

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

JOICE TAÚ

LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
ANÁLISE DE PROJETOS DO PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL

FLORIANÓPOLIS
2022

JOICE TAÚ

**LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
ANÁLISE DE PROJETOS DO PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para obtenção ao grau de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Cultura Digital

Orientadora: Prof^a. Elaine Rosângela de Oliveira Lucas

**FLORIANÓPOLIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pela autora**

TAÚ, Joice

Letramento Digital na Educação Básica: Análise de projetos do Prêmio Professores do Brasil /Joice Taú. 2022. 57 p.

Orientadora: Elaine Rosangela De Oliveira Lucas Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

1. Educação. 2. Cultura Digital. 3. Letramento. 4. Letramento Digital. I.Rosangela De Oliveira Lucas, Elaine. II.Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

III. Título.

JOICE TAÚ

**LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
ANÁLISE DE PROJETOS DO PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Elaine Rosangela de Oliveira Lucas
UDESC

Membros:

Profa. Dra. Martha Kaschny Borges
UDESC

Prof. Dra. Andréia Da Silva Daltoé
UNISUL

Florianópolis, 26 de julho de 2022.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, minhas irmãs e minha filha, e a todas as mulheres da minha vida, pela parceria e pelos cuidados. Também a todas que vieram antes de mim, pelos saberes que me inspiraram ao longo de minha jornada.

Às professoras e aos professores, e colegas dos cursos e trabalhos que fiz na trajetória acadêmica e docente. Especialmente à Lani Lucas, pela orientação, carinho e paciência; a Francine Canto e João Lázaro, pelos conhecimentos compartilhados na pós-graduação; e, também, a Martha Kaschny Borges e Andrea da Silva Daltoé, pelas contribuições.

Aos amores e desamores, pois ambos me ajudaram a crescer. À minha terapeuta Carol, que me auxiliou nos momentos de crise. À arte de Caetano Veloso que embala a trilha sonora de minha produção intelectual. E de forma especial, pela inspiração e pelo acolhimento, agradeço às amigas Leticia Ichnaz, Mirela Veloso, Gisele Moro e Maíra Castanheiro.

Em memória de meu pai, Cláudio Taú, falecido em 2020, vítima da Covid-19.

Gratidão!

“Educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem. Aprender o mundo humano é aprender uma linguagem, porque os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo.” (Rubem Alves)

RESUMO

O advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) digitais e em rede trouxe para a Educação oportunidades e desafios. Neste momento pós-pandemia do Covid-19, no qual se disseminou o conceito de aulas remotas, buscamos entender as expectativas sobre a educação em relação às tecnologias digitais. Por meio de pesquisa documental e qualitativa, busquei projetos de professores da educação básica que utilizaram as TIC como parte do processo de ensino e aprendizagem, promovendo práticas de letramento e letramento digital no contexto escolar. Para compor o corpus da pesquisa, analisei os documentos dos projetos pedagógicos vencedores do Prêmio Professores do Brasil do Ministério da Educação (MEC), que de 2005 a 2018 premiou 388 professores de escolas públicas de diferentes regiões do Brasil. Para a análise do *corpus* da pesquisa, foi utilizado o método de Análise do Conteúdo proposto por Bardin. Dessa forma, quatro categorias de análise foram organizadas e discutidas: a) Objetivos de Aprendizagem; b) Tecnologias da Informação e Comunicação; c) Práticas de Letramento; d) Resultados de Aprendizagem. A pesquisa visa contribuir para o ensino e a aprendizagem das práticas de letramento digital na educação básica.

Palavras-chave: Educação; Cultura Digital; Letramento; Letramento Digital.

ABSTRACT

The advent of digital and networked Information and Communication Technologies (ICT) has brought opportunities and challenges to Education. At this post-Covid-19 pandemic moment, in which the concept of remote classes was disseminated, we seek to understand expectations about education in relation to digital technologies. Through documentary and qualitative research, I searched for projects by teachers of basic education who used ICT as part of the teaching and learning process, promoting literacy and digital literacy practices in the school context. To compose the research corpus, I analyzed the documents of the pedagogical projects that won the award Prêmio Professores do Brasil from the Ministry of Education (MEC), which from 2005 to 2018 awarded 388 teachers from public schools in different regions of Brazil. For the analysis of the research corpus, the method of Content Analysis proposed by Bardin was used. Thus, four categories of analysis were organized and discussed: a) Learning Objectives; b) Information and Communication Technologies; c) Literacy Practices; d) Learning Outcomes. The research aims to contribute to the teaching and learning of digital literacy practices in basic education.

Keywords: Education, Digital Culture, Literacy, Digital Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto do aviso no quadro da escola	16
Figura 2 – Site do Prêmio Professores do Brasil	34
Figura 3 – Seção Histórico de Vencedores	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Projetos Coletados para o Corpus de Análise	37
Quadro 2 – Áreas de Docência dos Autores dos Projetos	41
Quadro 3 – Público-Avo dos projetos	42
Quadro 4 – Habilidades de linguagem desenvolvidas nos projetos	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – TIC utilizadas nos projetos	44
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ERM	Ensino Remoto Emergencial
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LD	Letramento Digital
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1 MEMORIAL	14
2 INTRODUÇÃO	17
2.1 OBJETIVOS	20
2.2 JUSTIFICATIVA	21
3 REFERENCIAL TEÓRICO	22
3.1 LINGUAGEM E LETRAMENTOS	23
3.2 ESCOLA E CULTURA DIGITAL	26
3.3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA.....	30
4 METODOLOGIA	33
5 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	36
6 APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	39
6.1.1 <i>Objetivos de Aprendizagem</i>	42
6.1.2 <i>Tecnologias da Informação e Comunicação</i>	43
6.1.3 <i>Práticas de Letramento</i>	45
6.1.4 <i>Resultados de Aprendizagem</i>	48
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE	51
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
9 REFERÊNCIAS	54

1 MEMORIAL

Em paralelo à pesquisa científica, venho trabalhando como professora de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Fundamental desde o ano de 2018. Tenho formação em Letras Português e também em Comunicação Social. No fazer docente, consoante ao pensamento de Paulo Freire, estou sempre em busca de práticas pedagógicas que atendam aos saberes e contexto histórico-social dos educandos. “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 17). Mediante essa perspectiva, a participação dos educandos em práticas de letramento mediadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Educação Básica é um tema que sempre me chamou a atenção.

As TIC são recursos tecnológicos que proporcionam, por meio das funções de *hardware*, *software* e/ou telecomunicações, a automação dos processos comunicativos. O uso delas é bastante comum nas interações sociais dos jovens em idade escolar, principalmente do celular. Além disso, o contexto marcado pela pandemia da Covid-19 (2020/2021) favoreceu a ampliação do debate sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, visto que a hegemonia das TDIC na educação escolar no contexto pandêmico é praticamente inquestionável.

No início da década de 2010, quando as tecnologias digitais móveis passaram a se expandir, tornando o telefone celular um item indispensável em muitas práticas sociais, novos e múltiplos olhares foram lançados à pesquisa sobre o uso deste e de outros dispositivos móveis em rede na sala de aula. Essas tecnologias alteram nossa percepção de tempo e espaço, transformando modos de pensar, sentir e agir em sociedade. Nos dias de hoje (estamos em 2022), elas permeiam diversas atividades do cotidiano e ambientes de interação, dando novos contornos às práticas sociais, fazendo emergir uma nova cultura, a Cultura Digital.

a convergência das mídias, na coexistência com a cultura de massas e a cultura das mídias, estas últimas em plena atividade, que tem sido responsável pelo nível de exacerbação que a produção e circulação da informação atingiu nos nossos dias é uma das marcas registradas da cultura digital. (SANTAELLA, 2003, p. 28)

Diversas hipóteses sobre o uso das TIC na Educação Básica têm sido levantadas desde que os computadores pessoais se tornaram produto de massa, nas décadas de 1980 e 1990, contando com empresas como IBM, Compaq, Apple, Intel e Microsoft nesse mercado. Muito se falava sobre as revoluções que as tecnologias digitais trariam à educação escolar.

A invenção do digital como tecnologia escrita possibilitou outras formas de produção e circulação do conhecimento, outras relações com o conhecimento, outras formas de regulação do conhecimento, associadas à economia de mercado dos anos 1980 e 1990, que apostou num suposto potencial emancipatório da tecnologia digital [...]. (SOBRINHO, 2020, p. 48)

Com o passar dos anos, e principalmente no mundo pós-pandêmico, vimos que a implementação das tecnologias da informação e comunicação na Educação Básica não é algo tão simples quanto se esperava. A inserção das TIC no Ensino Remoto Emergencial (ERM) durante o período pandêmico trouxe-nos aprendizados e experiências para pensar a integração das TIC nas atividades escolares de forma mais ponderada, assertiva e alicerçada por pesquisas sólidas.

Sobre o ensino e aprendizagem da língua materna, área onde atuo, percebo que a metodologia proposta por Paulo Freire (1996), na qual a prática pedagógica reconhece o contexto social dos educandos para se ensinar e também produzir novos conhecimentos, apresenta resultados positivos nas práticas de leitura e escrita das aulas de português. Muitas das atividades que fazem parte do contexto tanto do discente quanto do docente são mediadas hoje pelas TIC, ou seja, requerem o uso de uma tecnologia eletrônica e/ou digital. As tecnologias digitais, especificamente, convergem uma gama de mídias, programas e *softwares* em um único dispositivo, móvel e conectado em rede, tornando o trabalho de letramento em sala de aula com essas tecnologias complexo e desafiador. Isso faz com que o desenvolvimento de atividades com as TIC na sala de aula seja, muitas vezes, evitado ou reduzido ao uso ferramental das tecnologias, como por exemplo, responder testes em formato digital ao invés de responder no papel.

Quando cheguei à Educação Básica, em 2018, notei que a maioria dos professores ainda apresentava dificuldades em utilizar as tecnologias móveis e digitais como tablets e celulares na sala de aula. Ao solicitar os tablets das escolas onde atuei como professora substituta em 2018 e 2019, encontrei uma pilha de aparelhos guardados no armário, descarregados e em aparente desuso. A maioria dos estudantes sequer tinha conhecimento da existência dos dispositivos na escola. Muitas vezes, a medida adotada pelos professores era a proibição do celular durante a aula, descartando assim a possibilidade de uma aprendizagem crítica do uso desse dispositivo como ferramenta de pesquisa e criação. A imagem abaixo é um informativo que se encontrava nos corredores da instituição onde trabalhei no ano de 2021.

Figura 1 – Foto do aviso no quadro da escola



Fonte: elaborado pela autora (2021)

Este é o desenho que faço da escola, de acordo com minha vivência dentro dela: grades, portões de ferro, sala de aula, quadro, mesa do professor defronte a carteiras enfileiradas; e pessoas que usam seus celulares e outras tecnologias móveis e digitais massivamente no dia-a-dia, mas não o fazem na construção e no aprimoramento dos saberes curriculares tradicionais. Portais de notícias, enciclopédias digitais, bancos de imagens, bibliotecas virtuais, plataformas de pesquisa, editores de texto/imagem/vídeo, etc... São múltiplas as ferramentas de construção do conhecimento que as tecnologias móveis digitais podem subsidiar. Ainda pensando sobre o contexto que vivenciamos, percebo que os discentes pouco produzem a escrita manual fora do contexto escolar. Isso me leva a indagar o que é ensinar a ler e escrever no mundo de hoje, visto que a produção textual está presente em diversas práticas sociais, de diferentes modos, em diferentes mídias e tecnologias.

Na escola é comum os alunos perguntarem coisas do tipo: Como pesquiso no Google?; Como crio um documento de texto?; Como se faz uma apresentação em *slides*?; Como envio um e-mail?; Como crio uma conta no Google? Isso mostra que tanto alunos quanto professores participam de práticas como fazer uma pesquisa no Google, mandar um e-mail ou acessar uma rede social; eventos característicos da cultura digital. Mesmo que não sejam especialistas em tecnologias digitais ou que não dominem todos os recursos didáticos digitais disponíveis para suas atividades, possuem o conhecimento que chamamos de Letramento Digital (LD), conceito que explanaremos mais à frente na pesquisa.

