



DESAFIOS E POSSIBILIDADES MULTIMODAIS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO RIO DE JANEIRO

BARROSO, Roberta Santana
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Bolsista FAPERJ
robertasantana460@gmail.com

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de
Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
chmsouza@gmail.com

LUQUETTI, Eliana Crispim França
Professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
elinaff@gmail.com

NUNES, Milena Ferreira Hygino
Pós-doutora em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
milena.hygino@gmail.com

Resumo – Com a impossibilidade do retorno presencial, antes da conclusão dos ciclos de vacinação da COVID-19, diversas instituições brasileiras e internacionais, com o objetivo de não retardar ainda mais o ano letivo, entenderam a necessidade de retomada das atividades de ensino. Surge, então, o termo Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma alternativa para dar prosseguimento ao período letivo de 2020/2021. Com o objetivo de identificar as habilidades de Letramento Digital (LD) estão sendo desenvolvidas, por meio do uso de textos multimodais, sob a perspectiva dos

professores de Língua Portuguesa (LP), no cenário do ERE. Este trabalho teve como objetivo apresentar as habilidades de LD, por meio da utilização de textos multimodais, nas interações educacionais, sob a perspectiva dos professores de LP do Ensino Médio de uma UE pertencente à Seeduc-RJ, no cenário da educação remota durante a pandemia da Covid-19. Para realização desta pesquisa foi aplicado como método qualitativo o modelo de estudo de caso para análise estrutural para identificação do problema levantado. Com as informações recolhidas por meio do questionário, puderam realizar a análise e interpretação dos dados. Concluiu-se que O ensino da LP em meio às transformações dos estudos da língua e da linguagem provocam muitas reflexões acerca dos objetivos de ensino na sala de aula, seja remota ou presencial. O professor de LP não pode se furtar em utilizar os textos multimodais tanto impressos, mas especificamente os digitais, por apresentar maior dimensão e complexidade em suas multiplicidades de linguagens nos ambientes emergentes em todas as esferas da sociedade, sobretudo levando em conta suas práticas de LD.

Palavras-chave: Letramento Digital. Multimodalidade. Ensino Remoto Emergencial.

Abstract – With the impossibility of returning in person, before the completion of the COVID-19 vaccination cycles, several Brazilian and international institutions, with the aim of not delaying the school year even further, understood the need to resume teaching activities. The term Emergency Remote Teaching (ERE) then appears as an alternative to continue the 2020/2021 school year. With the aim of identifying Digital Literacy (DL) skills, they are being developed through the use of multimodal texts, from the perspective of Portuguese Language (LP) teachers, in the ERE scenario. This work aimed to present LD skills, through the use of multimodal texts, in educational interactions, from the perspective of LP high school teachers from an EU belonging to Seeduc-RJ, in the scenario of remote education during the pandemic from Covid-19. To carry out this research, a case study model was applied as a qualitative method for structural analysis to identify the problem raised. With the information collected through the questionnaire, they were able to perform the analysis and interpretation of the data. It was concluded that Teaching PL amid the transformations of language and language studies provoke many reflections about the teaching objectives in the classroom, whether remote or face-to-face. The LP teacher cannot avoid using multimodal texts, both printed and specifically digital ones, as they present a greater dimension and complexity in their multiplicity of languages in emerging environments in all spheres of society, especially taking into account their TL practices .

Keywords: Digital Literacy. Multimodality. Emergency Remote Teaching.

Introdução

Esta pesquisa teve por objetivo identificar as habilidades de LD que estão

sendo desenvolvidas, por meio do uso de textos multimodais, sob a perspectiva dos professores de LP, no cenário da educação remota emergencial do Ensino Médio de uma Unidade Escolar da Regional Noroeste Fluminense da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Para alcançar tal objetivo, aplicou-se a esse público um questionário, por meio da coleta de informações no Formulário Google, pelo aplicativo *WhatsApp*. Optou-se por esse recurso por ser de fácil circulação e cuja ferramenta é de fácil manipulação de dados. Desse modo, diante da abordagem qualitativa, caracterizando o estudo de caso para construção e análise dos dados.

Partindo desse contexto, em plena era da tecnologia e da comunicação, o presente trabalho busca responder à seguinte **questão-problema**: Em que medida as habilidades de LD estão sendo desenvolvidas, por meio do uso de textos multimodais, sob a perspectiva dos professores de LP, no cenário da educação remota emergencial? Parte-se da **hipótese** de que, apesar de todo o empenho do corpo docente neste período de ERE, no tocante à ampliação de habilidades para lidar com as TDIC, ainda não há uma utilização efetiva das representações multimodais da leitura e da escrita na abordagem dos conteúdos curriculares voltados para contextualização da realidade em que os estudantes estão vivenciando, devido ao aumento exponencial no ciberespaço.

Assim, este trabalho procurou apresentar as habilidades de LD, por meio da utilização de textos multimodais, nas interações educacionais, sob a perspectiva dos professores de LP do Ensino Médio de uma UE pertencente à Seeduc-RJ, no cenário da educação remota durante a pandemia da Covid-19. Foi utilizada uma metodologia qualitativa, uma vez que o método qualitativo parte da base é que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, formando uma ligação indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2003). Kauark, Manhães e Medeiros (2010), acreditam que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, há uma ligação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser transformada em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais para o processo de pesquisa qualitativa, o que não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Isso significa que o conhecimento não acontece de forma isolada, mas sofre influência das relações sociais. Com esse foco, a natureza da pesquisa científica é uma atitude prática e teórica de constante exploração que define um processo inerentemente

inacabado e permanente. É uma aproximação constante da realidade, nunca esgotada, uma combinação específica de teoria e dados.

A pesquisa abordou professores de LP do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro que compõem o polo regional Noroeste Fluminense. A pesquisa ocorreu durante o ERE, quando as escolas tiveram autonomia de organização pedagógica inferindo diretamente os modos de atuação dos docentes. Assim, foi selecionada apenas uma das UE que obtivesse maior número de professores de LP atuantes no Ensino Médio. A UE selecionada está situada na cidade de Itaperuna e conta com o maior número de alunos e professores.

1. Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Estado do Rio de Janeiro

Com a impossibilidade do retorno presencial, antes da conclusão dos ciclos de vacinação da COVID-19, diversas instituições brasileiras e internacionais, com o objetivo de não retardar ainda mais o ano letivo, entenderam a necessidade de retomada das atividades de ensino. Surge, então, o termo Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma alternativa para dar prosseguimento ao período letivo de 2020/2021. Arruda (2020, p. 266) pondera:

[...] a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação. A resposta em contrário pode representar o afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que pode comprometer a qualidade da educação, possivelmente mais do que a implementação de iniciativas que mantenham tais vínculos, apesar das limitações que venham a conferir.

Ainda em março de 2020, o MEC autorizou, por meio da Portaria Nº 343/2020, “[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020, p. 39), durante a situação de pandemia do novo Coronavírus. A autorização de substituição ao Decreto nº 544/2020 foi prorrogada até 31/12/2020, em consonância com pareceres da Comissão Nacional de Educação (Parecer CNE n.º 05/2020).

Por sua vez, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro sancionou o Decreto nº 46.980, de 19 de março de 2020, que dispõe sobre a atualização das

medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo Coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado. Logo, a publicação da Resolução SEEDUC Nº 5.840, de 24 de março de 2020, regulamentou o Decreto nº 46.980, de 19 de março de 2020, que atualizou as medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo Coronavírus (COVID-19). O ERE foi a alternativa pedagógica implementada pela SEEDUC, no contexto da pandemia Covid-19, em que se iniciaram as atividades de ensino e aprendizagem por meio do espaço virtual e da utilização de recursos digitais.

A partir de março de 2021, por meio da resolução Seeduc Nº 5.908, de 27 de janeiro de 2021, foi disponibilizado aos alunos que possuíam dispositivo eletrônico um *link* de navegação gratuita, que permitia acesso às atividades pedagógicas desenvolvidas no aplicativo “Applique-se”. O aplicativo direcionava os alunos para o Google Classroom, AVA selecionado pela Seeduc onde as aulas remotas eram realizadas. Por meio do aplicativo, alunos e professores tiveram acesso a videoaulas, *podcasts* e outros materiais digitalizados, além da interação e aulas na ferramenta Google Classroom e demais aplicativos do Google *Workspace*. Contudo, outro aplicativo que também funcionou em grande escala como AVA no ERE foi o *What’sApp*. Por ser de fácil acesso, por ser um aplicativo que muitos já haviam certa familiaridade e por não gastar muitos dados móveis, alunos, professores e gestores, em sua maioria, realizavam, por meio do *What’sApp*, suas atividades escolares, como: informativos diários, acompanhamento da entrega de tarefas, tirando dúvidas e até mesmo reforçando as tarefas postadas no AVA.

Com esse cenário, cabe salientar que o ERE, no âmbito da Seeduc-RJ, com a falta de formação e equipamentos necessários, os professores não tiveram total êxito em suas atividades docentes, visto que dependiam que os alunos também tivessem acesso ao AVA. Estes, por sua vez, encararam muitos desafios para manter-se no ritmo escolar, pois ora não souberam organizar-se para tal ação, ora não estavam em condições socioemocionais, ora foram obrigados a procurar o mercado de trabalho para completar a renda familiar. Em suma, os professores, mesmo se esforçando para manter uma qualidade no ensino remoto, não conseguiriam sem o retorno efetivo dos alunos.

