

LETRAMENTOS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: HÁ CONEXÃO?

Andréa Beatriz Hack de Góes¹

Resumo: A presença cada vez mais difundida e intensa das novas tecnologias no contexto atual traz profundas modificações à sociedade, o que se reflete também na aprendizagem e nos modos de ler e de escrever. A mescla de linguagens no espaço do hipertexto impõe novas formas de leitura, escrita, produção e transmissão de conhecimentos, provocando inclusive a ressignificação e deslocamento dos sujeitos autor e leitor, bem como do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, observa-se um grande déficit quanto à presença e uso das TICs na escola, notadamente a pública, tanto por questões estruturais, de ordem econômica, quanto políticas, bem como lacunas na formação do professorado, que em grande número ainda reproduz modelos didáticos ultrapassados, já obsoletos em face às demandas de uma sociedade amplamente conectada digitalmente. A pesquisa aqui reportada buscou investigar como se dá (ou não) o uso das TICs e o trabalho com letramentos digitais em escolas públicas de Salvador, BA, observando elementos pertinentes como: cursos de formação de professores de Língua Portuguesa – nosso recorte - na modalidade presencial oferecidos por instituições públicas e privadas em Salvador; formação inicial e continuada de professores de língua materna que atuam em escolas públicas selecionadas, bem como que recursos tecnológicos essas escolas disponibilizam para uso nas aulas. A hipótese inicial da pesquisa, de que as TICs ainda vêm tendo pouco espaço nos processos de ensino foi confirmada, conforme esperado, pelos dados obtidos, os quais serão objeto de análise e reflexão neste espaço.

Palavras-chave: Escola. Tecnologias da Informação e Comunicação. Hipertexto. Letramentos Digitais.

Abstract: The increasingly widespread and intense presence of new technologies in the current context brings profound changes to society, which is also reflected in learning and ways of reading and writing. The mixture of languages in the hypertext space imposes new forms of reading, writing, production and transmission of knowledge, including the resignification and displacement of the author and reader subjects, as well as the teacher's role in the teaching-learning process. Nevertheless, there is a large deficit regarding the presence and use of ICTs in the school, especially the public, due to structural, economic and political issues, as well as gaps in teacher education, which in large numbers still reproduce models outdated didactics, already obsolete in the face of the demands of a widely digitally connected society. The research reported here sought to investigate how (or not) the use of ICTs and working with digital literacy in public schools in Salvador, BA, observing pertinent elements such as: Portuguese Language Teachers - our clipping - in the modality face-to-face offered by public and private institutions in Salvador; initial and continuing training of mother tongue

¹ Doutora em Letras (UFBA, 2010); Professora Adjunta – Universidade Federal da Bahia; abhack@gmail.com.

teachers working in selected public schools, as well as what technological resources these schools make available for use in class. The initial hypothesis of the research, that ICTs are still having little space in teaching processes was confirmed, as expected, by the data obtained, which will be the object of analysis and reflection in this space.

Key words: School. Information and Communication Technologies. Hypertext. Digital Literacies.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual cada vez mais respira e transpira tecnologia, num curso de mudanças de comportamento, produção e trabalho célere e irreversível. Não obstante o fato de barreiras econômicas ainda manterem um significativo número de indivíduos excluídos do acesso às modernas tecnologias, principalmente as digitais, é importante observar que elas já se fazem presentes nos mais variados espaços, tanto privados quanto públicos, o que impõe cada vez mais a necessidade de aquisição e desenvolvimento dos chamados “letramentos digitais”² (DUDENEY, et. al, 2016). Totens de autoatendimento são cada vez mais comuns, não apenas em agências bancárias, mas em estacionamentos, shoppings, cinemas, bem como máquinas de autoatendimento para comprar e de consulta de preços com leitor de código de barras, isso sem contar os caixas eletrônicos, disponíveis há mais tempo. Seu uso exige que as pessoas possuam conhecimentos, ainda que básicos, para interagir de maneira autônoma com eles, o que implica até mesmo em uma questão de segurança, especialmente no que se refere aos caixas eletrônicos citados. E nesse contexto, por um lado incerto e nebuloso, e por outro, prenhe de desafios e possibilidades, o que se espera da escola? O que ela pode e deve oferecer à sociedade? Que tipo de ensino e de professores são requeridos para a educação do século XXI?

Segundo DUDENEY et. al, a escola precisa ser capaz de preparar seus estudantes para a era pós-industrial, na qual pessoas e empresas são digitalmente conectadas, e para tanto, urge desenvolver habilidades atualmente requeridas, “como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente.” (DUDENEY, et. al. 2016, p. 17). Roxane Rojo salienta ainda que o advento desses novos letramentos promove não apenas avanços de natureza tecnológica, mas uma nova mentalidade que já marca as gerações mais novas, nascidas num contexto não mais definido pela hegemonia da cultura impressa. Nesse sentido, a professora defende a importância de que a escola, enquanto principal agência de letramento, “prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.” (ROJO, 2013, p. 7).

² Conforme Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum, os *letramentos digitais* consistem em “habilidades individuais e sociais, **necessárias** para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” (DUDENEY et. al, 2016, p. 17); (grifo nosso).