. A pesquisa foi pensada e produzida com o propósito de contribuir para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica, mais especificamente para a prática letramento digital no contexto escolar. Para tanto, busquei conhecer práticas pedagógicas reconhecidas nacionalmente, que utilizaram as TIC em sala de aula, não sob uma visão ferramental dos recursos tecnológicos, mas de uma perspectiva social e identitária dos sujeitos que estão inseridos na educação atual.

2 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Por meio da Educação não apenas são desenvolvidas habilidades cognitivas, mas também se constrói memórias e identidades, relações e interações, autonomia e criatividade, colaboração e participação. É nesta perspectiva que venho desenvolvendo meu trabalho de magistério e de pesquisa, no esforço de promover o protagonismo, a criticidade, a ética da responsabilidade e a apropriação e construção dos conhecimentos e saberes essenciais à vida social dos educandos.

As intensas transformações sociais que vivenciamos, decorrentes das transformações tecnológicas e dos complexos processos de globalização nas duas últimas décadas (2000 e 2010), têm sido amplamente problematizadas nos mais variados campos da pesquisa, tanto no Brasil como no exterior. Em *Digital Culture*, Charlie Gere (2008 *apud* BRUNO, COUTO, 2019, p.107) afirma que foram encontradas 450 citações com os termos '*Digital Culture, Information Technology, the Internet, the Web*'. Tais termos foram tratados em obras nos campos da filosofia, comunicação, tecnologia, artes, *etc.* Enquanto ainda se discutia a relevância das TIC na sala de aula, a pandemia do Covid-19 tornou o trabalho pedagógico com elas inadiável. Por meio das tecnologias móveis e em rede, as salas de aula adentraram diversos lares ao redor do mundo, e testemunhamos no Brasil uma implementação problemática do ensino remoto na educação básica. A experiência do ERM revelou que a aprendizagem em ambientes digitais necessita de mais planejamento e investimento, tanto financeiro quanto científico e formativo.

A disseminação das mídias móveis, que ocorreu de forma mais intensa a partir da década de 2010, confere ao aprendizado um caráter ilimitado no quesito tempo e espaço (ubíquo), resultando na possibilidade de termos na palma da mão o acesso à informação e comunicação, como no caso dos *smartphone*.

Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento. (SANTAELLA, p. 3, 2010)

Dos sites aos *apps*, do DVD aos *streammings* de filmes, passando por gerações de chats, redes sociais e plataformas de interação remota, estamos mergulhados em relações explícitas ou implícitas com as tecnologias da informação e comunicação. A dimensão de

nossa mobilidade comunicacional, que agora transcende tempo e espaço, desloca não só objetos e corpos, mas também pensamentos e fluxos comunicativos em rede (LEMOS, 2005), visto que o acesso à informação e o conhecimento encontra-se não somente em lugares físicos como livros, jornais, enciclopédias, bibliotecas, escolas, *etc.*, mas também em dispositivos digitais móveis que, de maneira superficial e generalizada, tornam o acesso mais fácil, por não demandar deslocamento espacial.

No Brasil, a pesquisa TIC Domicílios 2021 (NIC.br, 2022), publicada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), mostrou que 82% dos domicílios brasileiros possuem acesso à Internet de alguma forma, sendo 71% com conexão de banda larga fixa. Embora tenha sido observado um alto número de domicílios com acesso à Internet, a mesma tendência não foi identificada quanto à presença de computadores. Apenas 39% dos domicílios possuem acesso a algum tipo computador, e 80% dos domicílios de área rural não possuem acesso a nenhum tipo de computador. O Resumo Executivo da pesquisa TICKids Online¹ Brasil 2020 - Edição Covid-19, do mesmo núcleo, sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil, mostrou que 92% das crianças e adolescentes de 10 a 17 anos viviam em domicílios com algum acesso à Internet no ano de 2020. A proporção foi menor para indivíduos das classes DE (82%). O resumo também cita que “Em 2019, no período anterior à pandemia, quase a totalidade da população de 9 a 17 anos vivia em domicílios com telefone celular (98%)” (2022, p.3).

Ainda que a proporção de acesso domiciliar à Internet pareça elevada, no mesmo ano 18% da população na faixa etária investigada vivia em domicílios sem acesso à Internet, o que correspondia a 4,8 milhões de crianças de 9 a 17 anos. Entre aqueles que residiam em domicílios sem acesso à rede, 2,9 milhões viviam em áreas urbanas e 1,8 milhões em áreas rurais. Com o fechamento de escolas e demais locais com disponibilidade de Internet na pandemia – como centros de acesso públicos ou privados – atividades de ensino e lazer se concentraram nos domicílios, e a ausência ou baixa qualidade da Internet nesse espaço revelou-se ainda mais sensível na garantia da equidade de oportunidades em contextos socioeconômicos distintos. Além disso, uma vez que a Internet passa a mediar uma gama maior de atividades e ser utilizada com maior frequência em diferentes locais do mundo, tanto por adultos quanto por crianças, a disponibilidade e a variedade de dispositivos de acesso no domicílio tornam-se ainda mais relevantes para a manutenção da participação da criança nas atividades de ensino remoto.

¹A TIC Kids Online Brasil tem como objetivo gerar evidências sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. Realizada desde 2012, a pesquisa produz indicadores sobre oportunidades e riscos relacionados à participação *online* da população de 9 a 17 anos no país.

A despeito dos novos contextos socioculturais, das formas de sensibilidade e sociabilidade orientadas pelas tecnologias digitais e em rede, os programas de formação de professores parecem permanecer amarrados a metodologias de ensino tradicionais, certamente importantes em suas singularidades – não se trata de determinar escalas de valor, tampouco fazer afirmações ingênuas –, mas insuficientes para abranger as demandas e expectativas que a amplitude comunicacional confere ao indivíduo em formação na era de hoje.

O modelo de educação que temos reflete a era em que foi concebido: a Revolução Industrial do séc. XX. Os alunos sentam-se em fileiras de carteiras, à frente da turma está um “especialista” na exposição de um tema e os alunos precisam lembrar-se das informações recebidas para fazer um teste avaliativo, que é o mesmo pra todos. A introdução do texto “*Digital Natives, Digital Immigrants*”, Prensky (2001, p.1, tradução nossa) traz a excelente reflexão de que “Nossos estudantes mudaram radicalmente. Os estudantes de hoje não são mais as pessoas a quem o nosso sistema educacional foi projetado para ensinar”². Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da educação brasileira, a 5ª Competência Geral da Educação Básica determina que a participação na Cultura Digital é uma experiência fundamental para a formação do educando.

[o aluno deve aprender a] Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

Diante desse cenário, o desafio dos professores agentes do letramento é encontrar metodologias de ensino e aprendizagem que oportunizem o que chamamos de Letramento Digital³, práticas sociais de leitura e produção de textos diversos em ambientes digitais, para que as TIC estejam na sala de aula não apenas para apresentar ao aluno um conteúdo, mas para que o aluno também possa criar um conteúdo próprio, novo e autêntico, aliando experiências prévias com o conhecimento escolar. Não se trata de perguntar ‘se’ vamos introduzir o Letramento Digital, pois os estudantes já utilizam as tecnologias e participam dessa cultura, mas de ‘quando, como e por que’. Para que as práticas de letramento na escola perpassem a experiência com tecnologias da informação e comunicação e também o contexto social dos educandos, é necessário que haja pesquisa e formação adequada aos professores. Se por um lado as TIC na sala de aula representa desafios, por outro pode ampliar o ambiente de ensino e aprendizagem e diversificar a prática pedagógica.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que

² Do original: “*Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach*”.

³ O conceito de Letramento Digital será aprofundado na seção 3.1 do Referencial Teórico.

ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 16)

Com a inquietação de ‘continuar a buscar’, busquei relatos de práticas pedagógicas que apresentaram bons resultados de aprendizagem na inserção das TIC na sala de aula. A pesquisa foi direcionada para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, período da Educação Básica em que os estudantes já estão alfabetizados e precisam aprimorar a leitura e a escrita. Por meio de pesquisa documental, analisei projetos de professores vencedores do Prêmio Professores do Brasil e mapeei aqueles que compreendiam práticas de letramento e letramento digital. A partir disso, emergiu a seguinte pergunta de pesquisa: **O que podemos aprender com os projetos vencedores do Prêmio Professores do Brasil sobre o uso das TIC nas práticas de letramento na Educação Básica?**

O Prêmio Professores do Brasil foi instituído pelo Ministério da Educação em 2005, por meio da Secretaria de Educação Básica e junto a instituições parceiras, com o objetivo de reconhecer o trabalho de professoras e professores das redes públicas de ensino que, no exercício da atividade docente, contribuíram de forma relevante para a qualidade da Educação Básica no Brasil. O prêmio decorreu até o ano de 2018, ao longo das 11 edições foram distribuídos mais de 2,8 milhões de reais em premiação, a 388 docentes de todas as partes do país. No site do prêmio⁴ estão disponíveis para consulta os trabalhos premiados ao longo dos anos, bem como os regulamentos que pautaram cada edição.

Para compor o *corpus* da análise, selecionei os projetos que apresentavam práticas pedagógicas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação, que proporcionaram aos estudantes uma aprendizagem crítica do uso das TIC e subsidiaram o desenvolvimento de boas práticas de letramento.

2.1 OBJETIVOS

Tendo como base as questões levantadas, esta pesquisa parte do interesse de analisar práticas didático-pedagógicas que buscam contribuir com a construção do educando enquanto sujeito histórico, fazendo-o compreender-se como um texto em diálogo com outros textos. Assim, delimitamos como objetivo geral da pesquisa apresentar um estudo sobre práticas pedagógicas premiadas que promoveram o letramento digital na educação básica, fazendo um uso crítico das TIC na sala de aula.

A partir disso, como objetivos específicos pretende-se:

- a) Mapear práticas didático-pedagógicas agraciadas pelo ‘Prêmio Professores do Brasil’ que envolvam práticas de letramento e letramento digital;

⁴<https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>

- b) Selecionar projetos direcionados à produção de textos em modalidades diversas, em diferentes tecnologias, integrando a cultura impressa e digital;
- c) Analisar os projetos mapeados, a partir das categorias estabelecidas;
- d) Argumentar sobre as boas práticas de letramento digital, de acordo com os dados analisados.

2.2 JUSTIFICATIVA

Ao longo da carreira docente, venho pesquisando formas de incluir as TIC nas práticas didático-pedagógicas em busca de aprimorar e atualizar o fazer docente. Acredito que essa busca perpassa a trajetória de outros professores que têm o interesse de formar alunos com habilidades e competências para exercer sua cidadania de forma consciente.

uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p. 16)

As concepções e experiências dos teóricos da área e, também, dos relatos dos professores agraciados pelo Prêmio Professores do Brasil, conferem a esta dissertação um estudo sobre as práticas de letramento digital das escolas públicas brasileiras, somando-a, dessa forma, à literatura científica da área, do ponto de vista acadêmico, ao trazer uma visão ampla do tema e ser publicada em âmbito brasileiro, podendo ser desdobrada em artigos e teses, complementando a comunicação científica acerca do assunto.