Muitos debates vieram à tona sobre a possível ou suposta solução para a educação neste momento pandêmico. Devido ao distanciamento social nesta

pandemia, os encontros só foram possíveis por meio de plataformas digitais. Por um lado, as plataformas fizeram parte da solução digital nas interações, estabelecendo uma comunicação nas relações sociais, o que demandou práticas letradas mediadas pelas tecnologias digitais. E, por outro lado, ampliaram as desigualdades entre estudantes conectados e não conectados, professores preparados e não preparados, escolas mais e menos equipadas.

Destas e de muitas outras questões debatidas, várias delas tocam diretamente a relação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Não são temas novos, mas nesta fresta é que se encontra espaço para intensificar esses debates; não um debate de forma ingênua em pensar a tecnologia como um instrumento apenas em seu caráter técnico-instrumental, mas tecnologias que possibilitem ações comunicativas, ações colaborativas, ou seja, um contexto interativo da era digital do qual surgem novas possibilidades de comunicação e informação tão essenciais à evolução do cidadão no século XXI. A facilidade com que se obtêm essas informações é cada vez mais crescente e veloz, o que possibilita a aprendizagem prosperar e o conhecimento se expandir numa dinâmica assustadora.

Tem sido um desafio constante para os professores que desejam preparar os jovens para as novas demandas no século XXI, o que inclui o desenvolvimento de novas competências e habilidades nas práticas letradas digitais, estudar formas de aplicação e práticas de ensino e aprendizagem envolvendo as TDIC no planejamento de suas aulas.

2. Contextualização do estudo de caso

Para realização desta pesquisa foi aplicado como método qualitativo o modelo de estudo de caso para análise estrutural para identificação do problema levantado. O estudo de caso consiste em um valioso instrumento em que é possível avaliar e propor soluções a fim de trazer novos argumentos diante dos questionamentos evitando inferir respostas pessoais sobre o tema. Por meio do estudo de caso aqui proposto, foi possível fomentar insumos para as questões levantadas partindo do seu contexto real. As evidências coletadas por sua vez corroboraram as conclusões levadas ao final dessa pesquisa.

O último objetivo específico desta pesquisa, foi alcançado por meio da pesquisa empírica, usada para coletar dados diretamente da fonte. O questionário foi composto

por questões abertas e fechadas e de múltipla escolha. Após a elaboração, o questionário foi organizado um formulário na plataforma Google (*Google Forms*) pelo recurso proporcionar melhor visualização dos resultados e suas tabelas subsequentes. Foi criado um grupo no aplicativo de *WhatsApp*, com os gestores e professores de Língua Portuguesa atuantes na unidade escolar com o qual foram feitos contatos para a realização do questionário. Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 58), ressaltam que “o Questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. [...] A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta para que o interrogado compreenda com clareza o que está sendo perguntado”.

Assim, o conteúdo desta pesquisa pode ser considerado um estudo de caso, que, na compreensão de Robert Yin (2015, p. 32), é “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Por denotar sua objetividade na pesquisa Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 29), certificam sua utilização “quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

Dos 12 professores de LP atuantes no EM contatados na unidade escolar, foram obtidos 11 respondentes, os quais não foi solicitada a identificação nominal para realização do questionário.

3. Descrição da abordagem, natureza e objetivos da pesquisa

Esta etapa foi dedicada a descrever a metodologia de todo o trabalho, a fim de esclarecer a natureza e o contexto do estudo, sua jornada e as razões para o estudo usando questionários como ferramenta técnica para geração de dados e realização do processo de análise dos resultados.

Para obtenção dos dados da pesquisa foram organizados de acordo com os seguintes instrumentos: formulação do problema; construção de hipóteses ou determinação dos objetivos; delineamento da pesquisa; operacionalização dos conceitos e variáveis; seleção da amostra; elaboração dos instrumentos de coleta de dados; coleta de dados; análise e interpretação dos resultados; redação do relatório.

Sobre a perspectiva de sua natureza, esta pesquisa é identificada como básica, isso porque, em face de um problema cotidiano e prático (o da sala de aula), ela

possibilita gerar novos conhecimentos úteis para o avanço da ciência, sem aplicações práticas, envolvendo verdades e interesses universais. Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 28), complementam afirmando que a pesquisa descritiva “envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento”. Finalmente, vem a etapa em que a pesquisa se caracteriza como explicativa (GIL, 2008), quando há mais aprofundamento do conhecimento da realidade pesquisada, tendo por fito explicar os motivos do problema levantado. Tem como objetivo determinar os fatores de influência “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2010, p. 28).

Nesse sentido, Gil (2010, p. 37) assegura que o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Pode-se definir que o estudo de caso consiste em: “[...] uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. [...] Igualmente, estudos de caso diferem do método histórico, por se referirem ao presente e não ao passado”. Nesse mesmo entendimento, Yin (2001) enfatiza, que “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p. 33).

Foram realizados tratamentos diferenciados aos dados coletados dos questionários. As perguntas fechadas foram concebidas a partir de tratamento quantitativo que corroborou para interpretação das percepções dos professores. As perguntas abertas, no entanto, receberam tratamento qualitativo guiado por técnicas analíticas interpretativas, que incluíram a realização de inferência ao gerar e/ou receber uma determinada mensagem, seguido de exploração do material (leitura de análise criticadas respostas). E, finalmente, por meio de escala *likert* foram compreendidos pelos resultados mensurados em escala de atitude em grau de intensidade estatísticas a fim de obter a opinião do público-alvo. Para tanto, esta coleta foi realizada por meio de um levantamento com uso de questionário utilizando série numérica para indicar os graus da escala em si. Posteriormente, o tratamento dos resultados da pesquisa foi obtida a conclusão da análise interpretativa.

Com base em Likert (1932), foi realizada uma revisão teórica com o objetivo de identificar possíveis áreas frágeis por meio da revisão de uma escala. Para Vieira e

Dalmoro (2008, p. 1) “desde que Rensis Likert introduziu seu método em 1932, diversos estudos, provindo de diversas áreas como psicologia, educação e marketing têm investigado as implicações do uso de diferentes formatos de escalas tipo Likert”. Embora a própria escala Likert (1932) tenha sido utilizada em diversos campos, ela foi originalmente desenvolvida para construção de atitudes. Considerando que as atitudes não podem ser capturadas por um único item (daí a proposta de escala multi-item), a escala foi teorizada e um método foi desenvolvido para medir tanto a significância quanto a força de tais atitudes.

Bearden e Netemeyer (1999) enfatizam que uma escala de atitude que mede construtos sociais deve estar de acordo com certas teorias e que seus itens correspondem aos construtos teorizados. Em suma, é formado por um objeto (definido apropriadamente), suas propriedades (um conjunto de ações escolhidas) e um respondente (o universo). Com esse foco, Lucian e Dornellas (2015, p. 159) salientam que atitude é uma tendência, relativamente estável e organizada, de responder de forma firme na forma de uma opinião ou ação na presença de um objeto, que representa uma resposta consistente e óbvia a algo ou alguém.

Com a popularidade da escala Likert, o debate sobre seus aspectos se intensificou-se, e o ponto mais discutido é a importância do ponto neutro. Komorita (1963), um dos principais teóricos desta área, argumenta que é impossível definir pontos neutros de forma inequívoca em escalas ordinais, que é como ele classifica as escalas em questão.

Outro aspecto para mensurar o grande impulso das ideias de Likert (1932) é a validação da escala. Como saber se uma escala bem desenhada é capaz de mensurar o construto desejado. Nesta ótica, validação, usando técnicas estatísticas, é o nome dado a um conjunto de procedimentos usados para conferência e credibilidade ao processo de mensuração.

Para essa estratégia de refinamento, inicialmente, obteve-se insumos do público-alvo, pois foram eles a base para a redação dos itens que compõem a escala. Portanto, essa coleta foi feita por meio de pesquisas utilizando questionários e após essa fase, foi realizada a mensuração dos dados no âmbito da atitude averiguando seu sentido e intensidade.

Com isso em mente, utilizou-se as escalas com grau de importância, frequência, concordância, probabilidade e satisfação pressupondo sua força e intensidade

demonstrado na escala de 5 pontos que vai do “pouco” ao “muito”, marcados na escala conforme a categoria. A variável da opção “neutra” em uma escala ímpar revela imparcialidade do respondente, deve ser levada em conta visto que os respondentes não concordam nem discordam.

Para apropriação e análise dos resultados foi verificada a legenda utilizada e os pontos registrados pelos respondentes. As escalas em questionário *on-line* facilitaram a aplicação da pesquisa, tanto na construção quanto na aplicação. Portanto, a Likert assume que a intensidade da experiência é linear. Então, assumindo que uma atitude é mensurável, ela vai de concordo totalmente a discordo totalmente.

Cabe salientar, outra vantagem do uso da escala Likert é sua alta adesão em ambiente digital. Por ser muito intuitivo, o entrevistado pode entender rapidamente a lógica da escala e pode facilmente comparar os itens preenchidos e modificá-los de acordo com seus desejos.