Isso porque, no âmbito da cibercultura vigente, de acordo com Pierre Lévy (1999), as TDICs impõem novas formas de leitura e de escrita, o que requer, por sua vez, competências e capacidades de leitura e produção de textos diferentes, que deem conta da hipertextualidade presente em redes permeadas por uma imensa diversidade de linguagens simultâneas, fluidez, mobilidade, velocidade e interação. Nesses espaços virtuais, diferentes interlocutores se conectam e trocam conhecimentos, restando assim abolidas as fronteiras do tempo e do espaço físico e geográfico. Para a autora, a escola precisa “enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.” (ROJO, 2013, p. 8).

Dentre as habilidades que, segundo Rojo, a escola deveria se preocupar em desenvolver, estão os “letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos.” (ROJO, 2013, p. 8). Nesse sentido, observa-se um movimento marcado, ao mesmo tempo, pela reafirmação e renovação do papel da escrita, que agora assume um caráter de intensa hibridização, ao passo em que mescla em si a linguagem visual, imagética, bem como outras linguagens. Quanto a isso, Lemke (1998) enfatiza a necessidade de se considerar e compreender que essa multiplicidade semiótica de linguagens presente nas plataformas digitais potencializa, por sua vez, a produção de significados, e ao mesmo tempo também descentraliza essa produção, o que abre um espaço sem precedentes a um protagonismo cada vez mais amplo e consolidado dos sujeitos aprendentes.

Tal protagonismo estudantil, contudo, pode gerar desconforto, ou mesmo rejeição por parte do professor, à medida em que este resista em abrir mão de seu lugar de poder enquanto detentor do conhecimento. No entanto, é preciso atentar-se ao grave alerta que Dudeney et. al. deixam aos docentes, dirigindo-se mais especificamente aos que ensinam língua materna, um dos objetos da pesquisa aqui explicitada:

Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras. (DUDENEY, et. al, 2016, p. 19).

Assim, considerando o presente contexto, prenhe tanto de desafios quanto de possibilidades, a reflexão sobre o papel da escola e também dos professores na atualidade torna-se não apenas necessária, mas urgente. É preciso avaliar cuidadosamente como podem (e devem!) promover a formação, não apenas de leitores e autores, mas também dos cidadãos do século XXI, para que sejam críticos, conscientes, autônomos e engajados, capazes de lidar com tantas novidades e inovações, de modo a não sucumbir nesse verdadeiro oceano de informações e conteúdos disponibilizados na internet (ou “infomar”, no dizer de Gilberto Gil, em letra da música “Pela Internet”, de 1999).

A principal motivação do trabalho aqui reportado está no claro entendimento de que a escola não pode se omitir em face das tantas demandas da sociedade atual, mas para atende-

las adequadamente, precisa também, ela mesma, renovar-se, passar em revista modelos e metodologias e, principalmente, aprender a ouvir seus estudantes e, na pessoa do professor, ser capaz de delegar-lhes protagonismo. Acreditamos que as tantas e profundas mudanças trazidas pelas novas tecnologias digitais representam, para uma instituição secular como a escola, uma desafiadora oportunidade de arejar e ampliar seu escopo, alcance e relevância. Aliás, mais do que possibilidades, é algo imperativo. Posto isso, entendemos que o mero investimento na estrutura física e na aquisição de recursos tecnológicos é, não apenas insuficiente, como inútil, se não for acompanhado ou mesmo antecedido pela preocupação com uma formação adequada e igualmente contextualizada de seus professores, a qual precisa corresponder e ser condizente a essas demandas. Para nós, introduzir as novas tecnologias no espaço da sala de aula, como recurso e ferramenta didática efetiva, é muito mais do que simplesmente “trocar o quadro pela tela”, o papel, analógico, pelo espaço digital, o que configuraria assim um mero modismo superficial, com apelo mais comercial e político do que interesse pedagógico. Segundo Magda Soares,

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. (...) A hipótese é de que essas mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, P. 146).

Lançar mão das tecnologias digitais, explorando didaticamente suas infinitas possibilidades enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem, requer problematizar teoricamente elementos como o hipertexto e os letramentos digitais, considerando seu alcance e abrangência, bem como a perspectiva da inclusão digital que a escola pode promover, contemplando de maneira consistente o viés crítico. E isso, por sua vez, impõe uma intervenção didática consistente e teoricamente embasada, a qual depende da oferta de profissionais bem formados e devidamente preparados para atuarem nesse contexto. Nossa pesquisa, que se desdobrou em três frentes, deteve-se, nesse sentido, nos seguintes objetos:

1. formação de professores de Língua Portuguesa; 2. atuação do professor de língua materna na escola pública e 3. estrutura disponibilizada por escolas públicas para o uso das TDICs em sala de aula. No espaço do presente artigo reportaremos os resultados obtidos, juntamente com a respectiva análise, na segunda etapa do trabalho, que teve como foco professores de LP que atuam nas escolas públicas de Salvador, BA, selecionada para participarem da pesquisa e que aceitaram colaborar com a pesquisa.