Além disso, conforme mencionado no memorial, venho atuando como professora do Ensino Fundamental desde 2018 e pretendo dar continuidade à carreira docente. Por isso, a pesquisa contribui também para o meu crescimento pessoal e profissional.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

No momento atual, marcado pela globalização econômica e cultural e pelo avanço das TIC, somos levados a refletir sobre como as pessoas, jovens ou adultas, não ou pouco escolarizadas, estariam posicionadas numa sociedade crescentemente grafocêntrica, hierarquizada e desigual, na qual o acesso a tecnologias móveis digitais se expande gradativamente, descolado acesso à cultura, saúde e educação de qualidade, direitos básicos da sociedade, assegurados no Brasil pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Sabemos que enfrentamos um cenário educacional complexo, com maus resultados de aprendizagem na educação básica e um número elevado de abandono escolar, formando os chamados de ‘analfabetos funcionais’. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018), cerca de 20% da população brasileira entre 15 e 64 anos possui nível rudimentar de alfabetização, ou seja, consegue identificar algumas palavras, mas tem dificuldade de entender e se expressar por meio de letras e números em situações cotidianas, como fazer contas de uma pequena compra ou identificar as principais informações em um cartaz no ônibus; são, portanto, alfabetizadas não letradas. Ainda de acordo com o Inaf, o percentual de alfabetizados não letrados com níveis de escolaridade de ensino médio e ensino superior, é de 13 e 4 por cento, respectivamente. E apenas um terço (34%) das pessoas que atingem o nível superior podem ser consideradas proficientes em leitura e escrita pela escala do Inaf, ou seja, que possui ampla compreensão sobre as estruturas teóricas para, assim, desempenhar uma comunicação com embasamento, reconhecendo as regras gramaticais, as diferentes flexões verbais e acumulando extenso vocabulário.

Esses dados demonstram o grande desafio de professoras e professores que adentram a área de Linguagens na educação básica brasileira. De acordo com a BNCC, a área de Linguagens do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e, nos anos finais do EF e EM, Língua Estrangeira. Segundo o documento, a área de Linguagens tem como finalidade “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (BRASIL, 2018, p. 63). Nesse sentido, convém refletir sobre a forma que os conteúdos linguísticos são trabalhados em sala de aula, para que o letramento na escola faça sentido para o educando.

3.1 LINGUAGEM E LETRAMENTOS

A Linguagem é considerada um campo transdisciplinar, pois todo conhecimento é perpassado por ela, seja de forma verbal ou não verbal (imagem, som, gestos). Os estudos linguísticos exprimem que a linguagem não se efetiva descolada do contexto sociocultural em que ocorre. Em outras palavras, uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do interlocutor e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte, ou seja, para haver uma melhor apropriação da língua pelo aluno, é preciso que ele tenha uma compreensão crítica do texto e da prática social que o envolve. A autora Lígia Moraes Leite, no texto ‘Gramática e literatura: desencontros e esperanças’ (1999), tece uma importante crítica sobre o ensino tradicional da língua materna nas escolas:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar, para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza, numa mensagem definida. (LEITE, 1999, p. 24)

O linguista brasileiro João Wanderley Geraldi em ‘Concepções de Linguagem e Ensino de Português’ (1999) explica que a linguagem é uma forma de interação humana e que, portanto, as relações humanas se dão através da linguagem bem como a linguagem se dá através das relações humanas. Na perspectiva de Geraldi, “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 1999, p. 44). Nessa percepção, a compreensão de um texto pelo aluno varia de acordo com o sentido que a prática de linguagem tem em seu universo. Para a prática de linguagem ser efetiva, deve estar de acordo com o conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos, e ser entendida como um meio para desenvolver dialogicamente algum conhecimento, "o estudo escolar de línguas deve objetivar a ampliação de todas as competências que a atividade verbal prevê" (ANTUNES, 2007, p. 47).

Os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, documento do MEC que teve grande importância na elaboração dos currículos de estados e municípios em relação a propostas anteriores ao seu lançamento, em 1997, propõe que o ensino de LP olhe para a língua compreendendo-a também como prática discursiva, e não apenas como ferramenta (BRASIL, 2000). Nas competências e habilidades a serem desenvolvidas em LP, os parâmetros sugerem que a língua deve ser compreendida como “geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; [...] fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas

formas de sentir, pensar e agir na vida social.” (BRASIL, 2000, p. 24). O parecer do Conselho Nacional de Educação sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica destaca que se deve ter como pressuposto “a formação ética, estética e política na e pela língua, vista como formadora de valores sociais e culturais” (CNE, 1999 *apud* BRASIL, 2000). Ou seja, é através da língua e da prática de linguagem que construímos diversos saberes, portanto faz sentido que a escola possibilite a participação do educando na diferentes práticas de linguagem, que o insere nas diversas esferas de interação social.

Ao permitir que o aluno interprete, sistematize, confronte, documente, informe, oriente e reivindique por meio de sua língua, garantimos-lhe uma condição de aprendizagem que se sustenta na sua relação com o mundo. A esse tipo de ensino e aprendizagem da língua, que leva o aluno ao exercício das diversas práticas sociais da leitura e da escrita, chamamos de Letramento. Ser um indivíduo letrado, segundo a linguista Magda Soares (2003), é uma condição não necessariamente conquistada por aquele que apenas domina o sistema linguístico de um idioma.

De acordo com os estudos de Soares (2003), o termo Letramento surgiu no final dos anos 1980 como uma adaptação da palavra inglesa *literacy*, que etimologicamente se origina da forma latina "littera", cujo significado é "letra". Ao latim "littera" foi adicionado o sufixo "-cy", que expressa estado ou condição, formando o vocábulo inglês "literacy", para atender a uma nova realidade social, na qual a leitura e a escrita passaram a fazer parte da maioria das práticas cotidianas, em uma sociedade majoritariamente grafocêntrica.

Nos anos 1990, Angela Kleiman fez uma das primeiras definições do termo para os estudos brasileiros: "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (1995, p. 19). Em texto posterior, a autora conceitua o letramento como "as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita" (KLEIMAN, 1998, p. 181). Magda Soares, compartilhando de pensamento similar, deu a definição mais difundida atualmente sobre o termo: “[letramento é] o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES, 2003, p. 50).

As múltiplas práticas de linguagem do mundo contemporâneo, resultado das inovações tecnológicas, exigem do educando cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação, cuja interpretação aciona uma combinação de mídias. Assim, surge uma nova categoria do Letramento: o Letramento Digital (LD). Para uma melhor compreensão do termo, trago o levantamento organizado por Souza (2007), que apresenta diferentes definições do LD, classificando-as em definições restritas e definições amplas.

A autora entende que as definições restritas do termo não consideram o contexto histórico e político que envolve o processo de letramento digital, são definições mais fechadas. Entre as definições restritas citadas por Souza (2007), selecionei a do relatório *Digital Transformation*, no qual letramento digital é definido como “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SERIM, 2002 *apud* SOUZA, 2007, p. 57). As definições de letramento digital mais amplas supõem esses aspectos ao não prescindirem os sentidos social e cultural: “[letramento digital é] uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente, envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação (SELFE, 1999, p. 11 *apud* SOUZA, 2007, p. 59).

Segundo o Glossário de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores, organizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2014):

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (CEALE, 2014)

Dessa forma, ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, em ambientes digitais, para fins pessoais, educativos ou profissionais. A troca eletrônica de mensagens via e-mail, SMS, Whatsapp é um exemplo desse tipo de comunicação.

Um dos aspectos do letramento amplificado pelos ambientes digitais é o acesso à informação. A Internet é um espaço no qual todas as pessoas conectadas podem postar conteúdos – em blogs, sites ou redes sociais. Sendo assim, há muita informação disponível, e cabe ao leitor estar mais atento do que nunca à autoria, à fonte da informação, além de ter senso crítico para avaliar o que encontra. A busca por informações no Google implica saber encontrar textos e também compreendê-los, o que pressupõe saber selecionar as informações pertinentes e avaliar a credibilidade da fonte de pesquisa. Outro aspecto característico dos ambientes digitais é a multimodalidade dos textos, ou seja, as informações são apresentadas usando não apenas o texto escrito, mas também animações, vídeos, sons, ícones. Saber ler e produzir textos explorando essas linguagens faz parte do conhecimento dos digitalmente letrados. Uma análise multimodal (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) consiste em considerar a relação entre os diferentes códigos semióticos (visuais, escritos, sonoros) para a produção e compreensão do sentido de um texto. Para a teoria da Multimodalidade, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006). Ainda segundo os autores, um conjunto de modos semióticos está

envolvido em toda produção até a leitura dos textos; e cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente.

Ao falarmos de letramento digital, precisamos também considerar que o acesso aos ambientes digitais e às suas práticas não é igual em todos os lugares para todas as pessoas. Há diversos níveis de letramento digital, já que tudo depende de um complexo sistema de políticas de infraestrutura, de educação, informação e cultura, além do consumo de dispositivos de variados preços, conforme o poder aquisitivo das pessoas. É importante, no entanto, que os indivíduos desenvolvam habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras sempre que necessário. E é por esse viés, de apresentar e desenvolver as habilidades básicas do letramento digital, que trabalharemos nesta pesquisa.

A partir dos estudos de Jenkins (2009) sobre cultura da convergência e cultura participativa, compreendemos o LD como uma convergência cultural. Nesta concepção, deixa-se de lado a ideia marcada de uso, aplicação e habilidade nas definições de letramento digital – cujo foco é a visão ferramental dos recursos tecnológicos –; e passa-se a olhá-lo sob uma perspectiva social e identitária dos sujeitos em aprendizagem. Consideramos o LD como uma fusão das culturas impressas e digitais, um processo pelo qual todos nós estamos passando; sobrepondo a integração de conhecimentos (linguísticos, multimodais, prévios, interacionais, sociocognitivos) em relação à ideia de habilidades e competências gerais.

3.2 ESCOLA E CULTURA DIGITAL

Premissas sociais e acadêmicas afirmam que a desigualdade social é um fator decisivo nos resultados da trajetória escolar dos estudantes. Para o sociólogo Pierre Bourdieu, na obra *Escritos da Educação*, “a escola é um espaço de reprodução e manutenção das estruturas sociais” (BOURDIEU, 2007a). Ao longo do texto, o autor disserta que o sistema educacional é estruturado apenas para transferir o capital cultural hegemônico, advindo das classes sociais dominantes, para as classes sociais dominadas, negando aos sujeitos de classe mais pobre o direito à participação no processo formativo de sua cultura. Em ‘Os três estados do capital cultural’, o autor explica que o capital cultural pode existir sob três formas:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2007b, p.74).

Bourdieu indica que a situação econômica da família de um educando reflete diretamente em seu capital cultural, e que a escola ignora os diferentes capitais culturais que

os estudantes têm. No sistema escolar tradicional institui-se uma única avaliação para alunos de um determinado grupo etário, sem levar-se em consideração o disparate entre os capitais culturais desses sujeitos – a saber: o hábito de leitura e escrita no meio familiar, o acesso a materiais escolares e pontos de cultura, a disponibilidade de tempo, ambiente e tecnologias adequadas para os estudos; entre outros. Nessa concepção de escola, avalia-se o desempenho do estudante pela quantidade de conteúdo do ano letivo que este memorizou e não pela trajetória de seu aprendizado, ou seja, partindo do ponto que o estudante saiu até o ponto que ele chegou em sua aprendizagem. Ainda segundo o autor, a escola encara a trajetória dos ‘bem-sucedidos’ como resultado de um esforço pessoal, e dos ‘mal-sucedidos’ como a falta dele, ecoando para o campo educacional a ideologia capitalista meritocrática. Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, podemos concluir que a igualdade formal à qual obedece o sistema escolar é de fato injusta e que “toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, protege-se melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios” (BOURDIEU, 2007b, p.53).

É possível perceber os mecanismos de perpetuação das desigualdades quando, na escola, um estudante avaliado com baixo desempenho (e sua família), pela frustração do fracasso na competição escolar, passa a investir menos esforços na educação; enquanto os que são bem avaliados investem cada vez mais. Pensar sobre o papel da educação no Brasil é, antes de tudo, reconhecer que a desigualdade da trajetória escolar tem raízes na desigualdade sócio-econômica do país.