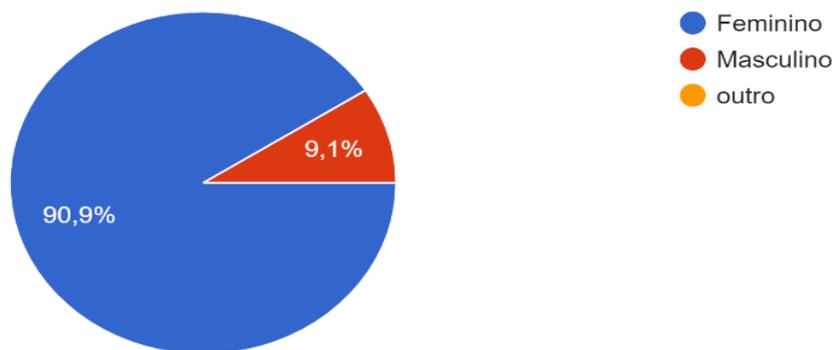
4. Tabulação e análise dos resultados

Com as informações recolhidas por meio do questionário, puderam realizar a análise e interpretação dos dados. Este momento foi exigido que o pesquisador estivesse preparado e focado para análise de cada dado coletado. Como apontam Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é o processo de recuperar e classificar sistematicamente registros de entrevistas acumulados, notas de campo e outros materiais, com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais e permitir-se apresentar o conhecimento a outras pessoas.

O primeiro bloco de perguntas foi destinado a desenhar os perfis dos professores; o segundo bloco de perguntas explorou-se as práticas de ensino que os professores usaram durante o ERE. A descrição dos dados pessoais e acadêmicos que formaram um perfil dos entrevistados que compunham este estudo sociodemográfico foram os resultados da coleta do primeiro bloco do formulário, envolvendo dados pessoais, formação acadêmica e tempo de atuação. Os gráficos subsequentes, apresentam os dados coletados nesta fase da pesquisa.

O gráfico 1, a seguir, mostra o público entrevistado conforme o sexo, no qual foram identificados 10 professores que se autodeclararam do sexo feminino e um do sexo masculino.

Gráfico 1: Sexo.

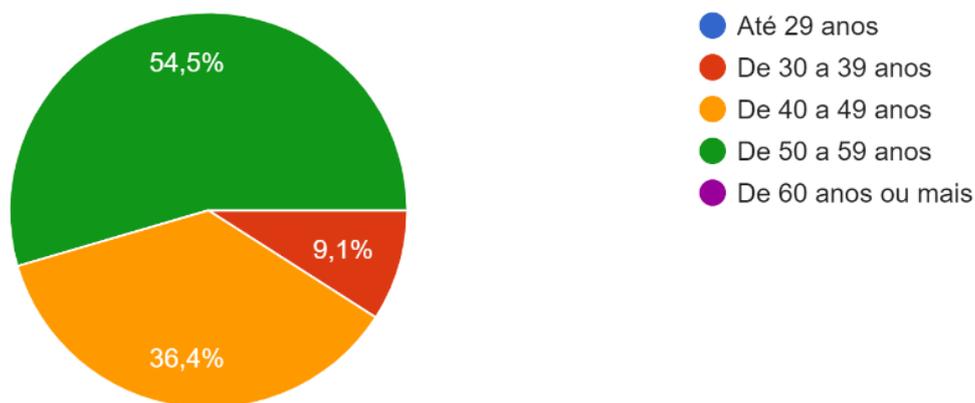


Fonte: Elaborado pela autora.

Há predominância do sexo feminino no exercício da função do magistério, como constatado nos dados da pesquisa, contudo de acordo com Vianna (2013, p.176) “isso não significa dizer que o exercício da docência não esteja marcado pelas polarizações contidas na visão hegemônica de masculinidade, que, por sua vez, conforma o significado mais divulgado de feminilidade”. Todavia, a relação entre a grande maioria das mulheres e uma minoria de homens na profissão docente sugere uma tensão permanente, por sua vez, a promoção de mulheres em suas carreiras e os incentivos invisíveis que impulsionam a promoção de homens em ocupações femininas, como ensino, são desafios a serem enfrentados em se tratando aos significados dos gêneros e ao processo de feminização do ensino.

No gráfico 2, a seguir, foi constatado que apenas um professor está na faixa de idade compreendida dos 30 aos 39 anos, 4 professores dos 40 aos 49 anos e 6 professores dos 50 aos 59 anos. Logo, se trata de um grupo mais adulto composto por profissionais mais experientes e que fazem parte de uma geração que, na maior parte do exercício profissional, não utilizaram tecnologia digital em suas práticas docentes.

Gráfico 2: Idade.

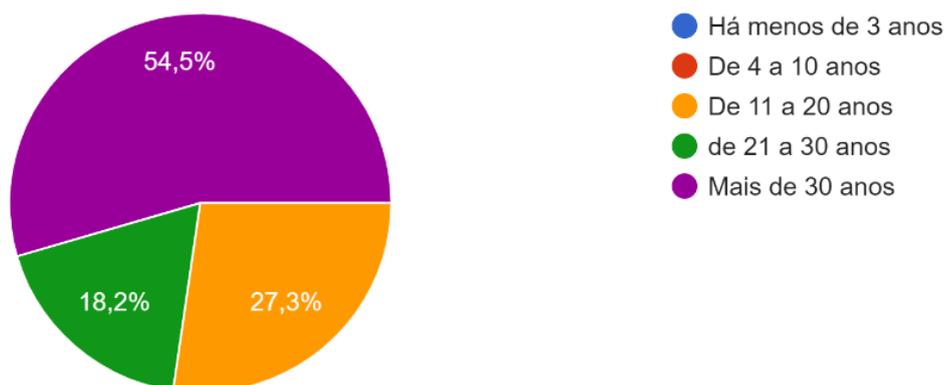


Fonte: Elaborado pela autora.

A forma como os jovens se comunica com a mídia de comunicação e as mídias em geral pode promover o desenvolvimento de recursos dinâmicos e interativos. Kenski (2003) também levanta uma questão, ele apontou que “as tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem” (KENSKI, 2003, p. 2). Para o referido autor, as tecnologias existentes em cada época são mediadoras da aprendizagem e orientam os indivíduos em novas aprendizagens, pois essas tecnologias estão relacionadas à superação de obstáculos e à sobrevivência com melhor qualidade de vida. Assim, os professores precisam adequar-se às tecnologias atuais em suas práticas docentes.

O gráfico 3, a seguir, se refere ao tempo de magistério na rede estadual de ensino, 3 professores atuam no período de 11 a 20 anos, 2 atuam entre 21 a 30 anos e 6 atuam a mais de 30 anos.

Gráfico 3: Tempo que leciona.



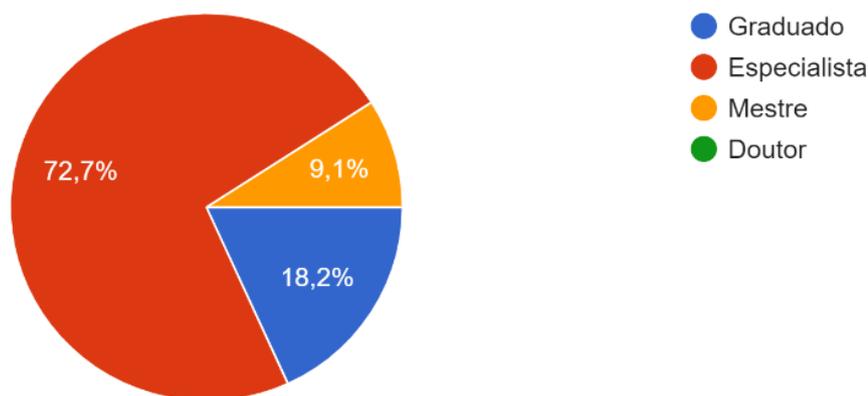
Fonte: Elaborado pela autora.

Tais informações retratam que a maior parte destes professores possuem relevante tempo de experiência em sala de aula, o que muitas vezes são capazes de “reciclar” suas práticas e recriar novas, no entanto, portanto, tais profissionais estão distantes da geração predominantemente nativa digital, ou seja, indivíduos que já nasceram diante das inovações tecnológicas sob as telas de computadores e/ou *smarphones*. Tais marcas temporais denotam uma profunda responsabilidade na formação dos jovens voltados para as competências em ambientes digitais. De acordo, com Nóvoa (2001) são muitos os fatores que influenciam a forma como os professores pensam, sentem e se comportam ao longo do processo de ensino: quem são, suas diferentes origens biológicas e vivenciais, ou seja, suas histórias de vida, contextos e ambiente social em que crescem, aprendem, vivem e ensinam.

O desafio posto à escola, como agente do letramento e responsável pela formação dos sujeitos em suas práticas sociais, é possibilitar o desenvolvimento das capacidades necessárias para compreensão no universo tecnológico, o que demanda “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação” (XAVIER, 2005, p. 147). De forma consoante, Rojo (2013) afirma que as instituições escolares precisam preparar as pessoas para uma sociedade cada vez mais digital e encontrar um lugar no ciberespaço onde as diferenças e as múltiplas identidades se encontrem criticamente.