Ensino de Língua Portuguesa e conexão com letramentos digitais

O ciberespaço oferece inúmeras possibilidades de interação entre seus usuários, conhecidos e autodenominados como “internautas”. Nesse sentido cabe salientar que todos os professores que colaboraram fornecendo dados para esta pesquisa são também usuários da

internet, visto que possuem e usam redes sociais variadas. Mas, e quanto à sala de aula? Será que é possível também trazer e adaptar, didaticamente, ações pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita ao espaço digital, com vistas à formação de leitores mais contextualizados com as TDICs, proporcionando-lhe o desenvolvimento de letramentos digitais, os quais pressupõem novas formas de ler, escrever, produzir conhecimentos e interagir socialmente?

Para DUDENEY et. al., a escola do século XXI precisa ser capaz de preparar seus estudantes para participarem e conviverem em sociedades pós-industriais, conectadas digitalmente e cada vez mais marcadas pela presença, atuação (e dependência) de inteligências artificiais. Nesse sentido, não bastam, nem ao professor, nem aos alunos, conhecimentos técnicos de informática, que lhes angariem basicamente o simples manuseio das ferramentas da máquina e acesso às redes sociais e sites. A perspectiva de uma formação escolar mais abrangente (e, portanto, mais significativa e eficiente) exige que se viabilize e promova reflexão crítica e aprofundada sobre os números conteúdos disponibilizados na rede *online*. E é aí que a intervenção do professor em sala de aula se faz crucial, à medida em que proporciona aos estudantes a possibilidade de construírem, tanto individual quanto coletivamente, uma postura crítica que lhes torne capazes de avaliar criteriosamente e então se apropriar de modo consciente e produtivo da infinidade de informações contidas no “mar” cibernético, evitando assim que simplesmente “se afoguem” nele!

Pinheiro (2005), ao incentivar o uso de hipertextos como recurso de ensino, ressalta a importância e necessidade da mediação dos professores nesse processo, apresentando aos alunos estratégias de leitura que os habilitem a compreender significativamente a gama de informações comportadas no hipertexto digital, ao passo em que também defende o protagonismo e autonomia dos educandos:

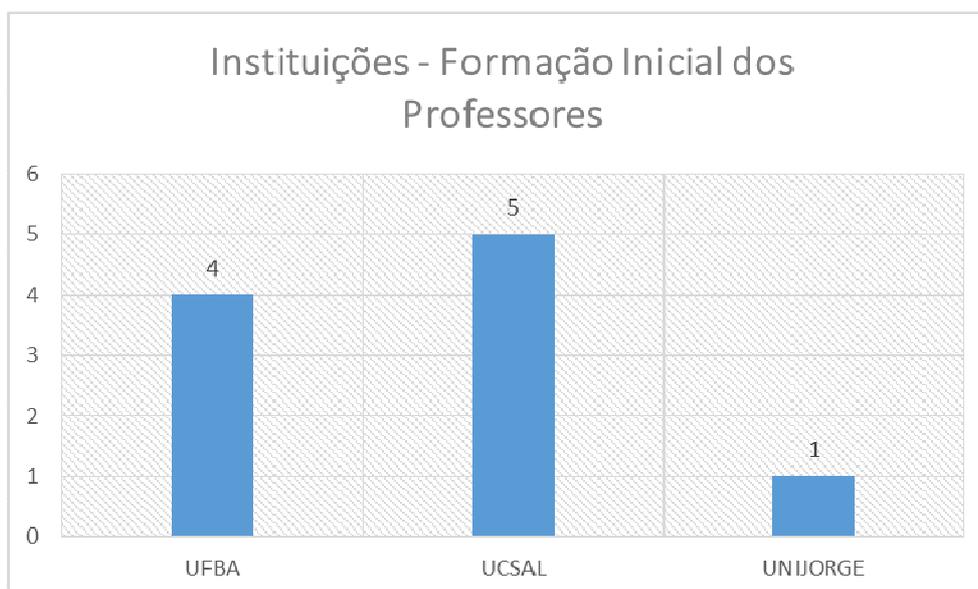
Ao interagir com hipertextos, é necessário que eles desenvolvam habilidades e competências requeridas para esse modo de enunciação digital. Como selecionar e filtrar conhecimentos, estabelecer as relações entre os diversos fragmentos [...]. Ainda é necessário ressaltarmos que a leitura não deve ser vista como única [...], é necessário considerá-la em sua multiplicidade e diversidade de vozes, próprias do hipertexto. Nesse sentido, o aluno teria lugar como um sujeito verdadeiramente agente de sua aprendizagem. (PINHEIRO, 2005, p. 146).

Para ele, a mediação realizada pelo professor no trabalho com o hipertexto não deve inibir a iniciativa do aluno no processo de aprendizagem, gerando qualquer tipo de dependência, muito pelo contrário. O docente precisa ser capaz de se colocar como um “coordenador de roteiros seguros e eficientes para a construção do conhecimento do alunonavegante.” (PINHEIRO, 2005, p. 146). Isso porque a maior parte do acervo de conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade ao longo de milênios está hoje acessível ao toque de um dedo, ou seja: o professor já não é mais, e isso há um bom tempo já, a única e exclusiva fonte do saber. Mas, se isso não é um problema, então, que papel tem ele ainda nesse contexto?