O pedagogo e filósofo brasileiro Demeval Saviani apresenta na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica a possibilidade de emancipação do sujeito pela educação através da construção da consciência crítica das condições impostas pelo contexto de dominação e, também, da busca de alternativas a este, visto que o mundo apresenta determinações, mas não está completamente determinado. O autor pontua que:

Se pensarmos que a educação é determinada de forma absoluta pela sociedade, ignoramos a categoria de ação recíproca dela, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. (SAVIANI, 2011, p. 80).

Na perspectiva de Saviani, o estudante é compreendido como produto de uma determinada época e contexto, mas também como agente de transformação dela. Para isso deve lhe ser garantido liberdade, incentivo e conhecimentos técnicos para questionar, descobrir e compreender o mundo através da interação dialógica entre sujeito e sociedade.

Com a expansão das tecnologias digitais, no início dos anos 2000, o acesso aos vários conhecimentos passou a estar disponível não somente em espaços físicos, mas também em uma rede comunicativa digital e em rede. A informação passou então a estar acessível a

qualquer momento, na palma da mão, “todo esse saber, essas referências, esses textos, esses dicionários se encontram [...] distribuídos por todo lugar, na sua própria casa” (SERRES, 2013, p. 26), exigindo, assim, novas competências no ensino e na aprendizagem.

Esse novo ambiente digital é altamente flexível, com múltiplas camadas, variantes dimensionais de leitura e habilidades polivalentes para entrar, alterar, emendar e sair de um texto de modo não linear, saltar para um gráfico, um mapa, uma animação, um vídeo, tudo isso acompanhado de som, enfim, uma atividade que demanda mudanças dramáticas nos hábitos de leitura, compreensão e aprendizagem. (SANTAELLA, 2013, p. 193).

O sociólogo espanhol Manuel Castells (1999) apresentou o conceito de Sociedade em Rede para definir esse momento histórico moderno de amplo investimento, desenvolvimento e divulgação de recursos tecnológicos. Na perspectiva de Castells, a tecnologia da informação no cenário atual tem o mesmo papel desenvolvido pelas fontes de energia, como a máquina a vapor, a eletricidade e a energia nuclear no contexto das Revoluções Industriais que a antecederam. Devido às inovações tecnológicas do século XXI, por nós menos ou mais apropriadas, temos mais modos de produção e circulação de textos do que em qualquer outra época. A chegada da Internet, e posteriormente dos dispositivos digitais móveis, ocasionou mudanças na nossa maneira de aprender, facilitando o acesso a conhecimentos antes disponíveis apenas em lugares físicos como: livros, dicionários, compêndios, enciclopédias, a escola, a sala de aula, a biblioteca, *etc.* Assim, irrompe-se a concepção de uma cultura de acesso, ou cultura digital.

Genética, assuntos de guerra, entretenimento, comunicações, produção de grãos e o mercado financeiro estão entre os setores da sociedade que passam por uma revolução provocada pela entrada no paradigma informacional. Uma diferença significativa entre informação e bens duráveis está na replicabilidade. Informação não é uma quantidade conservada. Se eu lhe dou informação, você a tem e eu também. Passa-se aí da posse para o acesso. Este difere da posse porque o acesso vasculha padrões em lugar de presenças. É por essa razão que a era digital vem sendo também chamada de cultura do acesso [...]. (SANTAELLA, 2003, p. 6)

De acordo com Santaella, Cultura Digital é “uma reconfiguração radical das linguagens, responsável por uma ordem simbólica específica que afeta nossa constituição como sujeitos culturais, nossos hábitos de vida e os laços sociais que estabelecemos” (SANTAELLA, 2013, p. 183). Assim como o próprio termo ‘cultura’, a cultura digital é permeada de relações dialógicas e, portanto, de disputas de sentido. Por agregar múltiplas mídias e múltiplas culturas, ela se atualiza e se modifica constantemente, conforme se renovam as interações sociais. O à época ministro da cultura, Gilberto Gil (2004), em aula magna realizada na Universidade de São Paulo, fez uma das primeiras definições do termo no Brasil:

Cultura digital é um conceito novo. Parte da ideia de que a revolução das tecnologias digitais é, em essência, cultural. O que está implicado aqui é que o uso de tecnologia digital muda os comportamentos. O uso pleno da Internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento, maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a

nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte.

Castells, em dossiê publicado pela revista *Telos* (2012), mantida pela *Fundación Telefónica*, definiu a cultura digital em seis tópicos:

1. Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital;
2. Habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação;
3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação;
4. Interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou a realização do sonho do hipertexto de Nelson com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965;
5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um novo sentido nas diferentes camadas do processo de comunicação;
6. Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem limite algum. Neste ponto, me refiro às conexões entre cérebros em rede e a mente coletiva. (CASTELLS, 2012, p. 52)

No Seminário Internacional de Diversidade Cultural, promovido pelo extinto Ministério da Cultura (MinC) em 2007, foi apresentada uma agenda sobre cultura digital. Em processo colaborativo, Bianca Santana e Sergio Amadeu sistematizaram um texto para conceituar a nova cultura:

Reunindo ciência e cultura, antes separadas pela dinâmica das sociedades industriais, centrada na digitalização crescente de toda a produção simbólica da humanidade, forjada na relação ambivalente entre o espaço e o ciberespaço, na alta velocidade das redes informacionais, no ideal de interatividade e de liberdade recombinante, nas práticas de simulação, na obra inacabada e em inteligências coletivas, a cultura digital é uma realidade de uma mudança de era. Como toda mudança, seu sentido está em disputa, sua aparência caótica não pode esconder seu sistema, mas seus processos, cada vez mais auto-organizados e emergentes, horizontais, formados como descontinuidades articuladas, podem ser assumidos pelas comunidades locais, em seu caminho de virtualização, para ampliar sua fala, seus costumes e seus interesses. A cultura digital é a cultura da contemporaneidade. (AMADEU, SANTANA, 2007 *apud* CARVALHO, SOUZA JUNIOR, 2019, p. 1459)

Para compreender as passagens de uma cultura à outra, Santaella faz uma divisão das eras culturais em seis tipos de formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital (SANTAELLA, 2008, p.2). A autora utiliza o termo “formações culturais” para transmitir a ideia de que “não se trata de períodos culturais lineares, como se uma era fosse desaparecendo com o surgimento da próxima. Ao contrário [...] uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando nela reajustamentos e refuncionalizações.” (SANTAELLA, 2008, p.3). A autora

ressalva que é importante ter como pressuposto que a cultura digital não difere de qualquer outro tipo de cultura, visto que é formada pelas relações humanas.

quaisquer mídias, em função dos processos de comunicação que propiciam, são inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio e que fica impregnado de todas as contradições que caracterizam o modo de produção econômica e as conseqüentes injunções políticas em que um tal ciclo cultural toma corpo. (SANTAELLA, 2008, p.3)

Concordamos com Santaella que as tecnologias da informação e comunicação, bem como a cultura digital, não são – sozinhas – agentes de transformações sociais, elas dependem da ação humana. Pessoas nascidas na era digital conhecem e sabem operar dispositivos eletrônicos e *softwares*, entendem o comportamento em rede, mas, como vimos na seção anterior, podem não ter acesso aos dispositivos digitais por questões sócio-econômicas. Castells (1999), sobre a ideia de uma participação política e mais igualitária através das tecnologias digitais e em rede, alertou sobre a tendência de se formar um novo modo de estratificação social em escala global, no qual se confere hegemonia a grupos informatizados e conectados e fragiliza e exclui de forma radical grupos e indivíduos “não conectados”. Não podemos esquecer que o capital detém a tecnologia e que o acesso, portanto, é delimitado por ele. “A modernidade é estruturada pela ideologia segundo a qual a máquina é o motor da história das formações sociais. Tal idealismo apaga que o motor da história é a luta de classes e não a máquina.” (SOBRINHO, p. 50). Sabemos que hoje, através de sistemas algoritmos, grandes corporações como Google, Facebook, Twitter e Tiktok determinam as informações que ficam “à vista” em nossa rede comunicacional. Nesse sentido, o papel da escola no desenvolvimento da cultura digital e de outras culturas deve ser o de dar subsídios para que as transformações sociais ocorram de forma emancipatória aos grupos sociais mais vulneráveis. Se o acesso à tecnologia e aos conhecimentos produzidos por meio dela não inclui os sujeitos das classes mais pobres, o sentido de emancipação se perde, já que o termo refere-se justamente ao ato de libertação, alforria e independência.

3.3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA

Conforme vimos, o acesso às TIC tem um papel importante nas mudanças da forma de ser e estar no mundo. As tecnologias eletrônicas e digitais nos permitem fazer coisas que antes eram mais difíceis ou morosas sem elas. No caso da educação, podem auxiliar para uma aprendizagem mais autônoma, favorecendo uma apropriação mais ampla dos conteúdos curriculares, e a produção de novos e múltiplos conhecimentos.

Gunther Kress, autor conhecido no Brasil por seus estudos de letramento e multimodalidade, faz uma observação que resume o momento de formação cultural que

vivenciamos: “A atual paisagem comunicacional pode ser caracterizada pela metáfora de sairmos do dizer o mundo para o mostrar o mundo” (KRESS, 2003, p. 140, tradução nossa). A paisagem comunicacional, segundo Kress, são os modos de produção, apresentação e circulação dos textos – verbais e não verbais. O autor aponta que tanto o dizer quanto o mostrar demandam competências de leitura – do visto, do lido, do ouvido ou do mostrado. Kress também afirma que “Novas formas de leitura, quando os textos mostram o mundo mais do que dizem o mundo, têm consequências para as relações entre produtores e reprodutores de sentido.” (KRESS, 2003, p. 140. tradução nossa). Com uma paisagem comunicacional tão diversa, a demanda de competências dos professores tornou-se mais complexa. O que escolher? Para quais objetivos? Com quais linguagens? Com quais ferramentas? Como empregar tais ferramentas? Que potencial elas têm para os objetivos de ensino? Essas são algumas perguntas que o docente precisa fazer, de acordo com Ribeiro (2018), para definir objetivos de aprendizagem com as TIC que não sejam apenas usar a tecnologia por usar (RIBEIRO, 2018, p. 75). No âmbito das políticas educacionais, Fiorentini e Lorenzato (2006) ponderam que:

[...] parece haver uma crença, entre alguns responsáveis pelas políticas educacionais, de que as novas tecnologias da informação e comunicação são uma panacéia para solucionar os males da educação atual. [...] se, de um lado, pode ser considerado relativamente simples equipar as escolas com essas tecnologias, de outro, isso exige profissionais que saibam utilizá-las com eficácia na prática escolar. (FIORENTINI, LORENZATO, 2006, p. 46)

Para as TIC atuarem como recursos significativos na formação do educando, é necessário compor práticas pedagógicas que se adequem ao potencial das mídias e dos dispositivos, fazendo uso das tecnologias com sentido. Uma aula em que se faz mais do mesmo, mas na qual se utiliza um computador, pode ser só uma aula em que se muda a ferramenta, mas não o sentido. Em um ambiente onde o aluno é testado periodicamente por meio de atividades e provas objetivas *online*, e o que se espera dele é a memorização dos conteúdos, não há de fato produção de novos conhecimentos, o aluno continua a ser considerado um ser passivo no processo de formação. Não se trata apenas de elaborar aulas com computadores, celulares ou tablets, esse processo exige reflexão conceitual da prática pedagógica e, como tal, requer atenção para não se incorrer práticas escolares com o suporte de tecnologias que sirvam apenas de adorno. Nessa direção, Almeida & Valente (2011, p.74) avaliam que:

[...] a implantação das TDIC [tecnologias digitais da informação e comunicação] na escola vai muito além do que prover acesso à tecnologia e automatizar práticas tradicionais. Ela tem que estar inserida e integrada aos processos educacionais, agregando valor à atividade que o aluno ou o professor realiza como acontece com a integração das TDIC em outras áreas.