O gráfico 4, a seguir, aponta o nível de titulação acadêmica na área de atuação (LP) 2 professores possuem graduação, 8 professores são especialistas e apenas um é mestre.

Gráfico 4: Titulação acadêmica.



Fonte: Elaborado pela autora.

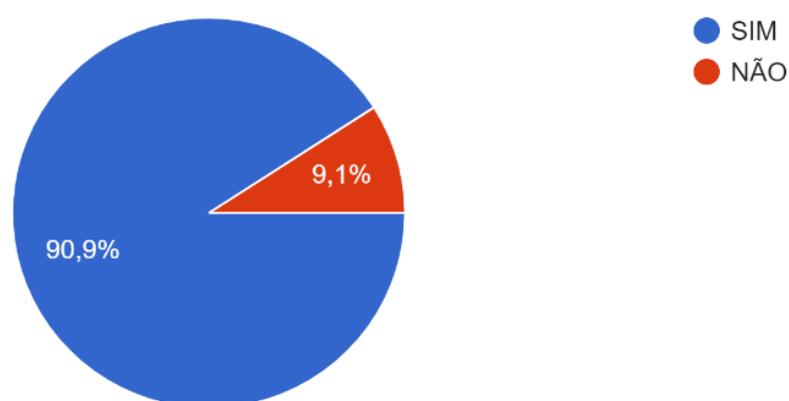
Desse modo, surge daí a preocupação com que os docentes dão ao qualificar-se o que permite uma confirmação da importância dada a formação continuada, uma vez que o conceito de formação inclui a dimensão individual do desenvolvimento humano global e deve ser considerado em relação a outros conceitos técnicos notáveis. O conceito de formação está relacionado com a capacidade de treinar e a vontade de treinar. Em outras palavras, é o indivíduo o responsável final pela ativação e desenvolvimento do processo de formação.

A formação acadêmica pode ser vista não apenas como um meio de melhorar as relações de trabalho, mas também como um meio de aprimorar o próprio trabalho, neste caso permitindo a produção, busca e troca de conhecimento diferente do habitualmente estabelecido. Isso significa não apenas o desenvolvimento da qualidade da formação docente, mas também de forma singular no tempo e no espaço de sua realização. É enfático afirmar que o contexto sociopolítico e a falta de incentivos para que bons professores continuem o trabalho profissional e a formação, também precisa ser considerado. Essa controversa situação demonstra a necessidade de capacitação para aprimorar o conhecimento e a identidade profissional. Isso significa que é preciso estabelecer práticas formativas mais adequadas à forma profissional de aprender dos professores, o que parece significar reunir ação e formação, intenções e gestos de formação, formação inicial e formação continuada. As respostas a esses termos muitas vezes diferem daquelas dadas na história recente da educação nacional, principalmente pelo tecnicismo da instrução e pelo ponto de vista do que podemos dizer ser a fundamentação científica da formação de professores.

Portanto, a formação inicial dos professores tende a transmitir conhecimentos, habilidades e implementar as atitudes necessárias para ensinar e aprender. As mudanças sociais e tecnológicas em curso, demandam práticas na sociedade moderna e uma legislação que exige ensino superior. O ensino - quando a própria qualidade do ensino superior está em causa - torna todo o processo ainda mais complicado. Para uma sociedade visivelmente mobilizada que busca oferecer uma educação básica de qualidade em um país heterogêneo, com falhas na estrutura exige um número considerável de professores com capacidade de ensino. Assim, as más condições de trabalho, baixos salários, instabilidade de recursos e materiais didáticos, formação profissional inadequada, falta de certeza na carreira e a dicotomia do discurso e da prática governamentais têm sido repetidamente citados como fatores contribuintes para a degradação social e profissional, refletindo nas qualificações profissionais dos professores em todo o país.

Desta feita, o gráfico 5, a seguir, foi possível depreender uma amostra a respeito da participação dos professores em atividades de formação continuada nos últimos 2 anos (período referente à pandemia) na qual 10 professores declararam-se positivamente.

Gráfico 5: Participação de atividades de formação continuada nos últimos 2 anos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante da situação em que se deu as práticas de ensino mediadas pelas tecnologias digitais, foi percebida uma maior necessidade na busca de formações agregadas à formação inicial, diante dos desafios atuais. O ERE impôs aos professores reflexões sobre suas estratégias e metodologias de ensino, no entanto,

antes mesmo da pandemia já era notada a necessidade de aperfeiçoamento do corpo docente frente às diferentes linguagens na contemporaneidade. Destarte, corroboram este pensamento Vettorazzo e Both (2018) afirmando que não basta formar professores que desenvolvam a consciência cívica. A contemporaneidade desafia o avanço das sociedades do conhecimento e dos recursos informatizados cujo uso crítico pode proporcionar novas oportunidades de acesso, produção de conhecimento e condições diferenciadas para os processos de ensino e aprendizagem.

A formação de uma nova geração tem como premissa um conjunto de práticas educativas que dá aos alunos a possibilidade de construir interesses comuns, reconstruir suas culturas e ciências. Essas práticas são estabelecidas por meio da formação dos profissionais da educação, com a finalidade de adquirir novos conhecimentos pedagógicos, maior sensibilidade cognitiva e compreensão da cultura. Acerca desse entendimento, Kenski (2001) afirma que o papel do professor é sempre ser um pioneiro permanente das inovações existentes. Ensinar a tornar o desconhecido conhecido. Excelentes agentes de inovação, os professores aproximam os alunos para possibilitar novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para o aprendizado.

É necessário que os professores acreditem em um projeto educacional global, em que se perceba o estudante quanto a sua formação integral no tempo e no mundo em que está inserido. O papel do professor, como mobilizador da educação, é fundamental e a sua formação é essencial. As escolas são a base da formação para a vida cívica e sua participação em outras. É preciso repensar a estrutura da formação de professores, a promoção da formação de bons professores é fundamental (Gatti, 2013).

Em vista disto, o quadro 1, a seguir, indica as principais motivações que levaram os docentes a participarem de ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional na área de tecnologias na educação. Nesta questão, os docentes poderiam marcar mais de uma opção dentre as alternativas apresentadas.

Quadro 1: Motivações na participação de formação na área de tecnologias na educação.

Qualificar para a elaboração de aulas.	63,6%
--	-------

Desenvolver novas estratégias de ensino.	90,9%
Preparar os estudantes para lidar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de forma mais responsável.	27,3%
Conhecer novas possibilidades do uso da tecnologia na sala de aula.	72,7%
Promover maior engajamento dos estudantes nas aulas.	45,5%
Aumentar/melhorar meu desempenho em relação à utilização de ferramentas digitais.	63,6%
Atender as demandas do ensino remoto durante a pandemia.	63,6%

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio dos resultados pode ser evidenciado um forte indício no desenvolvimento de novas estratégias de ensino juntamente com o conhecimento de novas possibilidades do uso da tecnologia em sala de aula o que revelou a preocupação dos docentes em levar novas estratégias pedagógicas com uso de ferramentas digitais a fim de impulsionar o processo de ensino e aprendizagem em perante à atualidade. Ainda cabe salientar, há uma recorrência de uma qualificação mais a elaborada das aulas devido a alguns fatores externos, como as relações entre escola e sociedade, a busca de aperfeiçoamento profissional e até mesmo melhorias de condições de trabalho, que impulsionaram a diversificação e melhorias das elaborações das aulas, o interesse no aumento/melhoria do empenho em relação à utilização de ferramentas digitais e a apreensão em atender as demandas do ensino remoto durante a pandemia. Tais informações revelam o comprometimento que os professores possuem em relação ao processo de aprendizagem dos alunos indo ao encontro de suas reais necessidades na atualidade. Segundo Kenski (2001, p. 103) “o papel do professor em todas as épocas é ser arauto permanente das inovações existentes. Ensinar a fazer conhecido o desconhecido”. Os professores podem ser excelentes agentes de inovação, ao aproximar seus alunos de novas possibilidades, descobertas, informações e notícias orientadas para os seus aprendizados.

O quadro 2, a seguir, no tocante às intenções que os professores utilizam as ferramentas digitais na sala de aula (tanto remota ou presencial), é possível notar uma

contínua busca em manter o processo de ensino aliado às demandas e necessidades do processo de aprendizagem dos alunos em ambientes digitais.

Quadro 2: Intenções na utilização de ferramentas digitais na sala de aula.

Para facilitar o processo de ensino de forma mais clara e acessível.	54,5%
Para dar aos alunos mais autonomia durante a aprendizagem.	72,7%
Para aumentar o engajamento dos alunos nas atividades propostas.	63,6%
Para melhorar a interação e participação dos alunos.	45,5%
Para desenvolver competências para saber criticar, buscar, analisar, organizar informações na internet.	90,9%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os indicadores elucidados no quadro 11, podem ser destacados, dentre os demais, o desenvolvimento das competências para saber criticar, buscar, analisar, organizar informações na internet, visto o importante papel que o professor ocupa ao levar tais ferramentas digitais para sala de aula com propostas intencionais para o fortalecimento do LD de seus alunos, sendo atitudes que podem fazer toda diferença. Nesse sentido, os professores, precisam levar os alunos a terem a responsabilidade em checar as informações da *Web*. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) atentam que nossos alunos precisam aprender a fazer perguntas sobre as informações que encontram online; compará-las com seu nível atual de conhecimento e, se seu nível de conhecimento for insuficiente, eles precisam comparar e contrastar ou "triangular" várias fontes de informação.

Nesse entendimento, a BNCC (2017) ressalta a importância do desenvolvimento de habilidades fundamentais para a leitura e compreensão das realidades alteradas pelos avanços tecnológicos, como a necessidade de uma gestão eficaz das fontes de informação consultadas para entender como abordá-las de forma crítica e responsável.

Tal compromisso na formação dos alunos os tornará usuários mais capazes e comprometidos com a credibilidade das informações, assim cidadãos mais participativos colaborando para uma sociedade menos líquida. O desenvolvimento do

LD pressupõe uma intervenção educacional, onde professores podem ajudar os alunos a intensificarem seus filtros informacionais na medida em que eles vão se articulando em ambientes digitais.

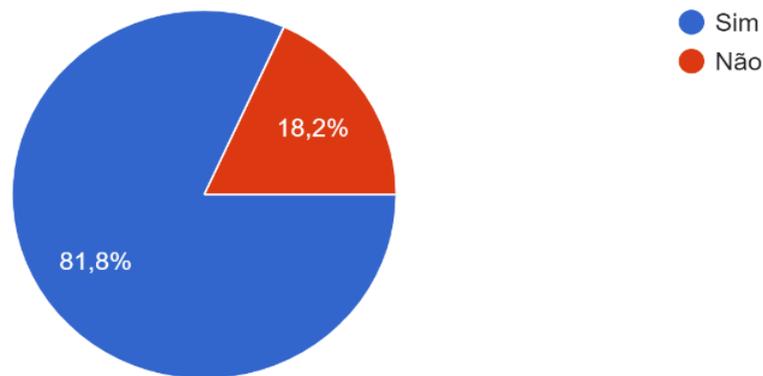
Não se pode deixar de notar que os professores têm se preocupado, ao utilizarem ferramentas digitais, ao dar aos alunos mais autonomia durante a aprendizagem e no engajamento dos alunos nas atividades. Notou-se, portanto, um comprometimento dos professores no intento na formação integral e dos LD dos alunos. Gadotti (2000) afirma que o educador é o mediador do conhecimento, sujeito de sua própria formação perante o aluno. Ele precisa adquirir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa permanecer curioso, encontrar significado para o que faz e apontar novos significados para seus alunos.

Nesse sentido, os professores de LP precisam não se absterem em usar essa tecnologia digital de forma consciente e reflexiva da língua, e com a evolução dos meios, também evolui. Nas possibilidades multimodais, o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos dependerá de práticas de LD.

Conforme a BNCC (2017), é interessante que o professor leve em consideração no planejamento de suas aulas, “[...] as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (BRASIL, 2017, p. 94). Assim, cabe ao professor promover o contato dos alunos com os novos gêneros, possibilitando-lhes que reflitam acerca de tais modalidades articuladas, como “[...] as semelhanças e as diferenças entre o modo de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 94).

O gráfico 6, mostra se os professores utilizaram mais textos multimodais ou não no ERE, ou seja, mais materiais que exploram outras linguagens além da verbal.

Gráfico 6: Utilização de textos multimodais durante ERE pelos professores.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar tais dados, mereceu atenção o aumento do uso de textos multimodais durante o ERE pelos professores, visto que o mundo é cada vez mais mediado por textos multimodais. Em conformidade com Barton e Lee (2015, p. 33) “construir sentidos por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros”. Ao mobilizar os recursos multimodais junto aos alunos, os professores poderão proporcionar experiências relevantes na utilização da linguagem e imagem juntas como duas formas poderosas de sentido. Os autores ainda ressaltam que “novas relações de linguagem e imagem estão se desenvolvendo” (*Ibidem*), ao passo que as pessoas usam os recursos semióticos disponíveis para construir significados e identificar sua relação com os significados expressos. Particularmente, eles combinam imagens e outros recursos visuais com texto *on-line*.

Com a diversidade de mídias e gêneros digitais, os professores ao inserirem em suas práticas mecanismos em que os alunos possam ir além de interpretá-los e analisá-los, contudo, produzirem textos multimodais, com a “mão na massa” eles poderão ter experiências mais construtivas, além de interagirem com diversas linguagens.

Por esse ângulo, Ribeiro (2018) acentua que um dos propósitos do LD é decodificar esses símbolos e traduzi-los em aprendizado. As tecnologias ajudam ou permitem fazer coisas que podem ser mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. Na educação, eles podem tornar o ensino melhor e mais eficaz; ou podem tornar o aprendizado mais fácil ou mais eficaz. Afinal, isso deve ser a busca, tanto dos alunos quanto dos professores. No entanto, é preciso adequar a tecnologia ao propósito (ter uma é fundamental, aliás), para que tal integração seja realmente significativa e

produtiva.

Levando em consideração essa mesma temática, o quadro 3, a seguir, apresenta os exemplos dados pelos professores dos textos multimodais utilizados em suas práticas pedagógicas (remotamente e presencialmente).

Quadro 3: Exemplos de textos multimodais utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas.

Respondentes	Exemplos dados pelos professores dos textos multimodais utilizados nas práticas pedagógicas nos últimos tempos.
Professor 1	“Os livros didáticos adotados em uma das escolas sempre trazem textos de propaganda, outdoors, poemas visuais entre outros”.
Professor 2	“Charges, cartuns e memes”.
Professor 3	“Textos através de e-mails, aplicativos, orais através do Google Meet, lives, etc”.
Professor 4	“Em análise de textos como memes, por exemplo”.
Professor 5	“Quadrinhos, cartuns, etc”.
Professor 6	“Textos com intertextualidade”.
Professor 7	“Não utilizei”.
Professor 8	“Charge, tira, blog, memes, podcast...”.
Professor 9	“Texto teatral e imagens variadas”.
Professor 10	“Quadrinhos, charges, propagandas, post, emoji e vídeos”.
Professor 11	“Sempre utilizei textos multimodais”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo como base os exemplos dados pelos professores (quadro 3) a respeito dos textos multimodais mais utilizados, tanto de textos impressos como de textos digitais, foi possível perceber que os professores, em sua maioria, se apropriam bem destes textos para análises e interpretações, contudo a exploração dos mesmos não é certa que ocorra nas produções multimodais. Conforme seus modos de produção, design e distribuição esses textos são projetados na tela desde o nascimento, onde seus padrões são administrados e combinados, fluem pelas infovias e também nos chegam pela tela, em todos os lugares, expressando que podemos participar ou sentir a partir de menos ou mais enunciados inferidos da leitura de interesse. Seja tradicional

ou disruptivo, o design oferece fala por meio de uma combinação infinita de idiomas, hoje e desde o milênio por meio da tecnologia digital (RIBEIRO, 2021).

Preocupados com o efeito que estes discursos podem ser absorvidos, os professores precisam desenvolver habilidades letradas dos alunos para que em suas práticas de comunicação em massa tais práticas linguísticas online não sejam equivocados e sofram o impacto acerca do próprio uso da língua, bem como da língua na sociedade em geral. Por certo, tornar a sala de aula um lugar natural de aprendizagem para o assunto é estabelecer o objetivo de a escola como criar um ambiente onde o significado é compartilhado e o significado é construído. Como resultado da aceitação dessa narrativa, aqueles que criam as escolas são responsáveis por planejar atividades instrucionais por meio das quais professores e alunos possam expandir, modificar e construir significados (MOURA, 2001).

Mediante tais preceitos, é necessário enfatizar, ainda, a importância de o leitor ter uma posição ativa como um sujeito diretamente envolvido na apropriação de sentidos do texto. Dessa forma, o desenvolvimento de competências e de habilidades na leitura com textos multimodais tem sido cada vez mais impreterível nos ambientes educacionais. Em concordância a essa recepção do “texto”, Ribeiro (2021) ratifica que essa gama de elementos semióticos é capaz de ampliar seu sentido e ao falar sobre as habilidades de expressão com os diferentes modos e empregos no qual se possa empregar o “poder semiótico”, expressão dada pelo aludido teórico Kress (2003), ao se referir ao “poder de produzir e disseminar sentidos”. Nas palavras do autor, não se pode mais entender o texto escrito olhando apenas para as fontes escritas. Eles precisam ser vistos no contexto do modo selecionado, o modo que aparece com a escrita e o modo que não está selecionado.

Dado tal esforço ao apresentar a utilização de textos multimodais nas práticas docentes a fim de mensurar o como tais práticas colaboram para fomentar o LD dos alunos, o quadro 4, a seguir, mostrou-se as concepções dada pelos professores acerca do LD.

Quadro 4: Concepções dos professores sobre Letramento Digital.

Respondentes	Concepções dos professores sobre Letramento Digital
Professor 1	“O indivíduo saber entender e controlar as mídias digitais”.

Professor 2	“Estudos digitais e acesso às mídias”.
Professor 3	“Recursos tecnológicos utilizados para análise do próprio letramento, que hoje é também digital”.
Professor 4	“A capacidade de se comunicar em ambientes digitais, codificando e decodificando em PCs, <i>tablets</i> e, atualmente, em smartphones, respeitando suas especificidades”.
Professor 5	“É a habilidade de dominar as técnicas necessárias para utilizar as variadas mídias”.
Professor 6	“Pesquisas, aprendizagens, ... no mundo digital”.
Professor 7	“Práticas de leitura e produção textual no ambiente digital”.
Professor 8	“Conhecer e estar apto a ler, interpretar e produzir na esfera digital. Também reconhecer que há uma gama de textos no contexto digital e sua importância na atualidade, afinal, estamos na era tecnológica”.
Professor 9	“Aprendizado tecnológico”.
Professor 10	“É saber utilizar as tecnologias e a escrita no meio digital”.
Professor 11	“Conhecer e saber utilizar as ferramentas digitais disponíveis na sua essência”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 11 respondentes, foi possível notar que há uma ampla compreensão por parte dos professores acerca do conceito (não fechado) de LD, o que corroborou bastante para o propósito desta pesquisa acerca das contribuições do LD para o ensino da LP, diante dos contextos e linguagens multimodais e as manifestações de leitura e escrita em ambientes digitais, o que requer novas habilidades e estratégias de ensino.

Buzato (2009, p. 22) entende o LD como “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TICs”. Para o autor, essas redes se conectam de várias formas, em diversas práticas e contextos, podendo assim ser configuradas como um complexo de letramentos/práticas sociais a se apoiarem, entrelaçarem e apropriarem “mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas,

tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente” (*Ibidem*, p. 16).

Nos gráficos 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 a seguir, os dados obtidos se deram a partir da apresentação da análise mediante a escala Likert como instrumento medidor de atitude.

Conforme a categoria de respostas dadas ao grau de importância dado ao desenvolvimento do LD dos alunos, os respondentes mostraram-se, em sua maioria, atribuir muito importante, como mostra o gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7: grau de **importância** dada ao desenvolvimento do LD dos alunos.

➔ **Legenda da escala:**



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse gráfico, se faz relevante a preocupação dos professores com o desenvolvimento das habilidades de LD dos alunos, favorecendo assim maior intencionalidade em suas práticas docentes ao assegurar a atuação dos seus alunos no mundo virtual. Baptista e Vieira (2015) reforçam essa ideia ao afirmarem que o uso de tecnologia bem aplicada em projetos de ensino promove o desenvolvimento da aprendizagem, estimulam o interesse dos alunos, animam as atividades escolares e favorecem o desenvolvimento de alunos críticos, capazes de analisar o contexto social em que está inserido.

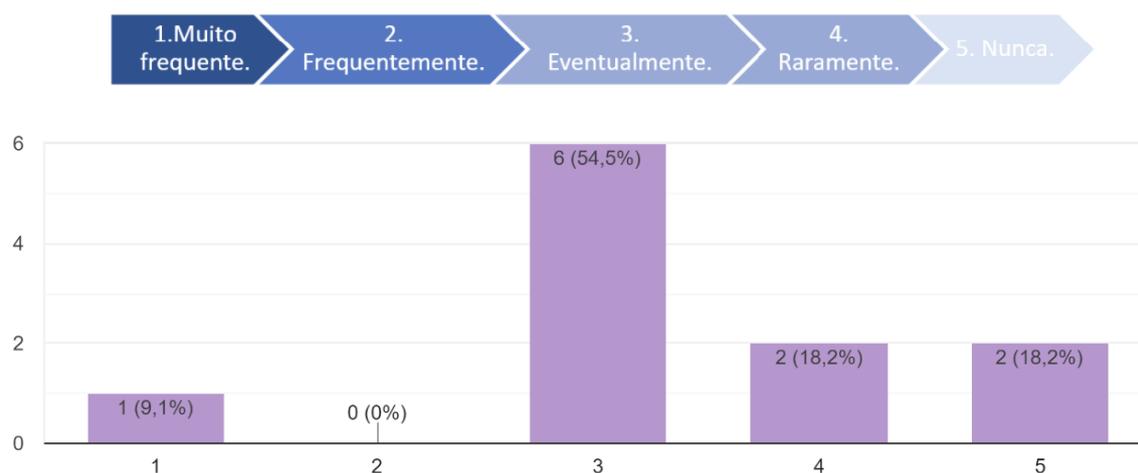
Assim, conforme Ribeiro e Coscarelli no Glossário do Ceale (2022), um letrado digital exige saber se comunicar e compreender nos meios digitais (*e-mail, WhatsApp, SMS etc.*). Não basta simplesmente usar as mídias; é preciso se apropriar delas, para que, juntos, professores e alunos sejam produtores do conhecimento e estejam

preparados para ler criticamente esta vasta biblioteca digital por intermédio da decodificação destes signos.

No gráfico 8, a seguir, foi observada uma neutralidade em relação a frequência com que os professores levam práticas que envolvam LD indica que apesar de considerarem a importância do seu desenvolvimento, como visto no gráfico anterior, os mesmos não efetivam tais práticas a fim de promoverem o LD dos seus alunos.

Gráfico 8: grau de **frequência** que o professor leva para sala de aula práticas que envolvam o LD.

➔ **Legenda da escala:**



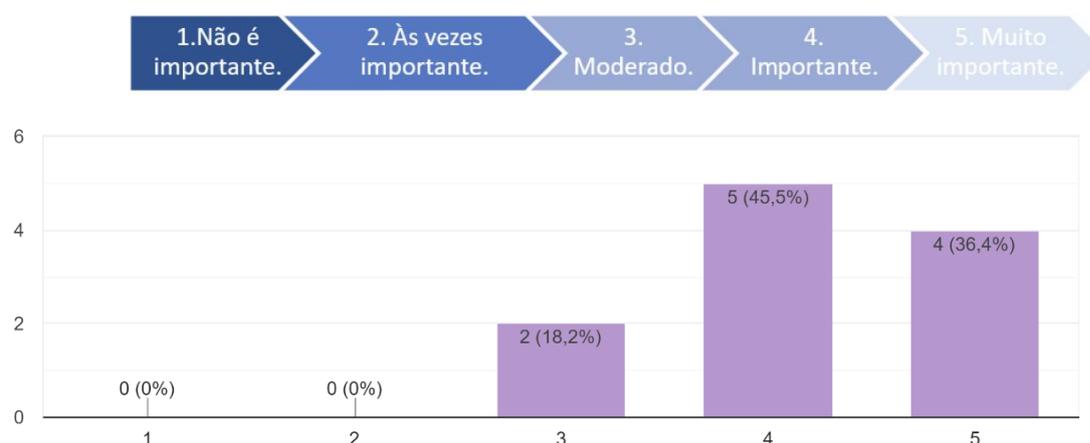
Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse entendimento, os professores que nunca levaram para sala de aula atividades que promovessem a ampliação e desenvolvimento de conhecimentos que gerem letrados digitais. Baptista e Vieira (2015, p. 199) salienta que “conhecimento é algo que se constrói, é interativo, dinâmico e leva ao crescimento educacional”. Desta feita, cabe ao professor contribuir para o processo de desenvolvimento promovendo a construção do saber. Conforme Kenski (2012), as novas tecnologias não são vistas apenas como mais um modismo, mas como uma força educacional relevante e transformadora, tornando necessário repensar o processo de ensino de forma global. Primeiro, todos devem estar atentos e prontos para abraçar novas perspectivas filosóficas, incluindo ensino inovador e visões escolares, alavancando o amplo leque de possibilidades de comunicação e informação das novas tecnologias para um ensino crítico e transformador de qualidade.

Em vista disso, a força ao grau de importância dada ao trabalho docente com textos multimodais em sala de aula com foco no desenvolvimento das competências dos alunos como leitores e produtores de textos na atualidade é perceptível a compreensão de que os professores possuem em relação ao letramento digital. Essa análise corroborou para a utilização da multimodalidade na formação de leitores e produtores em ambientes digitais mais preparados, como apresentado no gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9: grau de **importância** dada ao trabalho em sala de aula com textos multimodais com foco no desenvolvimento das competências dos alunos como leitores e produtores de textos na atualidade.

➔ **Legenda da escala:**



Fonte: Elaborado pela autora.

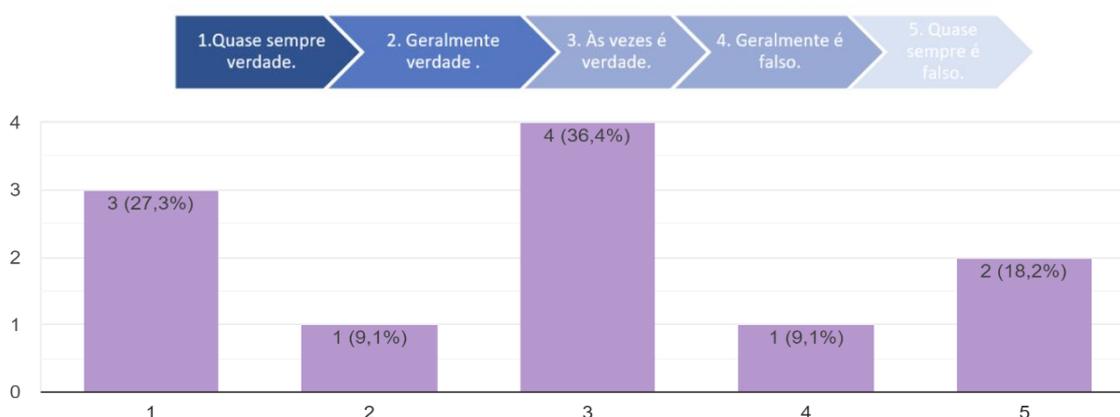
Assim, a leitura de textos na internet exige mais do que decifrar letras e números, contudo é necessário saber navegar e se apropriar de boas estratégias de compreensão. Conforme Coscarelli e Kersch (2016), “os tempos são digitais” e, para elas, o leitor diante dos textos da internet precisa saber lidar com “hipertextos digitais e com textos que exploram muitos recursos multimodais”, ou seja, o leitor precisa “conhecer os mecanismos de navegação pelos ambientes e ter estratégias para fazer uma busca satisfatória das informações que procura” (*Ibidem*, p. 7). Ao se deparar com estes recursos multimodais, os professores precisam analisar junto aos alunos essas leituras, buscando estratégias para melhor desenvolvê-las na contemporaneidade. As referidas autoras alertam que o leitor precisa saber navegar em inúmeros sites, blogs, anúncios, programas, aplicativos e ambientes para atingir seus objetivos. Eles precisam entender o texto, selecionar informações relevantes e

distinguir informações confiáveis de questionáveis ou inseguras. Eles precisam entender e analisar as informações que encontram de forma profunda e crítica. Por isso, é mais necessário do que nunca investir na qualificação dos professores para facilitar a formação desses leitores (*Ibidem*).

Analisados os dados coletados, conforme o gráfico 10, a probabilidade de utilização dos textos multimodais a fim de potencializar o desenvolvimento do LD nas práticas pedagógicas dos professores constatou-se uma neutralidade dos respondentes inclinando para uma negativa probabilidade na utilização de tais práticas, o que novamente reforça o pensamento de que apesar de considerarem a importância dos textos multimodais na potencialização de competências leitoras, os mesmos não elaboram propostas pedagógicas intencionais.

Gráfico 10: grau de **probabilidade** na utilização dos textos multimodais potencializarem o desenvolvimento do LD na sua prática pedagógica.

➔ **Legenda da escala:**



Fonte: Elaborado pela autora.

Como parceiro mais experiente, o professor, deve aproveitar as oportunidades como desafios para conduzir de forma eficiente o trabalho escolar. Diante de tais desafios, novas concepções textuais, novos gêneros, novos modos de ler e escrever vêm surgindo no ciberespaço, no qual são necessárias competências apropriadas para quem está diante da tela. Face a essa realidade, Carla Coscarelli (2020) aponta que as tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram novos espaços de compartilhamento de texto, novos espaços de leitura e escrita, áudio, vídeo, animação, imagens, fotos, etc. apreciar, criticar, etc.), saber produzir e saber compartilhar esses textos são habilidades necessárias para dos cidadãos da sociedade contemporânea. Negar isso às pessoas é negar o acesso à informação e,

de certa forma, também nega o direito de expressão, que é ilegal.

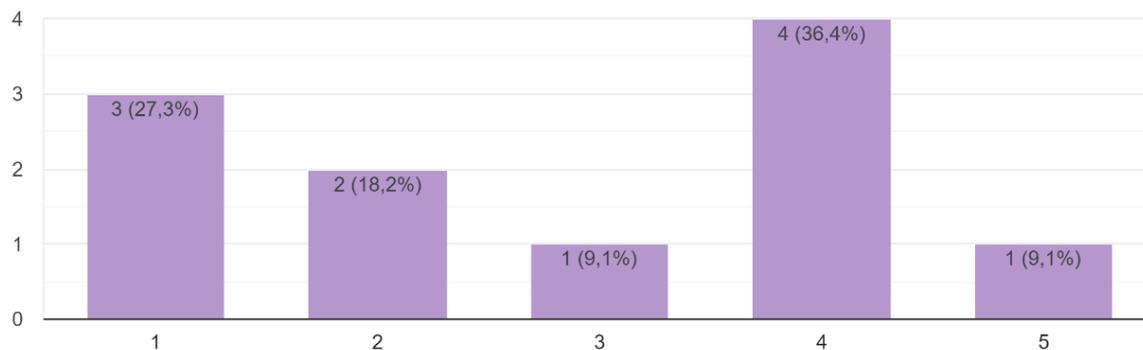
A multimodalidade inclui não apenas a linguagem escrita, mas também principalmente a linguagem visual. Conforme Rojo (2012, p.19) “a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto”. A multimodalidade é uma característica inerente a todos os textos. Nessa perspectiva, o texto sempre contém mais de um modo semiótico em sua composição, por isso é multimodal. Sendo assim, a intersecção das mais diversas formas de linguagem oral e visual tem por objetivo divulgar informações por meio de mensagens que por sua vez tendem a modificar os pensamentos, sentimentos e comportamentos, ou seja, a composição do texto por meio de múltiplas linguagens. Ribeiro (2021), sugere que como todos os textos são multimodais, pode-se admitir que uma paleta ou espectro de intensidades multimodais é mais ou menos descritivo e analisável, e sua escala nunca começa do zero. Ou seja, como o texto monodal é impossível ou inexistente. Mesmo assim, é importante ressaltar que o texto de baixa multimodalidade pode ser composto por múltiplas linguagens e modulações, e mesmo classificar o texto de acordo com a multimodalidade e intensidade multimodal só pode ser relativo a outros textos em termos de visível, inspecionável e comparável.

Mediante aos dados demonstrados no gráfico 11, foi notada uma assimetria quanto a frequência com que os professores utilizam ferramentas, aplicativos, dentre outros recursos da tecnologia digital em suas práticas de ensino, 3 afirmam utilizar com muita frequência, por sua vez, 4 dizem que raramente utilizam. Desse ponto de vista, apesar da disparidade dos resultados existe um número significativo de professores que levam para suas práticas em sala de aula recursos da tecnologia digital, contudo uma parcela expressiva alega que raramente utilizam tais recursos.

Gráfico 11: grau de **frequência** com que os professores utilizam ferramentas, aplicativos, dentre outros recursos da tecnologia digital em suas práticas de ensino (remota).

➔ **Legenda da escala:**





Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores precisam entrar no mundo da tecnologia com urgência. No entanto, muitos profissionais da educação, principalmente professores, não aceitam as tecnologias digitais como ferramenta de mudança na prática docente, porém, não duvidam de seus interesses, nem duvidam de que representam a transformação da sociedade, e paradoxalmente concordando com Souza (2009), que ninguém duvida dos benefícios da tecnologia da informação. O acesso em tempo real a informações sobre quase tudo no mundo e a capacidade de se conectar com fontes de informação representam uma enorme mudança de paradigma na sociedade.

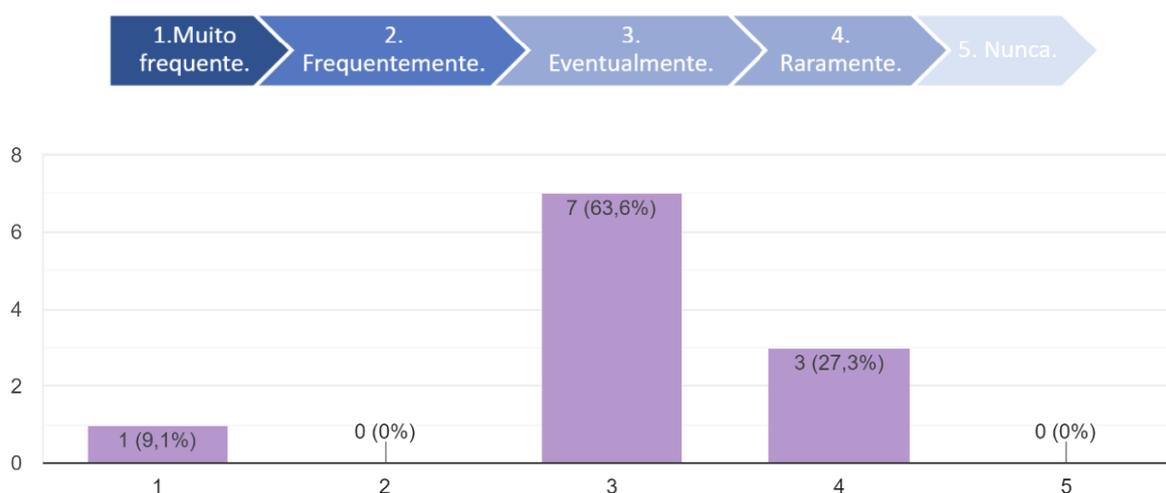
Todavia, os professores descobriram que o ensino teria que ir além dos currículos escolares, procurando engajar os alunos a serem protagonistas do próprio conhecimento. Diante dos recursos tecnológicos os professores precisaram criar estratégias que viabilizassem o ensino de maneira eficiente, mas também criativa. Ao abordar questões referentes à leitura e produção de textos multimodais na sala de aula, Ribeiro (2016a) apura como tais textos têm sido tratados na escola, que lugares eles ocupam, como os jovens manipulam e produzem textos multimodais “já que as ferramentas de edição estão, faz algumas décadas, ao nosso alcance (RIBEIRO, 2016b, p. 31). Tratar as informações visuais nas diversas mídias, fortemente multimodais, é imperativo para compreender as sutilezas desses diferentes modos e com quais intenções aparecem, essas articulações multimodais e multissemióticas devem ser desenvolvidas pela escola, sendo ela uma das mais fortes agências de letramento. A autora questiona o que é mais importante ao trabalhar com textos multimodais: Articular que todos os modos produzem texto. Isso pode ser bastante aprimorado em sala de aula. Frisando, aulas de português. Sem excluir outras disciplinas escolares, é nesta área da linguagem que se pode realizar uma reflexão

informada, profissional e criativa sobre a leitura e a escrita, sobretudo os textos multimodais e todos os seus significados. Afinal, escrever é um gesto.

Por intermédio da mensuração dos dados fornecidos pelo gráfico 12, foi destacada pela a neutralidade no grau de frequência em que os professores afirmam que eventualmente utilizavam as tecnologias digitais em suas aulas, antes da pandemia.

Gráfico 12: grau de **frequência** os professores utilizavam as tecnologias digitais em suas aulas, antes da pandemia.

➔ **Legenda da escala:**



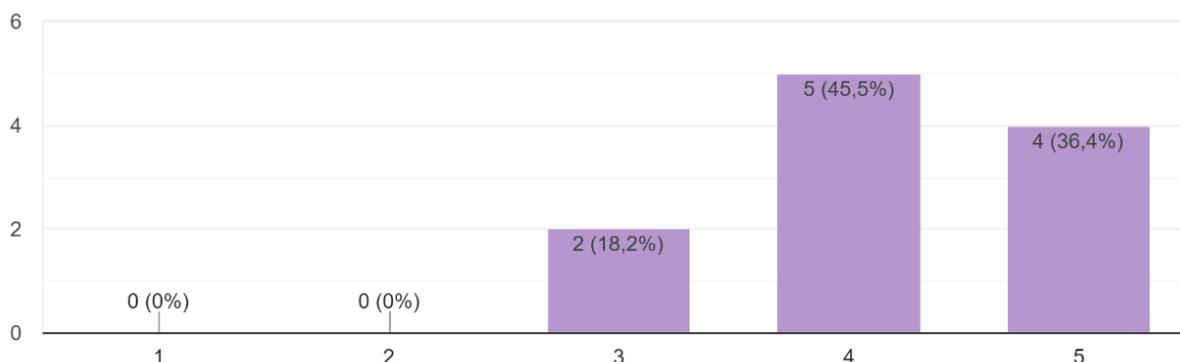
Fonte: Elaborado pela autora.

Diante de tais resultados do gráfico 12, foi enfático o papel dos professores no período pandêmico tendo que modificar suas práticas para adaptar-se ao contexto digital no qual foram inseridos, no entanto, não é sabido se tais práticas de fato foram planejadas para os propósitos convenientes ao ensino da LP. Contudo, mediante interpretação dos resultados verificou-se que os professores ainda não são relevantes a utilização das tecnologias digitais para o ensino da LP.

Os *emojis* podem ser utilizados como parâmetro de avaliação. Por fornecer feedback em relação ao grau de satisfação por meio da escala likert de *emojis*, dessa maneira diversos sentimentos podem ser coletados.

Por meio da verificação da opinião dos respondentes quanto ao grau de satisfação a respeito da experiência com as tecnologias digitais durante o ensino remoto se sentiram muito satisfeitos, como mostra o gráfico 13.

Gráfico 13: grau de **satisfação** a respeito da experiência dos professores com as tecnologias digitais durante o ensino remoto.



Fonte: Elaborado pela autora.

No ensino de linguagens, no mundo digital, a não utilização dos textos multimodais impedirá a formação integral dos estudantes no emprego significativo nos suportes adequados. As aulas de Língua Portuguesa, cujo foco central é o desenvolvimento da linguagem, devem ter os textos multissemióticos como principais ferramentas, visto que “quando a leitura de imagens é precedida pela escolaridade, tal preparo contribui para o desenvolvimento de estratégias de leitura de textos multimodais” (VIEIRA, 2015, p. 89).

Conclusão

Concluindo, o letramento digital é mais do que preparar os alunos para digitar e abrir textos em dispositivos digitais. Também prepara o usuário de ambientes digitais para entender textos multimodais e seus diferentes contextos, significados e posições; para entender sua própria capacidade de criar e se envolver com esses textos multimodais; para analisar seu envolvimento e participação em diferentes contextos, relacionados ou não a dispositivos digitais e suas possibilidades; reconhecer-se como possíveis aprendizes, criadores e comunicadores de novas modalidades, criações, dispositivos, usos e interações em diferentes contextos.

Nessa direção, a utilização de elementos e recursos multimodais na construção de textos tem levado à ampliação do potencial de produção, especialmente a ampliação da compreensão textual. A compreensão de texto não é apenas algo

gerado a partir do texto verbal, mas inclui uma ampla gama de elementos semióticos. Os leitores não apenas dão sentido ao texto por meio de símbolos alfabéticos, mas também dão significado ao texto por meio de elementos imagéticos e visuais. Ou seja, o leitor está engajado em uma nova forma de ler, essa forma de ler é marcada por documentos textuais, que são realizados por elementos verbais e visuais. Assim, ler e escrever obterão novos formatos e novos modos. Nestes documentos, o texto está imerso em um grande número de elementos de imagem. Isso torna o texto multimodal ou multissemiótico.

As escolas que pretendem ser eficazes a uma mentalidade inclusiva e aberta à diversidade não podem ater-se ao letramento da letra, mas deve estar aberta aos múltiplos letramentos, que envolvem a uma grande variedade de mídias, construídas de forma multimodal e multissemiótica.

O ensino da LP em meio às transformações dos estudos da língua e da linguagem provocam muitas reflexões acerca dos objetivos de ensino na sala de aula, seja remota ou presencial. O professor de LP não pode se furtar em utilizar os textos multimodais tanto impressos, mas especificamente os digitais, por apresentar maior dimensão e complexidade em suas multiplicidades de linguagens nos ambientes emergentes em todas as esferas da sociedade, sobretudo levando em conta suas práticas de letramento digital.

Diante disto, ratifica a ideia de que os professores demonstram certa inclinação às tecnologias digitais e aos textos multimodais, entretanto demonstram maior resistência ao empregá-las para fins pedagógicos, o que reforça a hipótese levantada nesta pesquisa.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, 7(1), 257-275 - 2020.

BAPTISTA, B. T.; VIEIRA, M. de. F. **A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nos projetos educacionais interdisciplinares**. Anais do XXI Workshop de Informática na Escola, Maceió. 2015. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16519/16360>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEARDEN, W. O.; NETEMEYER, R. G. **Handbook of marketing scales: multi-item measures for marketing and consumer behavior research** (2nd ed.). California: SAGE. 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF: MEC/SEF 2018.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC**. Delta, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COSCARELLI, C. V. **Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia**. VERÇOSA, T.; BRIGIDA, M. S.; NUNES, G. R. Palimpsesto, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 3-37, set.-dez. 2020. Disponível em:< encurtador.com.br/axlINU>. Acesso em: 11 mai. 2022.

_____; KERSCH, D. F. **Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados?** In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016.

Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. (2017, 25 maio). Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em:< encurtador.com.br/coDNO>. Acesso em: 14 set. 2021.

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

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, 50, p. 51-67. Curitiba: UFPR. 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLOSSÁRIO CEALE. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. Disponível em: <encurtador.com.br/oEIT5>. Acesso em: 21 mai. 2022.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. S. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, Bahia, 2010.

KENSKI, V. M. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas; São Paulo: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes**. Archives of Psychology, 22(140), 1-55. 1932. Disponível em: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

LUCIAN, R.; DORNELAS, J. S. **Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas**. RAC, Rio de Janeiro, v. 19, 2ª Edição Especial, art. 3, pp. 157-177, agosto 2015. Disponível em: [Revista de Administração Contemporânea \(anpad.org.br\)](http://www.anpad.org.br). Acesso em: 13 nov. 2022.

MOURA, M. O. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (Orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola**. São Paulo: Pioneira, 2001.

NÓVOA, A. Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992. In: CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, C. V (Orgs.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016a.

_____. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b.

_____. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

_____. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. -

São Paulo, SP: Parábola, 2021.

_____; COSCARELLI, C. V. **O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais.** Educação em revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 317-334, dez. 2010. Disponível em:< encurtador.com.br/egvzE>. Acesso em: 11 out. 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** 29/07/2015. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Escola Conectada: Multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

VETTORAZZO, J.H.; BOTH, I.J. Implicações e contribuições das tecnologias como mediadoras na formação de professores na EAD. In: MOSER, Alvino et al (Org.) **Educação e Tecnologias: professores e suas práticas.** Artesanato Educacional: São Paulo – SP, 2018.

VIEIRA, K.M.; DALMORO, M. **Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados?** XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro: RJ. 06 jan. 2008. Disponível em:< encurtador.com.br/ajkpA>. Acesso em: 13 nov. 2022.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações,** p. 133-148 Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.