Quanto a isso, é importante frisar mais uma vez a necessidade e importância de o professor, que já é, na maioria dos casos, conforme dito acima, um usuário da internet, transcender essa condição mais individual, a qual também compartilha com o aluno também usuário, e buscar didatizar tais interações nos espaços digitais, trazendo essa vivência para a sala de aula. No entanto, como ele poderá fazer isso sem receber o devido preparo, e mais: sem ter a estrutura escolar necessária para tanto?

Conforme Araújo e Costa, “é importante que a escola também se abra à reflexão não só da composição textual dos gêneros digitais, mas também de seu funcionamento, fato que lhe permitirá avançar no estudo da língua como um lugar de interação humana.” (ARAÚJO E COSTA, 2007, p. 32-33). No entanto, não é isso que se vê na maioria das escolas, notadamente as públicas, percepção essa que foi confirmada pela pesquisa empreendida, intitulada “Hipertexto na sala de aula: novos modos de ler e de escrever na cibercultura, novas estratégias de ensino na escola”. A segunda etapa desse trabalho, conforme já mencionado, teve como foco coletar dados junto aos professores de Língua Portuguesa das escolas selecionadas para participar da pesquisa e que aceitaram colaborar, buscando identificar e verificar qual a percepção deles sobre as TDICs na educação, e se elas têm espaço e relevância dentro das aulas. Para tanto, as pesquisadoras (professora responsável pelo projeto e três estudantes voluntárias do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia) elaboraram como ferramenta para essa coleta de dados um questionário (vide apêndice), que foi aplicado a esses professores.

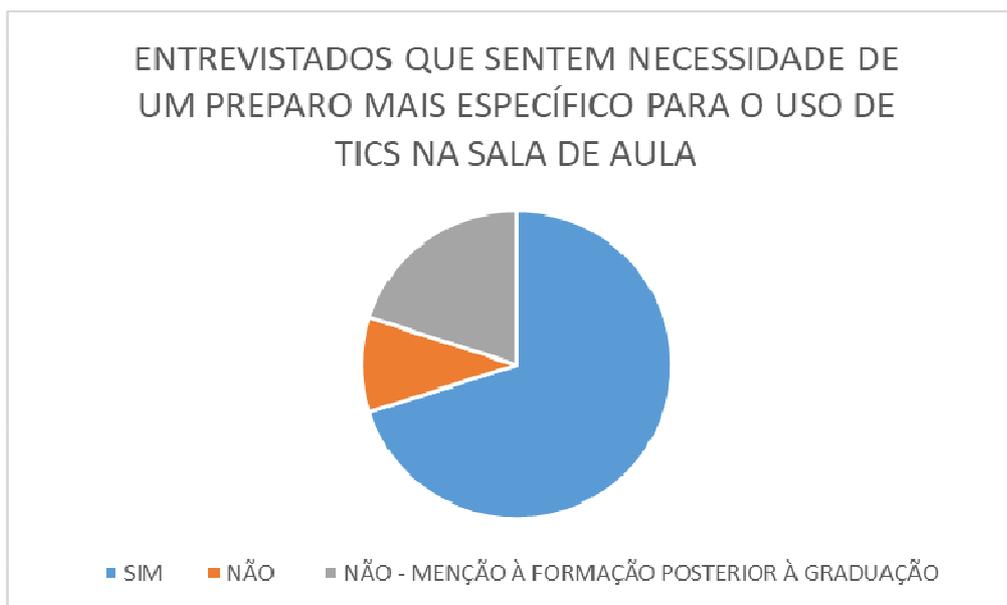
Ao todo, dez (10) professores atuantes nas escolas públicas selecionadas (entre municipais e estaduais) aceitaram colaborar com a pesquisa e responderam ao questionário proposto. A primeira pergunta diz respeito à instituição e ano de formação na licenciatura em Letras, e nas respostas, a mais mencionada foi a UCSAL (Universidade Católica de Salvador – particular), seguida da UFBA (pública federal) e, por último, a UNIJORGE (Universidade Jorge Amado – particular)³, conforme demonstrado no gráfico abaixo:



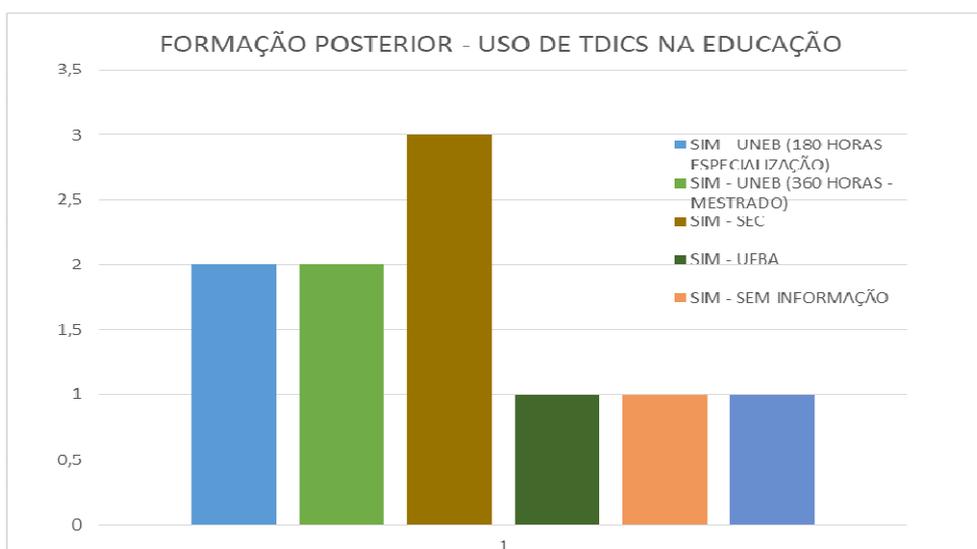
Quanto ao ano de formação, estes variam de 1981 (mais antigo) a 2010 (mais recente). Consideramos importante coletar esse dado pois defendemos a tese de que um trabalho teoricamente embasado e profícuo para um trabalho efetivo e eficiente com as TDICs e letramentos digitais na escola está diretamente relacionado à formação inicial do professor.