A prática docente é fundamental na convergência da cultura escolar e da cultura digital. Se a produção de sentido no uso das TIC em sala de aula não for pressuposta na

elaboração da proposta didática, os recursos tecnológicos podem servir apenas para uma apropriação mais ‘performática’ dos mesmos saberes hegemônicos. Formar professores para que o letramento digital não incorra em apenas usar as TIC por usar, mas para a integração da cultura digital às práticas de letramento dos educandos, com uma prática didático-pedagógica orientada e respaldada cientificamente, é uma forma de garantir que as TIC não sejam um mecanismo de manutenção da opressão.

Já se destacava nos PCNs, na década de 1990, “a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar” (BRASIL, 1998, p. 67). A BNCC, sobre o ensino e a aprendizagem nos anos finais do EF, destaca que:

a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2018, p. 61)

Com práticas pedagógicas bem elaboradas, a escola pode se tornar um espaço onde é possível uma apropriação consciente das TIC, sendo estas utilizadas como verdadeiras ferramentas de construção do conhecimento e transformação social. Integrar a cultura digital à escola, bem como as tecnologias da informação e comunicação à sala de aula, pode ser uma forma de contribuir para a construção de uma escola mais democrática⁵, visto que por meio dessas tecnologias é possível construir conhecimentos que favoreçam a formação social dos estudantes, garantindo-lhes papéis de autoria e coautoria na produção de saberes diversos, e a condição de sujeitos de direitos e deveres na sociedade onde vivem.

⁵[entendemos que] a democracia ultrapassa a ideia de um regime político para definir a forma da própria sociedade, isto é, a sociedade democrática. Em outras palavras, a democracia é uma forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa). (CHAUÍ, 2018)

4 METODOLOGIA

Após o trabalho de pesquisa bibliográfica das concepções de educação, cultura, cultura digital, tecnologia(s) e letramento(s), alicerçada por renomados autores como: Freire (1996), Geraldi (1999), Soares (2002, 2003), Castells (1999, 2012), Santaella (2008, 2010, 2013), Serres (2013), entre outros; optamos pela abordagem qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa, por esta ser um método centrado principalmente nas inter-relações da realidade pesquisada e não na mensuração de suas partes, considerando componentes sociais, culturais e subjetivos. A pesquisa qualitativa, segundo Neves (1996, p.1), busca compreender o fenômeno em sua complexidade e suas relações, para descrevê-lo e interpretá-lo. Não há hipóteses prévias claramente definidas, pois elas se formam ao longo da pesquisa. Para Goldemberg (2004), a pesquisa em ciências humanas tem especificidades diferentes da pesquisa em ciências naturais, dada a própria natureza de seus objetos. Exige questões norteadoras, conceitos e categorias de análise mais amplos e complexos, pois sofre influência dos aspectos sociais, históricos, geográficos, culturais, filosóficos, econômicos, etc.

Por conta da pandemia da Covid-19, o formato da pesquisa documental permitiu praticidade no acesso ao campo/objeto de pesquisa escolhido: práticas de letramento nas escolas públicas brasileiras. Segundo Bravo (1991) são documentos todas as realizações produzidas por pessoas que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nessa concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto (BRAVO, 1991).

Para a análise dos documentos, utilizei o método de análise de conteúdo, consolidado por Bardin (2011):

[análise de conteúdo é] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

No texto Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais, Godoy (1995) afirma que a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza de seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos textos tomados em consideração.

Bardin (2011) prevê três fases fundamentais na utilização da análise de conteúdo: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A autora descreve a primeira etapa como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de

indicadores que fundamentam a interpretação. Na segunda fase, a fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, um recorte dos temas que se repetem. Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias, que confirmam ou modificam as hipóteses e os referenciais teóricos propostos. Na etapa de categorização, é feita a classificação dos elementos segundo suas semelhanças ou por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

Sob tal perspectiva, a busca pelos documentos que comporiam o *corpus* de análise da pesquisase iniciou pelo portal da BNCC, do Ministério da Educação, disponível no endereço da web ‘<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>’; com a finalidade de encontrar práticas pedagógicas de professores de contextos socioculturais diversos do Brasil. No portal da BNCC, na área de Implementação, encontramos a seção Caderno de Práticas, onde são apresentados relatos de práticas de educadores que participaram do Prêmio Professores do Brasil. Esta seção pode ser encontra no *link*:

‘<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/>’.

Por conseguinte, a pesquisa foi direcionada para o site oficial da premiação, que se encontra no portal de acesso aberto na Internet ‘<https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>’.

Figura 2 – Site do Prêmio Professores do Brasil



Fonte: Prêmio Professores do Brasil (2022)

No site do prêmio, realizei uma busca na aba ‘Histórico de Vencedores’. Nesse local foram encontrados os documentos escritos dos projetos didático-pedagógicos vencedores de todas as edições do evento. Então foi feita uma primeira seleção de documentos, observando os que mencionavam no título ou resumo o uso das TIC envolvendo práticas de letramento.

Para compor o *corpus* da pesquisa, os seguintes critérios foram adotados na escolha dos documentos: a) o projeto deve compreender práticas de letramento e letramento digital; b) o projeto deve fazer uso das TIC para seu desenvolvimento; c) os projetos devem ser direcionados para os anos finais do EF ou EM da educação básica; d) o *corpus* de análise deve compreender, ao menos, um projeto de cada região do país.

Figura 3 – Seção Histórico de Vencedores



Fonte: Prêmio Professores do Brasil (2022)

Visando conduzir a pesquisa para um contexto histórico-social mais aproximado do momento atual, filtrei a seleção para projetos que participaram das duas últimas edições do prêmio, nos anos de 2017 e 2018. Por fim, foram selecionados 13 projetos de acordo com os critérios supracitados.

5 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Conforme dito, para definir o *corpus* da pesquisa e realizar a análise dos dados, optamos pelo consolidado método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo é “[...] uma operação de desmembramento do texto em unidades onde é possível identificar os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias” (BARDIN, 2011, *apud* CANTO, 2022, p. 55). O procedimento de coleta e análise de dados desta pesquisa foi sistematizado, conforme Bardin, em três etapas: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, realizei a leitura flutuante dos documentos selecionados para organizar um quadro dos dados de identificação dos documentos, com o objetivo de facilitar a visão do conjunto analisado.

Quadro 1 – Projetos coletados para o *corpus* de análise

Nº	Nome	Ano	Docente	Local
1	Aplicativo da cultura PaiterSurui	2018	Luiz WeymilawaSurui	Cacoal (RO)
2	Cine com ciência: luz, câmera... Educação!	2017	Erizaldo Cavalcanti Pimentel	Brasília (DF)
3	Crônicas digitais: a multimodalidade na escolarização da literatura	2018	Nilze Maria Malaguti	Aripuanã (MT)
4	Estúdio de criação: o cinema como potência criadora	2018	João Pedro Wizniewsky	Santa Maria (RS)
5	Festival de curtas, uma viagem às mil e uma noites de Malba Tahan	2017	Adalgisio Goncalves Soares	Minas Novas (MG)
6	JK Jornal Kennedy: produção de reportagens e jornal digital	2018	Natalia Onesko	Ariranha do Ivaí (PR)
7	Jovens escritores da Revista Geográfica GL	2018	Ana Beatriz Camara Maciel	Natal (RN)
8	Linguagem e Ciência: vamos conversar?	2018	José Souza dos Santos	Paripiranga (BA)
9	Literacia: da narrativa mitológica à transmidiática	2018	Maria Iracilda Gomes	Rio Branco (AC)
10	Rádio RM: a hora da revolução!	2018	Sandra de Amorim Cavalcanti	Recife (PE)
11	Revista Discentes: um sentido para a produção textual	2017	Rodrigo Nobrega Martins	Crato (CE)
12	Textos digitais multimodais de forma colaborativa entre os alunos	2018	Ana Teresinha Elicker	Rolante (RS)
13	Vamos enCURTAr essa história?	2017	JayseAntonio da Silva Ferreira	Itambé (PE)

Fonte: Dados da Pesquisa

A etapa (2) de exploração do material é, segundo Bardin (2011, p. 131), “longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

A criação das categorias de análise desta etapa se deu a partir de agrupamentos de temas com características em comum que foram encontrados por meio de leitura minuciosa dos documentos. Ao longo da leitura, as categorias de análise foram criadas, considerando a questão norteadora e os objetivos da pesquisa. Encontramos, assim, uma estrutura final de quatro categorias.

- a) **Objetivos de Aprendizagem:** Propõe práticas de letramento e letramento digital?;
- b) **Tecnologias da Informação e Comunicação:** As TIC foram importantes para o desenvolvimento dos projetos e o letramento dos educandos?;
- c) **Práticas de Letramento,** subdividida em quatro subcategorias: Leitura, escrita, oralidade, audiovisual;
- d) **Resultados de Aprendizagem:** Quais habilidades e conhecimentos os estudantes desenvolveram?

Finalizada a etapa de exploração e categorização dos documentos, aprofundi-me na etapa (3) de tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta fase, segundo Bardin:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ("falantes") e válidos. [...] O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN 2011, p. 131 *apud* CANTO, 2022, p. 63).

Posteriormente, tendo como referência a metodologia organizada por Canto (2022) para o tratamento e interpretação dos dados obtidos durante a exploração do material, foi desenvolvido para cada categoria criada, um texto que unifica as narrativas presentes nos documentos analisados. Os dados levantados na análise serão apresentados nas próximas seções, e a discussão deles será feita em uma sessão posterior.

6 APRESENTAÇÃO DO CORPUS

Neste estudo, as TIC são entendidas como dispositivos eletrônicos e digitais que geram informação e comunicação e o ciberespaço pode ser entendido como, além de um espaço digital onde se possibilita a produção e a distribuição de informações, um espaço relacional de interações sociais. A análise de conteúdo dos documentos do Prêmio Professores do Brasil teve como objetivo apresentar um estudo sobre projetos didático-pedagógicos que promovam práticas de letramento digital na educação básica. A seleção dos trechos incorporados nesta apresentação de resultados se deu por meio de análise qualitativa.

O primeiro projeto do corpus, o Projeto 1, é o ‘**Aplicativo da Cultura PaiterSurui**’, desenvolvido em uma escola indígena de Cacoal, Rondônia, que teve como objetivo a criação de um aplicativo para apresentar a cultura da aldeia em um aplicativo para celular. Os alunos produziram conteúdos de texto, foto e vídeo sobre a rotina da aldeia Paiter; também textos com histórias da aldeia contadas pelos mais velhos, mapeamento da aldeia, entre outras atividades.

No Distrito Federal, o Projeto 2 ‘**Cine com Ciência**’, da escola CEF 01 do Cruzeiro, utilizou os celulares na produção de vídeos para e com os alunos, num estudo aprofundado da linguagem audiovisual. O projeto propiciou que os jovens criassem curtas-metragens, estimulando-os à pesquisa, autonomia e organização. Com os vídeos produzidos pelos alunos, a escola realizou o "Festival CURTA um CURTA", que mobilizou a comunidade local e serviu como seletiva para o Festival de Filmes Curta-Metragem das Escolas Públicas de Brasília.

A professora Nilze, de Aripuanã, Mato Grosso, relatou uma experiência voltada à leitura de textos literários e à produção audiovisual. No Projeto 3 ‘**Crônicas Digitais**’, os alunos aprenderam sobre o gênero textual crônica, conheceram cronistas locais, produziram textos do mesmo gênero e levaram o texto para o espaço digital, produzindo vídeos das crônicas criadas, utilizando fotografias também de autoria deles.