³ As três instituições mencionadas também foram objeto da pesquisa em sua primeira etapa, na qual foram verificados e analisados os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras de instituições que oferecem o curso na modalidade presencial, com o intuito de identificar componentes curriculares que no período da pesquisa (2016 a 2018) abordassem o uso das novas tecnologias na educação. Os resultados obtidos na coleta de dados, bem como a respectiva análise empreendida estão explicitados em outro artigo, e não cabem no espaço deste.

Nesse sentido, obtivemos um dado bastante preocupante: 90 % dos participantes declararam não haver nenhum componente na grade curricular de seu curso que abordasse o uso pedagógico das novas tecnologias, o que consideramos lamentável, apesar de esperado. Isso só faz reforçar um dado obtido na primeira etapa da pesquisa, referente às instituições que formam professores e é perfeitamente coerente com o fato de a maioria dos entrevistados admitir que, considerando essa formação inicial, necessita de preparo e capacitação específica quanto ao uso da TDICs em suas aulas, o que pode facilmente ser observado abaixo:



No que diz respeito a essa formação posterior, é notório observar que 80% dos entrevistados buscou fazer cursos posteriores à graduação contemplando o uso das novas tecnologias na educação, sendo que 20% fizeram na modalidade especialização, curso de 360 horas oferecido pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia – pública estadual que também foi objeto da etapa 1 da presente pesquisa), 10% também fez curso na UNEB, porém de 180 horas. Já 30 % desse contingente fez cursos promovidos pela Secretaria de Educação, e 10%, na UFBA, sem indicação de carga horária, enquanto que 20 % não fizeram curso nenhum:



Interessante observar que o participante cujo curso de licenciatura foi concluído há mais tempo (1981) foi um dos que fez um curso de formação continuada maior (360 horas), o que interpretamos como uma preocupação muito salutar desse educador em se atualizar com vistas a melhorar o desempenho em seu trabalho no que se refere ao uso das novas tecnologias, principalmente considerando o tempo transcorrido de sua formação inicial.

No que se refere à importância do uso de ferramentas tecnológicas digitais nas aulas de Língua Portuguesa, todos os docentes admitiram reconhecer sua importância como elemento que pode favorecer e beneficiar o processo de ensino-aprendizagem, por chamar a atenção dos alunos, que já são usuários, além de dinamizar as aulas, como elemento mais condizente com a atualidade e com suas vivências sociais hodiernas. Apenas um dos entrevistados declarou não considerar as TICs como imprescindíveis ao ensino, não coincidentemente, justo o que não buscou fazer nenhuma formação posterior na área, o que para nós é profundamente significativo:



Porém, considerando as respostas bastante positivas dos outros 9 participantes, somadas à busca pela formação continuada de 8 deles, percebemos como muito importante e animadora essa preocupação e interesse desses docentes, o que indica o tão necessário despertamento para a necessidade do uso das TICs em sala de aula, não como uma espécie de “varinha mágica” que instantaneamente resolverá os tantos e complexos problemas da educação, mas como estratégia que contribua para manter e estabelecer um lugar de significativa relevância para a escola no século XXI, sendo que esta não pode simplesmente ficar alheia às profundas e céleres mudanças que ocorrem para além de seus muros.

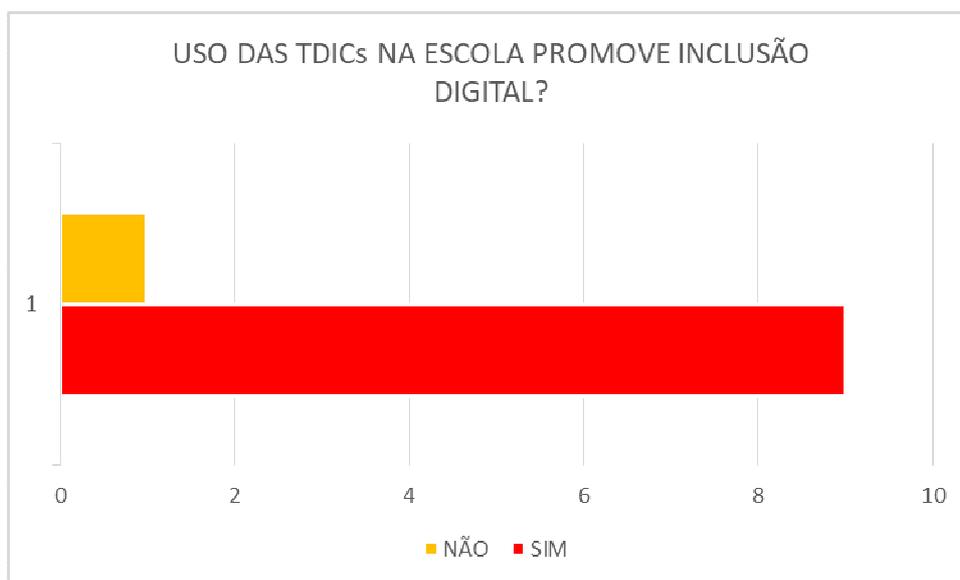
Quanto ao uso efetivo de tecnologias nas aulas, todos os participantes declararam que usam, alguns com mais constância, outros em uma frequência menor. Os recursos tecnológicos mais citados foram o projetor de slides e filmes, notebook e caixa de som; aparelho de DVD e rádio foram mencionados por um participante, bem como sites da internet e aparelho celular, também por um professor. Contudo, cabe observar que alguns desses aparatos não se classificam como digitais, o que vai de encontro à queixa mais recorrente dos entrevistados: a péssima qualidade do sinal da internet oferecida nas escolas, sendo que

algumas sequer o têm. Segundo os professores participantes, essa situação, que remete logo à próxima questão, sobre a estrutura disponibilizada pela escola, é o principal fator que inibe e impede um uso mais efetivo e frequente das TDICs nas aulas, no que diz respeito a uma maior exploração de suas possibilidades, especialmente para a realização de pesquisas, que poderiam ser feitas pelos próprios celulares, mas dependem de haver (e a escola permitir!) conexão com a rede, e esta ser de qualidade, ou seja, minimamente estável.

Em sequência, os participantes foram solicitados a descrever os recursos tecnológicos disponíveis na escola para uso em sala de aula. Em geral, todos declararam que a escola possui alguns dos equipamentos citados na questão anterior, como projetor, notebook, TV... mas a maioria declarou que o respectivo uso é dificultado, e não raro, inviabilizado, pela quantidade insuficiente, problemas técnicos, falta de subsídios, como cabos, plugues, problemas na própria instalação elétrica... Além disso, alguns professores também manifestaram que o fato de os equipamentos multimídia estarem instalados em uma sala, laboratório ou auditório impede que possam ser levados para a sala de aula, além de o uso ser condicionado à disponibilidade do espaço, que é comum, e a depender do tamanho da escola e número de turmas, muito concorrido. Portanto, fora as questões relativas à formação e ao preparo dos docentes para o uso didático e pedagógico das tecnologias digitais, as dificuldades estruturais dos estabelecimentos de ensino, especialmente os públicos, também constituem barreiras que dificultam e terminam mesmo por impedir um uso efetivo dessas ferramentas, que tanto ganho poderiam trazer aos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto aos equipamentos mencionados pelos participantes, é importante observar que a maior parte desses aparelhos tecnológicos, como caixa de som, TV, aparelho de DVD, e mesmo o projetor (que às vezes é o ainda o retroprojetor, de “lâminas plásticas” ou “transparências”, sem contar o antigo projetor de slides fotográficos) não correspondem exatamente às tecnologias digitais. Mesmo o notebook citado, que se enquadra nesse critério, costuma ter seu uso condicionado à projeção de arquivos já baixados e armazenados em dispositivos como pen drives ou CDs, ou seja, é uma tecnologia meio, e não fim, manipulada, nesses casos, exclusivamente pelo professor. Mas, conforme já salientado, essa restrição a um uso mais significativo e compartilhado com os alunos costuma ser imposta pela falta ou precariedade do sinal de internet na escola, o chamado *wi-fi*, o que se configura como um grave limitador à exploração mais ampla e adequada que os aparatos tecnológicos mencionados poderiam oferecer no espaço das aulas. Contudo, tal lacuna corresponde, por sua vez, a uma questão diretamente relacionada a políticas públicas de fomento à educação, no que diz respeito ao investimento na estrutura das escolas públicas, que se já deixa muito a desejar em vários aspectos, como espaço físico qualificado, materiais e recursos, com os aparatos tecnológicos isso não poderia ser diferente, podendo ser até pior, visto que são mais onerosos e exigem manutenção e monitoramento especializado, que a verba destinada à escola geralmente não cobre.

Na última pergunta de nossa entrevista, quisemos saber dos participantes se eles achavam que o uso das TDICs nas aulas poderia promover a inclusão digital dos estudantes. A proporção das respostas, como se pode ver abaixo, já era esperada, mas nem por isso foi menos animadora:



No entanto, a maioria dos que entendem que o uso das TDICs na escola pode, sim, promover a inclusão digital desse público também ressaltou que isso só poderá realmente acontecer se esse uso for efetivo, mas para isso se for resolvido o problema da precariedade da estrutura das escolas, onde faltam equipamentos, suporte técnico, e um dos entrevistados também citou a necessidade de preparo dos professores, no próprio âmbito da escola. Outro entrevistado também respondeu afirmativamente à pergunta, mas salientou que o uso das TDICs na escola só poderá favorecer a inclusão digital dos estudantes se for realmente efetivo, no que lhe damos toda a razão.