Os estudantes do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria – RS; da Escola Estadual Presidente Costa e Silva, de Minas Novas – MG e da Escola de Referência em Ensino Médio Frei Orlando de Itambé – PE, também utilizaram a linguagem audiovisual como forma de expressão. No Rio Grande do Sul, o Projeto 4 ‘**Estúdio de criação**’ culminou na gravação de três filmes curta-metragem idealizados pelos estudantes. Segundo o relato do professor autor do projeto “por vontade própria, as turmas envolvidas organizaram um festival com suas produções chamado FEBIC, Festival Bilaquiano de Curtas” (Projeto 4). Em Minas Gerais, o professor Adalgisio utilizou o cinema para ensinar matemática. O Projeto 5 ‘**Festival de Curtas Malba Tahan**’ consiste na leitura, interpretação e resolução dos desafios lógico-matemáticos presentes na obra do professor, matemático e escritor brasileiro Júlio

César de Melo e Sousa, mais conhecido pelo pseudônimo Malba Tahan; e na adaptação desses desafios na forma de roteiros cinematográficos, apresentados em curtas-metragens. Em Pernambuco o cinema também deu vida ao Projeto 13 ‘**Vamos enCURTAr essa história?**’, da professora de artes Jayse da Silva, no qual os alunos produziram um curta contando uma nova versão da história do famoso bruxo Harry Potter.

A professora Natalia Onesko, do Colégio Estadual Presidente Kennedy, no Paraná, utilizou a produção de reportagens e outros gênero textuais na criação de um jornal eletrônico, o Projeto 6 ‘**JK – Jornal Kennedy**’ fez parte das aulas de Língua Portuguesa do ano letivo de 2017. O Projeto 7 ‘**Jovens Escritores -Revista Geográfica GL**’ da Escola Estadual Dr. Graciliano Lordão, em Natal (RN), e o Projeto 11 ‘**Revista Discentes**’ dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estado da Bahia do município de Crato (CE), utilizaram a revista digital como meio de registro e compartilhamento da produção textual dos estudantes.

O documento do Projeto 10 ‘**Rádio RM: a hora da Revolução!**’ da Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima, de Recife (PE), relata uma experiência que uniu a literatura, o rádio e as tecnologias digitais; na criação de uma web rádio para a escola e, também, do programa “Hora da Revolução”, no qual os estudantes contam histórias da Revolução Pernambucana de 1817.

O Projeto 8 ‘**Linguagem e Ciência: vamos conversar?**’, da Escola Municipal Maria Dias Trindade, de Paripiranga (BA) foi uma proposta de letramento digital e saúde do professor de LP José Souza dos Santos. Os alunos escolheram um tema de interesse na área da saúde – o tema escolhido foi depressão – e trabalharam este tema com diversos gêneros textuais, como entrevista, relato pessoal e infográfico.

O Projeto 9 ‘**Literacia: da narrativa mitológica à transmidiática**’, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, segundo relato da professora autora, promoveu a aquisição e o desenvolvimento da prática da leitura por meio do estudo de narrativas míticas e de heróis, e o letramento literário colaborativo mediado pelas TIC. Os alunos tiveram oficinas de mediação de leitura e de escrita criativa, utilizando a ferramenta *online* de produção de textos em colaboração Storybird, que permite a produção de e-books gratuitos que podem ser compartilhados em rede.

No Projeto 12 ‘**Textos digitais multimodais de forma colaborativa entre os alunos**’, os estudantes utilizaram a ferramenta Google Drive para elaborar um projeto de pesquisa, sendo coautores e autores de seu processo de aprendizagem. Segundo o relato do documento, a professora organizou uma pasta no Drive para cada aluno e os estudantes escreveram, discutiram e fizeram inferências no texto um do outro. Também apontaram assuntos pertinentes à comunidade local que gostariam de pesquisar: Como viver da roça;

Como são os produtos orgânicos; Quem são e como vivem os colonos; A horta como segundo turno de trabalho; O que é agricultura familiar; O que Rolante produz. Através de votação, escolheram ‘Agricultura familiar e produtos orgânicos’ como tema. A autora do projeto, Ana Teresinha Elicker, trabalhou com os alunos dos nonos anos, da escola Oldenburgo de Rolante (RS).

Dos treze projetos selecionados, sete são de professores de Língua Portuguesa (LP) e seis são de autores de outras áreas dos conhecimentos curriculares. O Festival de curtas Malba Tahan é de Matemática; o Jovens escritores da Revista Geográfica GL é de Geografia; o Vamos enCURTAr essa história? É de Artes; e os projetos Aplicativo da cultura PaiterSurui, Cine com ciência! e Estúdio de Criação não têm a área do docente especificada. O quadro abaixo indica a área de docência dos professores autores dos projetos, segundo consta nos documentos.

Quadro 2 – Área de docência dos autores dos projetos

	Projeto	Área do docente/autor
1	Aplicativo da cultura PaiterSurui	Não menciona
2	Cine com ciência!	Não menciona
3	Crônicas digitais	Língua Portuguesa
4	Estúdio de criação	Não menciona
5	Festival de curtas, Malba Tahan	Matemática
6	JK Jornal Kennedy	Língua Portuguesa
7	Jovens escritores da Revista Geográfica GL	Geografia
8	Linguagem e Ciência	Língua Portuguesa
9	Literacia: da narrativa mitológica à transmidiática	Língua Portuguesa
10	Rádio RM	Língua Portuguesa
11	Revista Discentes	Língua Portuguesa
12	Textos digitais multimodais	Língua Portuguesa
13	Vamos enCURTAr essa história?	Artes

Fonte: Dados da Pesquisa

O público-alvo das práticas pedagógicas analisadas foi organizado em três grupos, de acordo com as turmas citadas nos documentos, são eles: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (6-7 EF); 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (8-9 EF); e Ensino Médio.

Quadro 3 – Público-alvo dos projetos

6-7 EF	8-9 EF	Ensino Médio
(2) Cine com ciência!	(2) Cine com ciência!	(1) Aplicativo da cultura PaiterSurui
(7) Jovens escritores da Revista Geográfica GL	(5) Festival de curtas Malba Tahan	(3) Crônicas digitais
(9) Literacia: da narrativa mitológica à transmidiática	(8) Linguagem e Ciência	(4) Estúdio de criação
(10) Rádio RM	(6) JK Jornal Kennedy	(11) Revista Discentes
	(12) Textos digitais multimodais	(13) Vamos enCURTAr essa história?

Fonte: Dados da Pesquisa

Os projetos foram adicionados a cada uma das quatro categorias de análise pré-definidas e organizados em planilhas, onde os dados puderam receber o tratamento de análise, que será discorrido na seção seguinte.

6.1 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Os resultados da análise do conteúdo do *corpus* acima apresentado foram agrupados de acordo com as categorias criadas e serão discorridos nas subseções a seguir.

6.1.1 Objetivos de Aprendizagem

Esta categoria é importante para verificar se os projetos selecionados como objeto de pesquisa apresentam objetivos de aprendizagem enredados ao aprimoramento das práticas de letramento e letramento digital, e também à produção de textos em modalidades diversas (verbais e não verbais), em diferentes tecnologias, integrando a cultura impressa e digital na escola.

Dos 13 projetos analisados, nove apresentaram como objetivo geral ou objetivo específico o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura e/ou interpretação de textos diversos. São os projetos:

- 3 - Crônicas digitais;
- 5- Festival de curtas Malba Tahan;
- 6 - JK Jornal Kennedy;
- 7 - Jovens escritores da Revista geográfica GL;
- 8 - Linguagem e Ciência, vamos conversar?;
- 9 - Literacia;
- 10 - Rádio RM;
- 11 - Revista Discentes;
- 12 - Textos digitais multimodais.

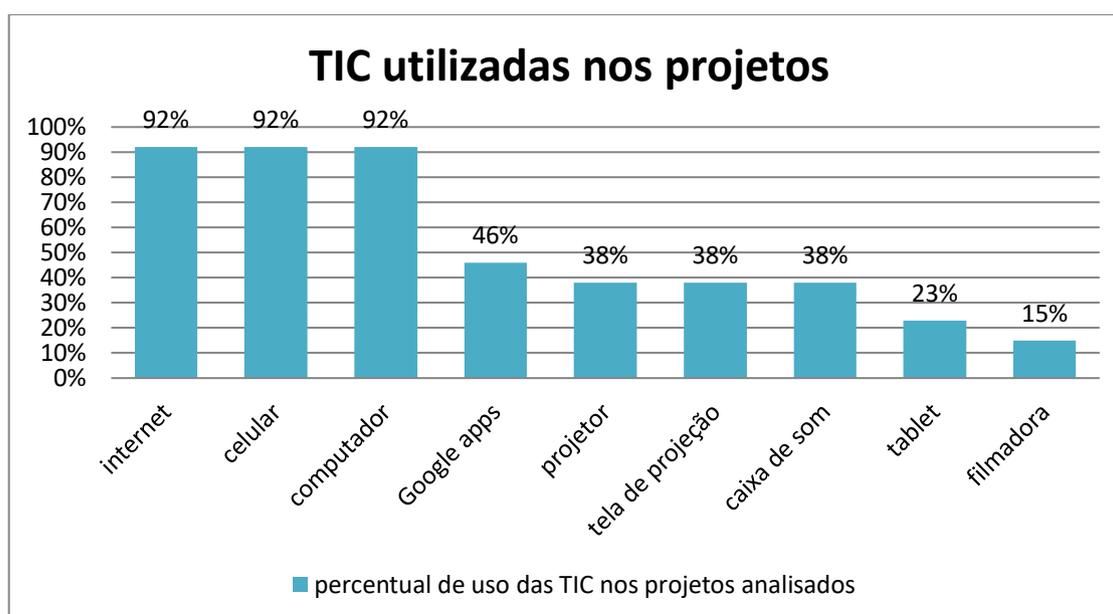
O Projeto 1, Aplicativo da Cultura PaiterSurui, tem como objetivo a valorização da cultura Paiter, o uso com sentido das tecnologias digitais e a melhora da concentração em sala de aula como objetivos de aprendizagem. Mas, assim como os projetos anteriores, descreve em seu desenvolvimento atividades permeadas pela linguagem verbal, como a escrita de histórias contadas pelos parentes mais velhos da aldeia e a tradução do idioma Paiter para o Português. Tais atividades pressupõem o aprimoramento das habilidades de escrita, leitura e interpretação de textos dos educandos.

Os projetos 2, 4 e 13 têm como objetivos de aprendizagem em comum o aprimoramento da linguagem audiovisual, uma prática social que mistura linguagens verbais e não verbais; “o cinema é uma obra inter e multidisciplinar, uma arte síntese, na medida em que música, literatura, pintura, arquitetura e teatro são componentes de um filme” (Projeto 2). Embora não mencionem especificamente o aprimoramento das habilidades de linguagem verbal nos objetivos, os documentos descrevem atividades permeadas por esta – como a criação de narrativas ficcionais e a produção de roteiro – demonstrando processos de letramento e letramento digital.

6.1.2 Tecnologias da Informação e Comunicação

O intuito desta categoria é apresentar as TIC que foram utilizadas nas práticas pedagógicas analisadas e o percentual de uso delas, a fim de verificar quais ferramentas demonstraram-se mais acessíveis, sendo utilizadas em escolas de diferentes contextos. O fato de termos um quadro com escolas públicas brasileiras geograficamente distintas, com situações socioeconômicas diversas, contribuiu para a construção de um panorama diverso de atividades mediadas pelas TIC no ensino básico brasileiro. O gráfico abaixo mostra o as TIC mais citadas nos documentos do *corpus* de análise.

Gráfico 1 – TIC utilizadas nos projetos



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Quase todos os professores relataram o uso da Internet como ferramenta de trabalho, com exceção do Projeto 1, da escola indígena da aldeia Paiter em Rondônia, pois à época (2018) a comunidade não tinha acesso à Internet: “A estrutura física da escola foi um grande desafio, já que não possuímos laboratório de Informática e não temos acesso à Internet.” (Projeto 1). Também o uso dos celulares, com exceção do Projeto 10 – a gravação da rádio digital foi feita com *tablets* –, foi mencionado em todos os documentos. Os computadores e *notebooks* foram mencionados também na grande maioria dos relatos. Apenas o documento do Projeto 8, ‘Linguagem e Ciência, Vamos Conversar?’, não menciona diretamente o uso dessa ferramenta, mas este aparece implícito na descrição da realização de atividades que requerem o uso do computador. As Ferramentas Google aparecem em segundo lugar, sendo mencionadas em seis dos 13 projetos – foram dois aplicativos utilizados: Youtube e Google Drive. Em seguida, o uso do “combo” projetor, tela de projeção e caixa de som, é citado em cinco dos 13 projetos.

A câmera fotográfica, a televisão e a impressora foram citadas apenas uma vez nos documentos, sugerindo que tais tecnologias podem estar caindo em desuso, visto que suas funções são encontradas em aparelhos de tecnologia mais dinâmica, ou já não apresentam mais tanta utilidade – como o caso da impressora, já que os textos na sociedade em rede circulam majoritariamente de forma digital.

Pela experiência de uso relatada pelos professores, destaco nesta categoria as ferramentas de *software* de código aberto (aplicativos): FABAPP ‘<https://fabricadeaplicativos.com.br/>’, plataforma para criar aplicativos; MixCloud ‘<https://www.mixcloud.com/>’, plataforma de transmissão (*streaming*) de áudio; Open

Journal System, '<https://pkp.sfu.ca/ojs/>', para gerenciar e publicar artigos acadêmicos; e StoryBird '<https://storybird.com/>', uma ferramenta que permite a criação de histórias de forma colaborativa em livro digital; que tiveram um papel importante na construção e difusão de novos conhecimentos.

A análise demonstrou que o celular é a tecnologia mais usada e acessível entre os jovens de idade escolar, corroborando com o cenário apresentado pela pesquisa TICKids Online Brasil, da Cetic.br, no quadro teórico desta pesquisa.

6.1.3 Práticas de Letramento

As práticas de letramento, sejam elas por meio das TIC ou qualquer outro meio, por seu caráter transversal, perpassam as diversas áreas do conhecimento humano. Portanto, podemos encontrar possibilidades de boas práticas de letramento em projetos não só de professores de LP, mas de diferentes áreas curriculares da educação básica. Esta categoria objetivou analisar quais práticas de letramento, segundo os relatos nos documentos, foram desenvolvidas nos projetos por meio das TIC. A categoria foi dividida em quatro subcategorias: Leitura, Escrita, Oralidade e Audiovisual; conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Habilidades de linguagem desenvolvidas nos projetos

PROJETOS	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE			
	LEITURA	ESCRITA	ORALIDADE	AUDIOVISUAL
1 Aplicativo da cultura PaiterSurui	não menciona	Redação sobre a cultura, registro escrito das histórias contadas pelos mais velhos, produção textual	discussão sobre tecnologia, entrevista com os mais velhos, o conhecimento tradicional repassado de forma oral	registro de imagens do cotidiano, desenhos, mapas
2 Cine com ciência	literatura sobre cinema	Roteiro	arguição oral, bate-papo, atuação no filme	vídeos produzidos pelos alunos
3 Crônicas digitais	leitura de texto literário, de crônicas, livro de fotografia	produção textual para reconhecer os elementos comuns da crônica	conversas e discussões	fotografar, editar imagens e associá-las à escrita
4 Estúdio de criação	literatura sobre cinema	atividade de escrita criativa; criação de personagem, argumento e roteirização	discussões, atuação no filme	aulas de apreciação e análise de produções audiovisuais, gravação dos curtas-metragens; os alunos idealizaram uma premiação
5 Festival de curtas Malba Tahan	literatura de Malba Tahan	roteirização do conto, produção de panfletos	roda de conversa, atuação no filme	filmagem, edição e sonorização de curtas-metragem
6 JK Jornal Kennedy	leitura de reportagens	produção de reportagens escritas	debate, entrevista	produção de reportagens em vídeo
7 Revista Geográfica	pesquisa bibliográfica dos conteúdos geográficos propostos	produção dos textos que compuseram a revista	apresentação e lançamento da revista pelos alunos	registro fotográfico
8 Linguagem e Ciência	pesquisa em laboratório, pesquisa na comunidade,	dissertação sobre depressão, elaboração de Infográfico	entrevista, debate sobre o tema, roda de conversa com psicólogo, panfletagem em feira livre e na comunidade	gravação de curta-metragem sobre o tema, registro das entrevistas em vídeo
9 Literacia	Oficinas de mediação de leitura, estudo dos mitos e heróis	oficina de escrita criativa	apresentações orais durante a exposição	produção de painéis, maquetes, cenários de cidades fictícias para a exposição
10 Rádio RM	pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto: 200 anos da Revolução Pernambucana	elaboração de roteiro do programa de rádio: Hora da Revolução, elaboração de folders de divulgação	panfletagem, apresentação do programa Hora da Revolução	criação de uma webrádio (Mixcloud)
11 Revista Discentes	pesquisa bibliográfica, revisão textual	produção dos textos que compuseram a revista	discussões, leituras em voz alta, debate	seleção de imagens e diagramação de cada matéria
12 Textos digitais multimodais	leitura de textos dos colegas	produção de textos de forma colaborativa os alunos, registro das entrevistas, relatório.	seminário	não menciona
13 Vamos enCURTAr essa história?	pesquisa bibliográfica	escrita de conto, roteiro, legenda do filme	aula de teatro e atuação no filme	produção de curta-metragem

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Com exceção do Projeto 1 na subcategoria Leitura e do Projeto 12 na subcategoria Audiovisual, todos os projetos dos documentos analisados propõem o exercício e aprimoramento das habilidades de escrita, leitura e oralidade e da linguagem audiovisual.

Os projetos 1, 2, 4 e 13 trabalharam com a produção cinematográfica de curtas-metragens, compondo práticas de letramento na produção textual das narrativas ficcionais e dos roteiros. Demonstram, portanto, possibilidades de replicação para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Apesar de não estar especificamente direcionado à docência de LP, o projeto ‘Aplicativo da cultura PaiteerSurui’ demonstrou-se um trabalho riquíssimo de conteúdo linguístico. Pode ser adaptado em outras escolas indígenas do país para as aulas de LP, já que trabalha com a produção textual de entrevistas e suas transcrições, literatura indígena, tradução e diversas outras atividades que permeiam o letramento.

A Revista Geográfica GL foi uma proposta interdisciplinar e contou com o apoio das aulas de LP para a produção textual “utilizava-se dos conhecimentos de outras disciplinas, como Língua Portuguesa (na construção dos textos/paródias/cordéis)” (Projeto 7). O projeto Crônicas Digitais (Projeto 3) explora a multimodalidade dos textos, ou seja, os diferentes modos em que um texto pode se apresentar. A proposta didática era transformar textos de linguagem verbal (crônicas dos clássicos literários) para textos de linguagens não verbais (fotografia, vídeo): as crônicas digitais.

O Projeto 13, Vamos enCURTAr essa história?, utiliza temas geradores que ocupam o imaginário dos jovens – Harry Potter, Percy Jackson, Minecraft... – no debate literário e na produção textual escolar. Tem como proposta a produção de curtas-metragens com novas histórias desses universos ficcionais, criadas pelos estudantes. A literatura utilizada no projeto e seu formato abrangem o conhecimento de jovens de qualquer faixa etária, sendo, portanto, possível de replicá-lo para todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental, com as mesmas ressalvas do Projeto 4, podendo exigir participação mais ativa do docente na filmagem e pós-produção.

A análise dos dados demonstrou que os trabalhos pedagógicos analisados desenvolveram e aprimoraram as práticas de linguagem dos educandos em diversas esferas, com ações que contribuíram para o acesso e o conhecimento de dispositivos digitais e eletrônicos na produção de textos multimodais, com sentido social e cultural, promovendo, portanto, práticas de letramento digital.

6.1.4 Resultados de Aprendizagem

A partir dos anos finais do ensino fundamental, segundo os documentos norteadores da educação, o ensino da língua não se trata mais da aquisição da leitura e escrita por parte do educando, e sim do aprimoramento das diferentes práticas de linguagem. Segundo a BNCC, nessa etapa da formação escolar:

amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. [...] Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. (BRASIL, 2018, p. 136)

Com base na descrição dos resultados dos projetos, feita pelos professores premiados, nesta categoria observamos se os resultados obtidos nas práticas observadas atenderam o objetivo da pesquisa: apresentar um estudo sobre práticas pedagógicas premiadas que promovem o letramento e letramento digital na educação básica brasileira.

Entre os resultados de aprendizagem relatados no projeto Aplicativo da cultura PaiterSurui (1), idealizado pelo professor indígena Luiz Weymilawa Surui, estão: a melhora da concentração em sala de aula, o aumento do interesse dos estudantes pela cultura Paiter e o reconhecimento destes enquanto produtores do conhecimento.

No Projeto 2, Cine com Ciência, segundo o relato do professor autor do projeto, a atividade de produção cinematográfica promoveu o aumento da interação entre os alunos, o conhecimento da linguagem audiovisual e do manejo de suas tecnologias; o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e da produção textual (roteiro técnico) dos educandos; e uma maior participação das famílias e da comunidade local na escola. Para a professora Nilze Malaguti, os alunos envolvidos no projeto Crônicas Digitais (3) compreenderam os sentidos construídos na linguagem literária, aprimoraram as habilidades de leitura e escrita, desenvolveram habilidades de produção audiovisual, e aprenderam a utilizar as TIC de forma crítica e autônoma.

O projeto Estúdio de Criação teve como objetivo principal "gravar um curta-metragem com participação direta dos alunos em todas as etapas de produção" (Projeto 4); e como objetivos específicos: "promover um letramento das linguagens audiovisuais para os estudantes; estimular a criação individual e coletiva em sala de aula; e ressignificar o uso de tecnologias como ferramenta de produção artística" (Projeto 4). Segundo o relato do professor e autor do projeto "todos eles foram efetivamente alcançados" (Projeto 4).

O relato do Projeto Festival de Curtas Malba Tahan (5), do professor de matemática Adalgisio Soares, apresentou como resultado de aprendizagem uma melhora significativa na expressão oral dos alunos, na participação ativa das propostas didáticas, nas atitudes comportamentais e no relacionamento interpessoal dos estudantes. Segundo a professora de

LP, o Jornal Kennedy (Projeto 6) impulsionou o amadurecimento do domínio discursivo de leitura, oralidade e escrita; forneceu subsídios para desenvolver o senso crítico, a sensibilidade estética, a imaginação e a criatividade dos alunos e promoveu o uso das tecnologias móveis, especificamente o celular, de forma crítica. O projeto Jovens Escritores da Revista Geográfica GL (7), segundo a autora, promoveu maior sociabilização entre os alunos, o aprimoramento dos conhecimentos prévios e das habilidades de leitura e escrita dos educandos e a interação entre a comunidade (pais e responsáveis) e a escola.

O projeto Linguagem e Ciência, Vamos Conversar? (8) utilizou a linguagem oral, escrita e audiovisual para abordar o tema ‘depressão’ na escola e na comunidade local. De acordo com o documento, os estudantes envolvidos no projeto aprimoraram a escrita, melhoraram a arguição, e desenvolveram processos de autoria. A professora Maria Iracilda, autora do projeto Literacia (9), aponta como resultados obtidos: o aprimoramento da prática de leitura dos educandos, o letramento literário, e o desenvolvimento da técnica de escrita colaborativa mediada pelas TIC. O projeto de número 10, Rádio RM – Hora da Revolução, da professora de LP Sandra de Amorim, proporcionou aos estudantes, segundo consta no documento, contato com os gêneros textuais radiofônicos, o exercício da oralidade, o aprimoramento das habilidade de escrita e leitura, a experiência do trabalho em equipe e a construção de identidade por parte dos estudantes.

O relato sobre a Revista Discentes (Projeto 11), periódico criado pelos alunos da EJA de Crato (CE), apresentou como objetivo principal oferecer um canal onde a pesquisa dos alunos da rede pública do estado Ceará pudesse ser divulgada e compartilhada, e também estabelecer a publicação como uma finalidade para a produção textual realizada no âmbito escolar. Os objetivos foram atingidos com êxito, segundo o documento. No projeto Textos Digitais Multimodais (12), segundo a autora, os alunos “aprenderam muito mais do que usar uma ferramenta digital nova, eles aprenderam novas formas de ler e de escrever” (Projeto 12). No documento do projeto Vamos enCURTAr essa história?, a professora de artes Jayse Ferreira relata que o projeto contribuiu para o desenvolvimento cognitivo e criativo dos alunos na sua e em outras disciplinas, ampliou o repertório textual e cinematográfico deles, e fomentou a participação ativa da comunidade local na escola.

Como vimos, em todos os casos, os projetos demonstraram relações dialógicas com o conhecimento prévio dos estudantes, a cultura local, a cultura digital, e com os saberes linguísticos e metalingüísticos envolvidos na prática pedagógica. O aprimoramento do letramento e letramento digital dos educandos foi relatado em todos os projetos e também encontramos relatos de que a maioria dos estudantes apresentou maior interesse nas aulas e uma participação mais ativa do que a habitual nas propostas didáticas. Observamos também que as práticas pedagógicas mediadas pelas TIC extrapolam os limites da sala de aula,

abrangendo mais de uma área dos conhecimentos curriculares, a participação dos familiares e da comunidade local, e promovendo a distribuição dos conhecimentos construídos em sala para outras regiões do país.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE

Conforme apresentado na Introdução desta dissertação, a pesquisa teve como ponto de partida o ímpeto de encontrar meios de tornar a prática pedagógica mais contextualizada à era em que vivemos. Diante disso, propus um olhar para o uso das TIC nas práticas pedagógicas, em especial nas práticas de letramento nos anos finais do EF e ensino médio da educação básica.

Vale ressaltar que os dados obtidos nesta pesquisa apresentam concepções e experiências que estão marcadas por diferentes realidades sociais, pois observamos relatos de locais e contextos diversos do Brasil. Propositamente, foram selecionados projetos de todas as regiões do país, de áreas urbanas e rurais e, inclusive, de área indígena, mas não consideramos a pesquisa um panorama amplo e nacional. Apresentamos projetos de outras áreas dos conhecimentos curriculares, além de Língua Portuguesa, por entendermos que a prática de linguagem extrapola a área de Linguagens. A linguagem perpassa todo tipo de conhecimento e, por isso, mesmo quando os projetos não partiam da docência em LP, apresentavam boas práticas de letramento e, em muitos casos, os projetos contavam com a colaboração direta do docente em LP. Na análise dos Objetivos de Aprendizagem, nove projetos apresentaram como parte dos objetivos o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os outros quatro projetos, embora não ter explicitado nos objetivos, apresentaram atividades que desenvolviam habilidades de leitura e escrita.

Com a análise da categoria Tecnologias da Informação e Comunicação, foi possível observar o percentual de uso dos diferentes tipos de TIC nos projetos. O celular, o computador e a Internet foram as tecnologias mais utilizadas e, portanto, consideradas as mais acessíveis para a prática pedagógica em diferentes contextos. Sobre as Práticas de Letramento, observamos que a aplicação de projetos na didática em sala de aula abrangeu conhecimentos de diferentes formas de linguagem, sendo elas: de leitura, escrita, oralidade ou audiovisual. A grande maioria dos projetos trabalhou os quatro tipos de linguagens, e todos os documentos relataram êxito no aprimoramento do letramento e letramento digital. Nos Resultados de Aprendizagem, confirmamos que os projetos selecionados demonstraram êxito no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seu público-alvo, portanto, entendemos que as práticas de letramento digital apresentadas e estudadas na pesquisa contribuem para a construção de conhecimentos e metodologias no ensino de Língua Portuguesa na educação básica brasileira.

De maneira geral, o método de implementação de projetos proposto pela pedagogia freiriana, demonstrou-se desafiador para os professores, pois, quase sempre, significava sair do método tradicional de ensino. O ensino através de projetos consiste em envolver alunos e demais integrantes da comunidade escolar num processo educacional mais participativo, em

torno de um núcleo de interesse. Segundo Freire (1996), o desenvolvimento de práticas com tema gerador possibilita que o educando aprenda os conceitos curriculares interagindo com a sua realidade social, e percebendo seu entorno de forma crítica.

Mediante os resultados de aprendizagem dos educandos, percebemos que a utilização das diferentes tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar foi importante para a criação de novos ambientes de aprendizagem, personalizados pelo aluno, a exemplo da produção textual colaborativa em rede, para ampliar a comunicação entre escola e comunidade local, e para a construção e difusão de novos conhecimentos. A análise dos documentos demonstrou ainda que o uso de tecnologias em rede, como Facebook, Google e outros, possibilitou não somente processos de autoria na produção dos conhecimentos, mas também interações sociais dentro e fora da escola na difusão destes, além da construção da identidade dos educandos e da sensação de pertencimento em relação à escola.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa foi realizado com o objetivo de apresentar um estudo sobre práticas de letramento digital da Educação Básica brasileira, a partir da análise de projetos vencedores do Prêmio Professores do Brasil. Ainda que não tenha sido possível um aprofundamento de todas as questões que surgiram ao longo da pesquisa, acredito que esta contribui com os estudos de Educação e Linguagens ao apresentar o resultado de uma análise de conteúdo de práticas pedagógicas inovadoras e premiadas que promoveram o letramento digital na educação básica brasileira, e a discussão sobre uma área que evolui e se modifica rapidamente, a Cultura Digital.

Busquei apresentar projetos que trazem contribuições para o ensino de LP dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Foram analisadas tendências que colocam o estudante em cena e que ajudam os educadores na fatidiosa tarefa de fazer uso didático das TIC na prática pedagógica. Com a pesquisa, tive a oportunidade de refletir sobre o papel das TIC na sala de aula e da cultura digital nas práticas de letramento, bem como o papel do professor nas transformações do sistema educacional e da sociedade como um todo.

A análise mostrou que o uso das TIC pode propiciar práticas de letramento e letramento digital integradas aos conhecimentos curriculares e a autonomia dos estudantes envolvidos, garantindo-lhes papéis de autoria e coautoria em sua formação escolar e social. As TIC podem favorecer a aprendizagem das diferentes linguagens de forma crítica, participativa e colaborativa, mas é importante que os sistemas de ensino busquem promover, através da formação de professores, cursos e palestras, as potencialidades do uso das TIC na educação, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, onde se ensina e aprende as múltiplas práticas sociais da linguagem, que estão presentes na sociedade e em constante transformação. Nesses diálogos, poder-se-ia apresentar modelos de práticas de letramento digital já viabilizadas no contexto nacional e como viabilizá-las, motivando professoras e professores a exercitarem com seus alunos o uso das TIC, hoje tão acessíveis quanto importantes na sociedade.

Enquanto ainda encontramos pouco espaço nos currículos das licenciaturas e pedagogias referentes ao uso das TIC na sala de aula e o Letramento Digital, nós, professores responsáveis pelo letramento, não podemos ser apontados como o único e o maior problema que a educação enfrenta por não termos a técnica para projetar e implantar soluções que envolvam a tecnologia (PRENSKY, 2001). Portanto, considero como questão a ser futuramente analisada, a formação de professores de Língua Portuguesa para o letramento digital na educação básica. Por último, considero que a presente pesquisa contribui para o fortalecimento do conhecimento científico no campo da Educação, mais especificamente, para os estudos de Letramento e Letramento Digital, favorecendo a produção de conhecimentos não hegemônicos sob uma perspectiva dialógica do ensino e da aprendizagem escolar.

9 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ANTUNES, Irandé. *Novas concepções de língua e suas repercussões*. In: Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho/Irandé Antunes. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). *Escritos da educação*. 9 ed., Rio de Janeiro: Vozes, p. 39-64, 2007a.

_____. *Os três estados do capital cultural*. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). *Escritos da educação*. 9 ed., Rio de Janeiro: Vozes, p. 71-79, 2007b.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Curricular Comum Nacional*. Brasília: MEC/SEF, 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Caderno de Práticas*. In: Base Curricular Comum Nacional. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas>>. Acesso 16 out. 2021.

BRAVO, R. S. *Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios*. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRUNO, A., COUTO, J. *Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação*. Revista Educação e Cultura Contemporânea. PPGE/UNESA. Vol. 16, n. 43. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5848/47965986>. Acesso 05 jul. 2022.

CANTO, Francine. *Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação básica: um panorama construído a partir da análise de estudos de casos do projeto UNESCO-Fazheng*. 2021. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2022.

CASTELLS, Manuel de. *A Sociedade em Rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones*. In: Revista Telos, n. 77, p. 50-52, 2012. Disponível em: <https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/index.php/publicaciones/add_descargas?tipo_fichero=pdf&idioma_fichero=_&title=TELOS+77&code=290&lang=es&file=telos_77.pdf&_ga=2.267647374.1451092351.1637631262-1632116914.1637631261>. Acesso 22 nov. 2021.

CARVALHO, Ana Beatriz; SOUZA JUNIOR, Jaime Cavalcanti de. *Plataformas digitais na educação básica e os desdobramentos na formação do professor: a agora para assimilação da cultura digital e promoção de práticas inovadoras*. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. Vol. 8. No. 1. 2019. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/9118>>. Acesso 22 jun. 2022.

CHAUÍ, Marilena. *Comunicação e Democracia*. Conferência Nacional Lula Livre: Vencer a Batalha da Comunicação. São Paulo, 2018.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. *Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Org.: Frade, I., Val, M., Bregunci, M. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>>. Acesso 29 jul. 2022.

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

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GERALDI, João W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, Gilberto. *Aula Magna na Universidade de São Paulo*. São Paulo, 10/08/2004. Disp. em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2004/08/10/ministro-da-cultura-gilberto-gil-em-aula-magna-na-universidade-de-sao-paulo-usp/>>. Acesso 14 mar. 2020.

GODOY, A. S. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas, 35(4), 65-71. 1995.

GOLDEMBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de alfabetismo funcional (INAF)*. São Paulo, 2018.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 2 ed. São. Paulo: Aleph, 2009. 428 p. Trad.: Susana Alexandria.

KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

_____. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 173-203, 1998.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. (Trad.) Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEITE, Lígia C. M. *Gramática e literatura: desencontros e esperanças*. In: GERALDI, J.W. (Org.). 3.Ed. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, p. 17-25, 1999.

LEMO, André. *Cibercultura e mobilidade: a era da conexão*. In: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2005, Intercom, Rio de Janeiro: Uerj, 2005. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1465-1.pdf>>. Acesso 22 ago. 2020.

NEVES, José Luís. *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º SEM, 1996.

NIC.br. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. (2022). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: pesquisa TIC Domicílios, ano 2021*. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2021/individuos/>. Acesso 01 jul. 2022.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. OntheHorizon, Vol. 9 No. 5, Outubro, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso 18 nov. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018, 128p.

SANTAELLA, L. *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano*. Revista FAMECOS, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229>. Acesso 07 jul. 2022.

_____. *Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?* Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, v. 2, n. 1, 2010.

_____. *Comunicação Ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar*. In: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/Dermeval Saviani. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SERRES, Michel. *Polegarzinha – Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SETZER, V. W. *Dado, informação, conhecimento e competência*. Revista DataGramZero, 1999. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/7327>. Acesso 17 set. 2022.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOBRINHO, José Simão da Silva. *Educação, Tecnologia e Trabalho Docente*. In: *Língua, Ensino, Tecnologia* / Org.: Claudia Pfeiffer, Juciele Pereira Dias e Luciana Nogueira. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 374 p.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em:
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf>. Acesso 16 jun 2022.