Sala de aula: espaço para tecnologia digital ou monopólio do impresso?

Na etapa seguinte de nossa pesquisa, pedimos aos professores que gentilmente responderam a nossa entrevista se poderíamos observar pelo menos uma aula deles, de preferência, as chamadas “geminadas” – dois horários em sequência. Dos 10 (dez) docentes que colaboraram com a entrevista, cujas respostas sistematizamos e analisamos acima, 7 (sete) aceitaram ter suas aulas assistidas, e 3 (três) recusaram.

Durante as observações, foram utilizadas fichas (vide anexo) com alguns elementos correspondentes ao objeto da pesquisa a serem identificados (ou não) e analisados nas aulas de Língua Portuguesa. O primeiro deles, obviamente, foi o uso de recursos tecnológicos, e das 7 (sete) fichas, cinco apontaram a utilização de algum recurso tecnológico, como projetor e computador. No entanto, nos dois itens seguintes da ficha, que visavam identificar um possível trabalho com gêneros digitais e/ou hipertexto dentro de uma aula de LP, todas as observações resultaram negativas, ou seja: o notebook e o projetor são de uso exclusivo do professor, e sua utilização é apenas como suporte, cuja exploração pouco se distingue ou amplia do que já acontece com o material impresso, notadamente, os livros didáticos, um dos principais recursos utilizados. Quanto à receptividade dos alunos às propostas do professor em sala de aula, mais da metade foi interpretada como positiva, o que significa que eles corresponderam ao que foi solicitado e se envolveram no trabalho desenvolvido em aula, e apenas uma observação considerou negativa a resposta da turma à estratégia proposta pelo

professor, o que se traduz basicamente em desinteresse, omissão, conversas paralelas acentuadas, ou mesmo quando estudantes se retiram da sala. Nosso instrumento não possibilita, e também não é interesse da pesquisa apontar possíveis causas para tal reação, pois pondera-se também que a margem de observação – apenas um dia de aula – é demasiado restrita para qualquer tentativa nesse sentido.

No entanto, apesar dessa pequena quantidade de observações, os dados coletados, enquanto amostragem, foram suficientes para indicar e também corroborar o que vem sendo colocado como hipótese desde o início da pesquisa: o trabalho com as tecnologias digitais na escola ainda é demasiadamente incipiente. E, não obstante o fato de nosso recorte de pesquisa recair sobre a área de Língua Portuguesa, que consideramos essencial pelo fato de atravessar todas as demais, acreditamos que tal situação é comum a todas, e basicamente pelos mesmos motivos já mencionados: falta de preparo do corpo docente para explorar e desenvolver os letramentos digitais, somado à precariedade estrutural das escolas públicas, carentes de equipamentos e suporte técnico adequado, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Tudo isso resulta em um quadro profundamente desanimador e ao mesmo tempo preocupante, ao se constatar que a escola não apenas tem se omitido, mas também vem falhando em seu papel de formar cidadãos para o contexto digitalmente conectado da sociedade atual e do mercado de trabalho tão diverso e desafiador do século XXI, que impõe o domínio de várias competências marcadas justamente pelos letramentos digitais.

Considerações finais

Os resultados obtidos nas etapas de nossa pesquisa aqui reportadas revelam que o uso das TDICs na escola ainda está muito aquém do desejado e do que consideramos necessário para que se ofereça uma educação condizente com as demandas do presente século, cuja segunda década já se finda. Tal situação gera grande preocupação no que se refere à formação escolar básica oferecida à maior parte dos estudantes brasileiros, notadamente da faixa que corresponde ao ensino fundamental II e ensino médio, contexto em que se situam os objetos dessa pesquisa.

Contudo, apesar de grave, esse resultado não nos surpreendeu, pois na primeira etapa da pesquisa já verificamos que a própria formação docente oferecida na atualidade (período da pesquisa) também não tem sido eficiente em preparar os professores para utilizar didaticamente as novas tecnologias, bem como explorar o hipertexto e desenvolver os letramentos digitais nos alunos. Essa lacuna nos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, nosso recorte investigativo, é corroborada também na presente etapa, pois através da entrevista feita aos professores que atuam nas escolas selecionadas para participar da pesquisa, estes declararam não terem recebido preparo consistente referente ao uso das TDICs em sala de aula à época de sua formação (ainda que boa parte tenha feito a graduação no século passado). Considerando que as três instituições citadas pelos participantes também foram objeto de pesquisa, não obstante o tempo transcorrido (a licenciatura mais antiga mencionada foi concluída em 1981, ou seja, há 38 anos atrás), atualmente a omissão dessas instituições em preparar professores para trazer as modernas tecnologias digitais para suas aulas ainda permanece, o que para nós é algo muito sério.

Felizmente, esses mesmo professores demonstraram preocupação e interesse em suprir essa lacuna, e buscaram fazer cursos de formação continuada, sendo que os de carga horária mais robusta e consistente foram feitos em outra das instituições analisadas na primeira etapa da pesquisa. O fato dessa instituição promover cursos de pós-graduação, seja na modalidade

lato sensu (especialização), e também *stricto sensu* (mestrado e doutorado) com linhas de pesquisa que abordam a reflexão referente ao uso pedagógico das TDICs é extremamente positivo, apesar de o alcance ainda ser relativamente limitado, pois nem todos os professores têm condições de fazer uma pós-graduação, não obstante o fato desse número vir crescendo significativamente, haja vista o surgimento de vários cursos de mestrado profissional.

Nesse sentido, DUDENEY et. al. afirmam veementemente que o letramento digital, que ainda vem sendo muito negligenciado, conforme constatado nessa pesquisa, especialmente na escola pública “é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico. Precisamos incrementar nosso ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias.” (DUDENEY et. al, 2016, p. 19).

Porém, infelizmente, a dificuldade em adequar o ensino ao contexto atual, marcado pela imersão tecnológica, não reside apenas na formação inicial docente, mesmo porque, se assim fosse, seria uma dificuldade relativamente fácil de se contornar, mediante a oferta de cursos de atualização e de formação continuada referentes às novas tecnologias e letramentos digitais, cuja oferta, felizmente, tem se ampliado significativamente. No entanto, a própria estrutura das escolas quanto à disponibilização de suportes e aparatos tecnológicos ainda é muito restrita e precária, principalmente nas redes de ensino públicas. Ou seja, é necessário um esforço amplo e conjunto, envolvendo as instituições que formam os professores, as escolas onde eles atuam, e principalmente, as políticas públicas, que contemplam a ambos, para que de fato a escola, com um papel tão importante e essencial enquanto agência de ensino e formação cidadã e profissional, possa, enfim, entrar no século XXI.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio César Rosa de; COSTA, Nonato. *Momentos interativos de um chat aberto: a composição do gênero*. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CHARTIER, R. Língua e leitura no mundo digital. In: _____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Edunesp, 2002.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos Digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- JOHNSON-EILOLA, Johndan. *Reading and Writing in Hypertext: Vertigo and Euphoria*. In: SELFE, Cynthia L. & Susan HILLIGOSS. (eds). 1994, pp. 195-219, 1994.
- LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. In: _____. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____. XAVIER, Antônio C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura no mundo virtual: alguns problemas*. In: _____. (Coord.). *A leitura nos oceanos da internet*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2009.

SOUZA, Ricardo Augusto de. *O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico*. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

XAVIER, Antonio Carlos. *Leitura, texto e hipertexto*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Apêndices:

1) ENTREVISTA AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Questões:

1. INSTITUIÇÃO EM QUE SE FORMOU:
2. VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA DEVERIA UTILIZAR FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO? POR QUÊ?
3.) APÓS A SUA GRADUAÇÃO, VOCÊ FEZ ALGUM OUTRO CURSO QUE CONTEMPLASSE AS NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO? SE SIM, QUAL? EM QUAL INSTITUIÇÃO? QUAL A CARGA HORÁRIA?
() SIM () NÃO
4. LEVANDO EM CONTA SUA FORMAÇÃO INICIAL, VOCÊ SENTE NECESSIDADE DE UM PREPARO MAIS ESPECÍFICO PARA A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS EM SUAS AULAS?
5. EM SEU CURSO DE GRADUAÇÃO HAVIA ALGUM COMPONENTE CURRICULAR OU PROGRAMA VOLTADO PARA O USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGIAS? SE SIM, QUAL? E COMO VOCÊ AVALIA A PROPOSTA OFERECIDA NO QUE SE REFERE A SUA FORMAÇÃO?
6. ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO:
7. VOCÊ UTILIZA RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SUAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA? SE SIM, QUAIS E DE QUE FORMA?
8. A ESCOLA NA QUAL TRABALHA DISPÕE DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA USO EM SALA DE AULA? SE SIM, ESSES RECURSOS SÃO DISPONIBILIZADOS AOS DOCENTES?
9. VOCÊ ACHA QUE O USO DE TECNOLOGIA NA ESCOLA FAVORECE A INCLUSÃO DIGITAL DOS ESTUDANTES?

DATA: ____/____/____

2) FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS:

PESQUISADORA: _____ FICHA Nº: _____

AULA Nº: _____ CARGA HORÁRIA: _____ ANO (SÉRIE): _____

Nº DE ALUNOS NA TURMA: _____

I – RECURSOS TECNOLÓGICOS:

 NÃO SIM – QUAIS? (CITAR BREVEMENTE): USADOS PELO PROFESSOR USADOS PELOS ALUNOS USADOS POR AMBOS, EM CONJUNTO

II – ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

USO DE GÊNEROS DIGITAIS

 NÃO SIM. QUAIS?

USO DE HIPERTEXTO

 NÃO SIM, DURANTE A AULA SIM, PREVIAMENTE À AULA, COMO PREPARAÇÃO SIM, POSTERIORMENTE À AULA – CONTINUAÇÃO REMOTA

III – RECEPTIVIDADE DOS ALUNOS ÀS PROPOSTAS DO PROFESSOR:

 POSITIVA – HÁ BOA INTERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO (MAIS DE 50%) NEGATIVA – POUCA OU NENHUMA (DESINTERESSE, MENOS DA METADE NÃO INTERAGE).

OBSERVAÇÕES GERAIS:
