



ANDRÉA GONTIJO AVELAR

**AS PROPOSTAS DA BNCC E PNED PARA O
LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO
DOCENTE**

LAVRAS – MG

2026

ANDRÉA GONTIJO AVELAR

**AS PROPOSTAS DA BNCC E PNED PARA O
LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do curso de Mestrado Profissional em Educação, para obtenção do título de Mestre.

Orientador

Prof. D.r Ronei Ximenes Martins

LAVRAS – MG

2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Avelar, Andréa Gontijo.

As propostas da BNCC e PNED para o letramento digital : desafios para a atuação docente / Andréa Gontijo Avelar. - 2026.
136 p.

Orientador: Ronei Ximenes Martins

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Letramento digital. 2. Formação de professores. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Política Nacional de Educação Digital. 5. Professores de língua portuguesa. I. Martins, Ronei Ximenes. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

ANDRÉA GONTIJO AVELAR

**AS PROPOSTAS DA BNCC E PNED PARA O LETRAMENTO DIGITAL:
DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE**

**THE BNCC AND PNED PROPOSALS FOR DIGITAL LITERACY: CHALLENGES
FOR TEACHER PRACTICE IN CONTEMPORARY EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do curso de Mestrado Profissional em Educação, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 15 de maio de 2026
Dr. Braian Garrito Veloso – UFLA
Dra. Alessandra Rodrigues - UNIFEI



Documento assinado digitalmente
RONEI XIMENES MARTINS
Data: 13/07/2026 12:07:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador

Prof. Dr. Ronei Ximenes Martins

LAVRAS – MG

2026

Para minha filha, Sofia, que me apoiou desde o início e acompanhou cada etapa com carinho e preocupação. Esta conquista também é sua.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela força e pela esperança, que me sustentaram ao longo deste percurso e me conduziram pela mão. Foi e sempre será meu porto seguro.

Aos meus pais, Marina Maria e João Batista, cuja presença foi essencial quando eu era dependente e que, hoje, embora não compreendam integralmente a minha trajetória, torcem por mim, pois sempre almejam o meu bem.

À família que constituí: ao meu esposo, Wesley, que, ao seu modo, muito me ajudou, assumindo ou amparando tarefas do cotidiano, bem como uma preocupação genuína ao meu estado físico e emocional; ao meu filho, Vinícius, cuja torcida me acompanhou, mesmo com pouca interação; e à minha filha, Sofia, cuja preocupação constante e apoio generoso foram motivos de orgulho e alento ao longo desta jornada.

Às minhas irmãs, Cida, Luzia e Sirley, e ao meu irmão, Ronaldo, parceiros nos cuidados com nossos pais, pela compreensão diante das demandas que, por vezes, interferiram em nossa rotina.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA), ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGE), e ao meu orientador, professor Ronei Ximenes Martins, pelas orientações firmes e criteriosas, que me retiraram da zona de conforto e me lembraram que o caminho a ser trilhado era meu, ainda que sua presença orientadora estivesse por perto.

Aos professores da primeira etapa do mestrado, nas disciplinas obrigatórias – Paulo Arcas, Braian Veloso, Mauricéia Vieira, Marco Villarta, Maria Helena Ferreira e Thiago Nascimento – pelas contribuições que enriqueceram minha formação e reavivaram meu contato, outrora adormecido, com o mundo acadêmico. Reforço meus agradecimentos ao professor Braian Veloso e à professora Alessandra Rodrigues (UNIFEI), membros da banca de qualificação, cujas observações e recomendações contribuíram significativamente para o aprimoramento desta dissertação.

Aos colegas da Turma 2 do Trilhas Educador, carinhosamente apelidada de “Turma Eja”, pela convivência acadêmica que tanto me enriqueceu. Sofremos juntos, especialmente no início, com o afastamento que tardou a chegar, mas também nos fortalecemos. A frase de nossa colega Adriana – “Ninguém solta a mão de ninguém” – ecoou nos momentos de dificuldade e nos impulsionou a seguir.

Agradeço ao projeto Trilhas Educador do Governo de Minas Gerais, por meio do qual tive a possibilidade de realizar o sonho de cursar o mestrado. Este agradecimento é de âmbito

puramente institucional, independente de alinhamentos político-partidários. O afastamento concedido, ainda que tardio, e as políticas do programa foram pontes decisivas para a realização deste sonho.

Ao diretor Júlio César, da E.E. Santo Tomaz de Aquino, instituição na qual possuo vínculo efetivo com o Estado, cuja ampla divulgação do programa e incentivo pessoal, quando o questionei a respeito, ofereceram-me o impulso final para tentar.

Ao professor Ivan Guedes, que, por meio de curso on-line e monitoria, contribuiu para o processo de aprimoramento da minha escrita.

Aos gestores GA e GB, das unidades escolares aqui nominadas como Escola A e Escola B, que prontamente acolheram minha presença para o desenvolvimento da pesquisa proposta – registro, ainda, que outras portas não se abriram, o que torna esse acolhimento ainda mais significativo.

Às docentes P01, P02, P03, P04 e P05, que gentilmente dedicaram seu tempo e me permitiram observar suas práticas cotidianas em seus locais de trabalho. Sem a valiosa colaboração de vocês, esta pesquisa não faria sentido.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste percurso e torceram por mim. Há pessoas e situações que permanecem nos bastidores e são tão importantes quanto aquelas que atuam na linha de frente. O meu muito obrigada.

“Nossas linguagens não são mais o que pensávamos que eram e, com elas, nós, humanos também
não somos mais os mesmos”
(Lucia Santaella)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e as necessidades de formação contínua dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental para a efetivação do letramento digital, considerando as exigências curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Política Nacional de Educação Digital (PNED) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), bem como as condições do cotidiano escolar. Inserida no campo das políticas educacionais e da formação docente, parte-se do pressuposto de que a cultura digital reconfigura as práticas de linguagem e exige novas mediações pedagógicas, tensionando o trabalho docente diante de limitações estruturais e formativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em duas escolas públicas estaduais de Divinópolis/MG, com cinco professoras e dois gestores escolares. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, entrevistas abertas e registros em diário de campo, analisados à luz da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Os resultados evidenciaram que a apropriação das normativas ocorre de forma parcial e predominantemente operacional, mediada pelas urgências do cotidiano escolar. Quanto às concepções de letramento digital, observa-se a coexistência de perspectivas que variam entre uma visão instrumental, centrada no uso técnico das ferramentas, e mais ampla, voltada à leitura crítica e à produção de sentidos. As práticas pedagógicas analisadas indicaram que o uso das tecnologias digitais ocorre, majoritariamente, sob a lógica de substituição de suporte midiático, reproduzindo metodologias tradicionais e limitando práticas autorais e interativas. A pesquisa também evidenciou lacunas na formação docente, marcada pela ausência de políticas continuadas e pela predominância de iniciativas individuais. Destaca-se, ainda, a presença da Inteligência Artificial no cotidiano escolar, revelando potencialidades pedagógicas e desafios de autoria e ética de seu uso. No plano identitário, as docentes reconhecem a centralidade de seu papel, mas expressam sentimentos de sobrecarga e necessidade constante de adaptação. Conclui-se que os desafios para a efetivação do letramento digital envolvem a articulação entre políticas públicas, formação docente e condições de trabalho, para além da disponibilidade de recursos tecnológicos. Como desdobramento da investigação, foi elaborado guia didático interativo, voltado à formação docente para o trabalho com o letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: letramento digital; formação docente; políticas educacionais; BNCC; cultura digital; ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research aims to analyze the challenges and continuing education needs of Portuguese Language teachers in the final years of Elementary School for the implementation of digital literacy, considering the curricular requirements of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the National Digital Education Policy (PNED), and the Minas Gerais Curriculum Reference (CRMG), as well as the conditions of everyday school life. Situated in the field of educational policies and teacher education, the study assumes that digital culture reconfigures language practices and requires new pedagogical mediations, placing pressure on teachers' work in the face of structural and formative limitations. This is a qualitative study carried out in two state public schools in Divinópolis, Minas Gerais, with five teachers and two school managers. Data were collected through semi-structured interviews, open interviews, and field diary records, and were analyzed according to Laurence Bardin's Content Analysis. The results showed that the appropriation of normative documents occurs partially and predominantly operationally, mediated by the urgencies of everyday school life. Regarding conceptions of digital literacy, the findings indicate the coexistence of perspectives ranging from an instrumental view, centered on the technical use of tools, to a broader one, focused on critical reading and meaning-making. The pedagogical practices analyzed indicated that the use of digital technologies occurs mostly under the logic of replacing media support, reproducing traditional methodologies and limiting authorial and interactive practices. The research also revealed gaps in teacher education, marked by the absence of continuing policies and the predominance of individual initiatives. The presence of Artificial Intelligence in everyday school life was also identified, revealing pedagogical potentialities and challenges concerning authorship and the ethics of its use. At the identity level, teachers recognize the centrality of their role, but express feelings of overload and a constant need for adaptation. The study concludes that the challenges for implementing digital literacy involve the articulation between public policies, teacher education, and working conditions, beyond the availability of technological resources. As an outcome of the investigation, an interactive didactic guide was developed, aimed at teacher education for working with digital literacy in Portuguese Language classes in the final years of Elementary School.

Keywords: digital literacy; teacher education; educational policies; BNCC; digital culture; Portuguese Language teaching.

INDICADORES DE IMPACTO

A presente pesquisa apresenta impactos de natureza social, educacional, tecnológica e cultural ao investigar a implementação do letramento digital no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas estaduais. No âmbito educacional, contribui para a compreensão das condições reais de trabalho docente frente às exigências da Base Nacional Comum Curricular, da Política Nacional de Educação Digital e do Currículo Referência de Minas Gerais, evidenciando lacunas na formação continuada, limitações estruturais e desafios na mediação pedagógica das tecnologias digitais. Os resultados indicam que a apropriação das diretrizes normativas ocorre de forma parcial, sendo frequentemente mediada pelas urgências do cotidiano escolar, o que impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas. No campo tecnológico, a pesquisa amplia o debate sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e da Inteligência Artificial na educação básica, evidenciando tanto seu potencial pedagógico quanto os desafios relacionados à autoria, à veracidade das informações e à ética digital. Do ponto de vista cultural, o estudo contribui para a reflexão sobre as transformações nas práticas de linguagem na cultura digital, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, ao destacar a necessidade de formação crítica para atuação em ambientes multimodais. O trabalho apresenta caráter extensionista indireto, ao envolver cinco docentes e dois gestores da rede pública estadual de ensino no município de Divinópolis/MG, além de propor um produto educacional com potencial de aplicação em outros contextos escolares. Os impactos do estudo podem ser classificados nas áreas de Educação, Tecnologia e Produção e Comunicação, conforme a Política Nacional de Extensão Universitária. Ademais, a pesquisa alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente ao ODS 4 (Educação de Qualidade), e ao ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao evidenciar a importância de políticas educacionais que considerem as condições concretas das escolas públicas para a efetivação do letramento digital.

IMPACT INDICATORS

This research presents social, educational, technological, and cultural impacts by investigating the implementation of digital literacy in Portuguese Language teaching in public state schools. In the educational field, it contributes to understanding the real working conditions of teachers in light of the demands of the Brazilian Common Core Curriculum, the National Digital Education Policy, and the Minas Gerais Reference Curriculum, highlighting gaps in continuing education, structural limitations, and challenges in the pedagogical mediation of digital technologies. The findings indicate that the appropriation of normative guidelines occurs partially and is often mediated by the urgencies of everyday school life, which directly affects the quality of pedagogical practices. In the technological field, the study broadens the debate on the use of Digital Information and Communication Technologies and Artificial Intelligence in basic education, highlighting both their pedagogical potential and the challenges related to authorship, information reliability, and digital ethics. From a cultural perspective, the study contributes to reflection on transformations in language practices within digital culture, especially in Portuguese Language teaching, by emphasizing the need for critical education for work in multimodal environments. The study has an indirect extension dimension, as it involved five teachers and two school administrators from the public state school system in the municipality of Divinópolis, Minas Gerais, in addition to proposing an educational product with potential application in other school contexts. The impacts of the study may be classified in the areas of Education, Technology, and Production and Communication, according to the National University Extension Policy. Furthermore, the research is aligned with the Sustainable Development Goals, especially SDG 4 (Quality Education) and SDG 10 (Reduced Inequalities), by highlighting the importance of educational policies that take into account the concrete conditions of public schools for the effective implementation of digital literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perspectivas sobre os saberes docentes e o desenvolvimento profissional	52
Quadro 2 - Caracterização das docentes participantes	60
Quadro 3 - Síntese das entrevistas com Gestores Escolares (GA e GB)	62
Quadro 4 - Categorização das percepções docentes sobre as normativas relacionadas ao letramento digital	64
Quadro 5 - Categorização das Concepções de Letramento Digital	67
Quadro 6 - Categorização das Práticas Pedagógicas e a Cultura Digital entre o Prescrito, os obstáculos e as estratégias docentes	71
Quadro 7 - Categorização das percepções acerca da identidade e da formação docente.	74

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DED	Diário Eletrônico Digital
EF	Ensino Fundamental
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GNL	Grupo de Nova Londres
GT	Grupo de trabalho
IA	Inteligência Artificial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESP	Instituto de Ensino Superior e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
NLS	Novos Estudos sobre Letramento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 QUESTÃO DE PESQUISA	21
1.2 JUSTIFICATIVA	21
1.3 OBJETIVO GERAL	23
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LETRAMENTO DIGITAL NO BRASIL	25
2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS	26
2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL (PNED)	31
2.3 CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: ENTRE SÍNTESE E AMPLIAÇÃO	36
3 LETRAMENTO DIGITAL, DOCÊNCIA E SABERES DOCENTES	39
3.1 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS	40
3.2 MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA CULTURA DIGITAL	44
3.3 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO COM O LETRAMENTO DIGITAL	48
4 PERCURSO METODOLÓGICO	54
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
5.1 CODIFICAÇÃO POR PARTICIPANTES: PERFIS E CONTEXTOS	59
5.2 O CONTEXTO DAS UNIDADES ESCOLARES: A VISÃO DA GESTÃO E A REALIDADE DO CAMPO	61
5.3 CATEGORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DAS DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS (BNCC – PNED – CRMG)	63
5.4 CATEGORIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO DIGITAL: DO INSTRUMENTAL AO PEDAGÓGICO	66
5.5 CATEGORIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIGITAL: ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E A REALIDADE POSSÍVEL	69
5.6 CATEGORIZAÇÃO ACERCA DA IDENTIDADE E DA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE LACUNAS INSTITUCIONAIS E REINVENÇÃO PROFISSIONAL	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – ROTEIRO: ENTREVISTA PROFESSORAS	88
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS APLICADO AOS GESTORES	91
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM AS DOCENTES PARTICIPANTES	92
APÊNDICE D - GUIA DIDÁTICO INTERATIVO	136

PREÂMBULO

Não pensava em ser professora. No entanto, aqui estou eu: professora e, atualmente, pesquisadora. Até a conclusão do ensino médio, essa profissão não fazia parte dos meus planos.

Sempre estudei em escola pública e apesar de não pensar em ser professora, sempre fui dedicada e esforçada no que fazia. As disciplinas de Língua Portuguesa e história eram minhas preferidas. Lembro claramente da paixão pelas aulas da professora “Dona Maria Ferreira” de Língua Portuguesa.

Revendo o passado penso que, foi com certeza a maior inspiração para minha escolha e até hoje o é para minha prática, devido ao jeito com que cativava todos os alunos, como conduzia suas aulas, como nos iluminava.

O despertar para a literatura foi impulsionado pelas leituras de obras da série Vagalume, feitas regularmente por Dona Maria Ferreira. Eram momentos mágicos.

Conclui o ensino fundamental anos finais numa escola próxima da minha casa. O ensino médio seria feito em outra unidade escolar e meus pais não fizeram a matrícula para este segmento. Na realidade era época em que a gente se virava muito sozinha e foi isso que tentei fazer.

Tentei, porque ao procurar vaga em escolas próximas da minha residência a resposta era sempre negativa. Não havia mais vagas. Fui até a Superintendência de Ensino, na época denominada “Delegacia de Ensino”, no entanto, sem sucesso. Precisei então morar na comunidade rural onde meus pais possuíam uma chácara e de lá ia a pé para a escola de uma cidade vizinha que ficava a quase 50 minutos de caminhada. Alguns dias ia de bicicleta com um outro morador da região e nos revezávamos. Foi uma época cansativa, mas também divertida. Quando se é jovem a realidade adquire outros contornos.

Estudei o primeiro semestre do 1º ano nesta escola: E. E. Padre João Parreiras Villaça e depois consegui vaga numa escola próxima da minha casa na cidade. Escola que atualmente sou efetiva: E.E. Santo Tomaz de Aquino onde conclui o ensino médio.

No ensino médio contudo já me aproximava da docência sem o perceber, ao exercer voluntariamente a função de catequista na comunidade religiosa que frequento.

Seres em formação que muitas vezes, sem perceber, serão influenciados tal como eu o fui e tantos outros profissionais. Carregamos em nós inúmeras nuances dos saberes docentes, conforme discutem Tardif, Marcelo e Nóvoa, referencial teórico que sustenta esta investigação, ainda que muitas vezes não tenhamos plena consciência dessas influências formativas.

Uma boa formação docente e um bom desenvolvimento profissional resguardará, ou pelo menos minimizará os possíveis desencontros na sublime tarefa do ensinar. Construirá pontes que mesmo despercebidas, futuramente serão acessadas.

Ao concluir o ensino médio, nada de falar ou pensar em faculdade. Não era assunto que pertencia a minha realidade. Sou a caçula da minha família e tanto eu como minhas irmãs mais velhas não fomos incentivadas a continuar os estudos. Na realidade nem se falava em faculdade. Primeiro porque era uma realidade distante da situação econômica da minha família e em segundo lugar, meus pais não tinham conhecimento, estudo adequado que os fizessem perceber a importância de se avançar mais nos estudos além do que o sistema público oferecia.

Após então ter me “formado” no ensino médio, a ideia era trabalhar para ter minha independência financeira. Realidade vivenciada por muitos jovens atualmente.

Lembro-me de começar a costurar com a ajuda de uma colega de turma: Ana Lúcia, peça fundamental na minha escolha. Foi ela que, num certo momento, pós ensino médio, comentou comigo porque eu não fazia letras. Ela já cursava matemática.

A sugestão caiu como chuva em terra seca. Não titubei hora alguma. Seguiu-se a partir deste momento o processo de ir até a faculdade – INESP (Instituto de Ensino Superior e Pesquisa) - para me inscrever no vestibular.

Seguiu-se então esta etapa de estudos, leitura da obra “Memórias do Cárcere” e o dia da prova. Lembro-me da sala até os dias atuais. Era época de salas cheias. Ao final, a aprovação confirmou que aquele caminho, antes improvável, começava a se concretizar.

O salário como costureira conseguia manter a faculdade, aliado às economias de todas as formas: ir a pé para o serviço para economizar a ida para faculdade, levar um lanchinho básico para faculdade, fazer o trabalho para algumas colegas que tinham condições de comprar os livros. Todo o esforço foi muito válido.

O curso me encantou. Claro, nada é perfeito, mas no geral tive professores bem comprometidos que também deixaram marcas indeléveis em mim.

Perdi meu emprego de costureira e como pagar a faculdade? Período complicado, no qual precisei contar com ajuda de outras pessoas até que comecei a trabalhar como professora em uma escola infantil particular e as coisas voltaram a se normalizar.

No 5º período do curso comecei a lecionar com autorização concedida pela Superintendência de Ensino e assim começou toda a saga atrás de contratos temporários. Substituições. O contato com a sala de aula, apesar de desafiador, era e ainda o é gratificante.

No último ano da graduação, em 1988 a professora de Linguística – Luísa comentou com muitos detalhes sobre a pós-graduação da PUC Minas – o PREPES. A vontade de fazer o

curso veio forte e no ano seguinte, após a conclusão da graduação, já comecei a fazer a pós-graduação. Eram 4 módulos em períodos de férias, duração de 2 anos. Pós-graduação que muito me enriqueceu academicamente.

No ano 2000, com a pós concluída, mantive a rotina de contratos e com a atenção voltada para concursos na área da educação. Então, no ano de 2003, após passar no concurso municipal da educação fui efetivada num cargo como professora de Língua Portuguesa e em 2006 novamente nomeada como professora efetiva, dessa vez na rede estadual de Minas Gerais. Unidade escolar na qual me encontro até hoje e muito agradeço ao gestor atual que, pela ampla divulgação do Projeto Trilhas Educador e incentivo, construiu pontes para que meu sonho se materializasse.

O sonho era cursar o mestrado. Em toda essa trajetória o prazer de estudar, de sempre aprender algo novo, esteve comigo e espero que continue, apesar das dificuldades. Tentei em dois momentos participar do Profletras para fazer o mestrado, no entanto a imaturidade até mesmo na leitura de editais, o despreparo e tudo sempre tão corrido não me permitiram tal acesso. A vida conjugal, uma segunda gravidez fazia com que o sonho do mestrado se mantivesse adormecido, mas não aniquilado em minha essência.

Agora entendo por que não deu certo. Algo ainda melhor já estava reservado para mim: o mestrado profissional da UFLA. A partir de uma conversa com uma colega de trabalho que estava cursando o Trilhas Educador – turma 1, o sonho foi despertado e quando o gestor da minha unidade escolar publicou as informações no grupo institucional sobre a nova turma do trilhas, não perdi tempo, deixei que a vontade, antes adormecida, tomasse corpo novamente e ao conversar com Júlio (diretor) foi me dado todo o apoio, empurrão de que necessitava, pois ainda tinha receios apesar da vontade. Não me sentia preparada, muito tempo sem estudar, mas mesmo assim segui firme.

Foi uma preparação difícil, sem muito apoio no campo familiar, mas algo me dava forças para não desistir. E assim se fez. O projeto Trilhas Educadores pelo afastamento concedido possibilitou de forma única a realização do meu sonho, caso contrário seria humanamente impossível, principalmente com pais idosos que exigem cuidado.

Aliado a isso, o ingresso numa Universidade como a UFLA me encanta, pois reconheço a qualidade de tal instituição. Muitos foram os desafios: voltar a estudar, escrever de forma acadêmica e outros, vários outros de cunho pessoal.

Todo um novo universo se fez presente na minha prática diária e o olhar de professora começou a mudar gradativamente para professora pesquisadora. Por que não é despertado em nós esse olhar na graduação? Ou o foi e a juventude não nos deixa perceber?

Fato é que as dificuldades bateram à porta. A demora para ser afastada, o que acumulou consideravelmente as tarefas diárias, mas valia a pena o esforço, pois meu sonho estava sendo realizado. Projeto a ser desenvolvido, tarefas a serem cumpridas a delimitação do tema de pesquisa e por fim a definição “As propostas da BNCC e PNED para o letramento digital: Desafios para a atuação docente”.

Com a ajuda do professor Ronei Ximenes Martins chegamos a esse recorte. Desde o início, minha prática e inquietações apresentadas ao orientador foram quanto aos documentos normativos: BNCC e CRMG e as dificuldades que surgem na nossa docência. Estar na sala de aula bombardeada por tantas políticas públicas e na maioria das vezes nem as entender deixava-me incomodada. Eram PCNs – CBC – BNCC – CRMG –, enfim, uma avalanche de normativas que, mal começávamos a compreender, já eram substituídas por outras. Isso me angustiava e tal como a maioria dos colegas cumpria-se as exigências, geralmente de escritas burocráticas cegamente.

Aliado a esses vieses dos documentos normativos eis que nos aproximamos: eu e professor Ronei da temática recorrentemente abordada, mas sempre atual, principalmente no campo de minha atuação: o letramento digital. A inegável presença desse conceito cada dia mais acentuado pela abrangência tecnológica em todas as suas vertentes foi o norte para a importância de se abordar documentos normativos, surgindo assim a inserção da PNED na nossa pesquisa.

O processo não é simples, mas é gratificante e amplia horizontes. Ser professora é muito bom, mas desenvolver um olhar de pesquisadora é melhor ainda. Muito há que se caminhar, o chão da sala de aula me inspira. Ver o quanto precisamos melhorar, o quanto não conhecemos, o quanto nos omitimos e muitas vezes não queremos tomar frente em relação às propostas de políticas públicas me fizeram perceber que é preciso avançar, pesquisar e sobretudo desenvolver um olhar crítico, reflexivo sobre o que é sempre proposto - ou imposto - a nós professores.

As inquietações vivenciadas ao longo dessa trajetória – especialmente diante das sucessivas normativas educacionais e da crescente presença das tecnologias digitais – constituíram o solo a partir do qual emergiu esta pesquisa.

Por isso, apropriando-me de Paulo Freire, ousou afirmar que educar constitui um ato de amor e, portanto, de coragem (Freire, 2019). É imbuída desse amor e dessa coragem que apresento, a seguir, a investigação que busca compreender os desafios reais que enfrentamos frente às normativas digitais, transformando angústia em pesquisa e prática em conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira encontra-se, nas últimas décadas, em um cenário de profundas transformações, impulsionadas pela expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essas mudanças ampliam as formas de acesso à informação, transformam as práticas sociais e reconfiguram os processos de ensino e aprendizagem, exigindo que a escola e seus agentes revisitem concepções pedagógicas historicamente consolidadas (Santaella, 2023).

Nesse contexto, a presença das TDIC no cotidiano social contribui para a consolidação de uma cultura digital que atravessa as formas de comunicação, produção e circulação de conhecimentos. O letramento digital passa, assim, a ser compreendido como prática social que envolve não apenas o uso de recursos tecnológicos, mas a compreensão crítica, ética e reflexiva das linguagens e dos ambientes mediados por tecnologias, ampliando as possibilidades dos sujeitos na sociedade contemporânea.

No campo educacional, tais transformações repercutem diretamente sobre o trabalho docente, que passa a demandar novas competências relacionadas à mediação pedagógica em ambientes configurados por tecnologias. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente por meio das competências 4 e 5 – que tratam das múltiplas linguagens e do uso crítico das TDIC –, e a Política Nacional de Educação Digital (PNED) explicitam esse movimento ao incorporarem a cultura digital como eixo formativo e ao enfatizarem a necessidade de fortalecimento da formação docente para atuação nesse novo cenário.

Destaca-se que, a implementação dessas diretrizes ocorre em meio a desafios relacionados às condições concretas do cotidiano escolar, às demandas burocrático-curriculares e às exigências formativas dirigidas aos professores. No estado de Minas Gerais, tais diretrizes materializam-se no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que redefine as responsabilidades do docente na organização curricular e na incorporação das TDIC às práticas pedagógicas.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, essas demandas assumem relevância ainda maior, uma vez que a área se encontra diretamente vinculada ao trabalho com linguagens, gêneros discursivos e práticas sociais de leitura e escrita, dimensões profundamente impactadas pelas transformações digitais. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa.

A investigação foi desenvolvida em duas escolas públicas estaduais localizadas no município de Divinópolis/MG, escolhidas por apresentarem contextos socioeconômicos e geográficos distintos. Participaram do estudo cinco professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), garantindo-se o anonimato das participantes, conforme as diretrizes estabelecidas pelo processo aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFLA.

1.1 Questão de pesquisa

Para orientar a investigação, foi elaborada a seguinte questão: Como as diretrizes curriculares da BNCC, da PNED e do CRMG se relacionam com as práticas de letramento digital desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as condições de formação docente e o cotidiano escolar?

1.2 Justificativa

A implementação do letramento digital no Brasil encontra-se vinculada a um conjunto de políticas públicas que atribuem às escolas e aos professores novas responsabilidades formativas. Nesta pesquisa, compreende-se letramento digital como o conjunto de práticas sociais de leitura, escrita, produção, circulação e interpretação de sentidos mediadas por tecnologias digitais, não se restringindo ao domínio técnico de ferramentas, mas envolvendo usos críticos, éticos, autorais e participativos da cultura digital.

A BNCC, enquanto documento normativo nacional da Educação Básica, estabelece entre suas competências gerais a necessidade de que os estudantes compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. A PNED, instituída pela Lei nº 14.533/2023, reforça esse movimento ao prever a educação digital escolar, a inclusão digital, a capacitação e especialização digital e a pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação como eixos estruturantes da política nacional. No âmbito estadual, o CRMG constitui o currículo de referência de Minas Gerais, elaborado em consonância com a BNCC, com a função de orientar a organização curricular e o trabalho pedagógico nas escolas mineiras.

Entretanto, a presença dessas diretrizes nos documentos oficiais não garante, por si só, sua efetivação nas práticas escolares. A pesquisa TIC Educação, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2025), tem evidenciado que o acesso, o uso e a apropriação pedagógica das tecnologias digitais nas escolas brasileiras dependem de condições institucionais, infraestrutura, formação docente e apoio à integração desses recursos aos processos de ensino e aprendizagem. Os dados da CETIC Educação 2024 (CETIC, 2025) também indicam que pouco mais da metade dos professores realizou atividades de desenvolvimento profissional contínuo voltadas ao uso de tecnologias digitais no ensino, o que reforça a relevância de investigar as condições formativas que atravessam o trabalho docente.

No contexto mineiro, essa discussão ganha especificidade porque o CRMG atua como currículo orientador da rede estadual, enquanto os livros didáticos distribuídos pelo PNLD, em muitos casos, são estruturados a partir das habilidades da BNCC. Desse modo, o professor pode se deparar com diferentes referências de planejamento: de um lado, a BNCC como base normativa nacional; de outro, o CRMG como currículo estadual a ser seguido nas escolas de Minas Gerais; e, ainda, os materiais didáticos utilizados cotidianamente. Tal articulação pode gerar desafios de interpretação, seleção e transposição das habilidades para a prática pedagógica, sobretudo quando não há condições equivalentes de formação, tempo de planejamento e infraestrutura tecnológica.

No ensino de Língua Portuguesa, área central para o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e produção de sentidos em ambientes digitais, tais questões tornam-se especialmente relevantes. O trabalho com gêneros discursivos contemporâneos e multiletramentos demanda mediação pedagógica consistente e ampliação das práticas de linguagem para além do uso instrumental das tecnologias. Nesse sentido, torna-se necessário investigar como professores de Língua Portuguesa percebem e vivenciam as diretrizes da BNCC, da PNED e do CRMG, de que modo articulam essas orientações em suas práticas e quais desafios formativos e estruturais atravessam a efetivação do letramento digital.

Dar visibilidade a essas experiências é fundamental para compreender as repercussões das políticas educacionais no cotidiano docente e para subsidiar reflexões sobre processos formativos coerentes com a realidade das escolas públicas.

1.3 Objetivo geral

Para elucidar a questão de pesquisa, estabeleceu-se o seguinte objetivo norteador: Analisar os desafios e as necessidades de formação contínua dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – anos finais - para a efetivação do letramento digital, considerando o cenário de exigências curriculares decorrentes da BNCC, da PNED e do CRMG.

1.4 Objetivos específicos

- Identificar a percepção e o nível de apropriação dos professores de Língua Portuguesa acerca das diretrizes de letramento digital presentes na BNCC, na PNED e no CRMG;
- Mapear práticas e estratégias pedagógicas mediadas pelas TDIC, verificando como as prescrições curriculares são transpostas para o cotidiano escolar;
- Analisar lacunas formativas e desafios estruturais que interferem no desenvolvimento das competências docentes necessárias ao trabalho com a cultura digital.
- Elaborar um produto educacional, em formato de guia didático interativo, voltado à formação docente para o trabalho com o letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

1.5 Estrutura da dissertação

Esta dissertação organiza-se em duas seções teóricas centrais, seguidas da descrição de procedimentos metodológicos, apresentação de resultados e discussões, bem como as considerações finais. A Seção 2 analisa as políticas educacionais relacionadas ao letramento digital no Brasil, com foco na BNCC, na PNED e no CRMG, evidenciando as tensões entre as diretrizes nacionais e sua materialização no contexto mineiro, especialmente no que se refere às alterações e ampliações promovidas pelo currículo estadual e seus impactos sobre o trabalho docente em Língua Portuguesa.

A Seção 3 aborda os fundamentos do letramento digital e suas implicações para a docência, discutindo a evolução conceitual do tema, os multiletramentos e, de modo articulado, os saberes docentes mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa, bem como os desafios concretos vivenciados na escola, tendo a formação docente como eixo transversal que perpassa, de forma sutil, toda a dissertação.

Apresentadas as bases teórico-conceituais e normativas, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa e os resultados obtidos na investigação em seções específicas, tendo como foco a articulação do referencial teórico com as vozes das docentes participantes e a observação das práticas no campo investigado.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LETRAMENTO DIGITAL NO BRASIL

A presença das tecnologias digitais na educação brasileira não se configura como fenômeno recente, tampouco desvinculado de um projeto histórico mais amplo. Desde a Constituição Federal de 1988, diferentes marcos legais vêm apontando para a necessidade de integrar ciência, tecnologia e formação humana, reconhecendo que a escola deve dialogar com as transformações culturais que atravessam a sociedade. Esse movimento ganhou contornos mais definidos com a homologação da BNCC do Ensino Fundamental em 2017 (Brasil, 2017) e do Ensino Médio em 2018 (Brasil, 2018) e, no âmbito estadual, com a publicação do Currículo Referência de Minas Gerais em 2018 (Minas Gerais, 2018) e, mais recentemente, com a instituição da Política Nacional de Educação Digital em 2023, já no contexto pós-pandemia da Covid-19 (Brasil, 2023).

Entretanto, o intervalo que separa esses marcos evidencia que o tempo decorrido não foi suficiente para superar dificuldades históricas de implementação. Entre o que se anuncia nos documentos e o que se concretiza nas salas de aula há um percurso marcado por condições materiais desiguais, por processos formativos ainda em construção ou pouco consolidados e, sobretudo, pelos saberes que os professores mobilizam em sua prática. Essa compreensão dialoga com Soares (2004), ao tratar o letramento como prática social situada, e com Street (2013), ao destacar que as práticas de letramento são historicamente constituídas e atravessadas por relações sociais, culturais e de poder. No campo da docência, Tardif (2014) contribui para compreender que os professores não apenas aplicam prescrições, mas reinterpretem orientações curriculares a partir de seus saberes experienciais e das condições concretas de trabalho.

A criação da PNED, instituída pela Lei nº 14.533/2023, insere-se nesse contexto de ampliação das demandas relacionadas à educação digital. A política organiza-se em quatro eixos — inclusão digital, educação digital escolar, capacitação e especialização digital e pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação —, indicando que o desafio não se restringe ao acesso técnico, mas envolve a integração pedagógica das tecnologias ao currículo (Brasil, 2023). A experiência do Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia da Covid-19, também evidenciou desigualdades de acesso, escassez de equipamentos, infraestrutura inadequada e necessidade de formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias digitais (Melo; Silva; Silva-Antunes, 2024).

No âmbito estadual, o CRMG atua como currículo de referência de Minas Gerais, elaborado em consonância com a BNCC, com a função de orientar a organização curricular e o trabalho pedagógico nas escolas mineiras (Minas Gerais, 2018). Assim, as diretrizes nacionais e estaduais passam a constituir referências para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere às práticas de leitura, escrita, produção de sentidos e uso crítico das tecnologias digitais. Contudo, sua apropriação no cotidiano escolar depende da mediação docente, das condições institucionais e dos processos formativos disponíveis, dimensões que se articulam aos saberes profissionais discutidos por Tardif (2014), Nóvoa (2017) e Marcelo (2009).

Compreender esse cenário exige um olhar que considere a articulação entre texto legal e a realidade escolar. As políticas educacionais não chegam às salas de aula de forma neutra: são interpretadas, negociadas e ressignificadas pelos professores a partir de suas experiências e das condições concretas de atuação. É nesse espaço de mediação que se inscreve o debate sobre o letramento digital e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as competências digitais

As políticas voltadas às tecnologias na educação brasileira não surgiram com a BNCC. Desde a Constituição Federal de 1988, consolidou-se a compreensão de que ciência e tecnologia deveriam integrar o projeto de formação humana, perspectiva posteriormente reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e pelos sucessivos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010; PNE 2014-2024), que passaram a prever a necessidade de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas.

Nesse movimento, programas como o ProInfo, criado em 1997 (FNDE, 2026), constituíram uma das primeiras iniciativas voltadas à aproximação da escola pública com as tecnologias digitais, por meio da implantação de laboratórios de informática e de ações iniciais de formação docente. Embora tenha representado um marco nas políticas de inserção das tecnologias na educação básica, sua implementação ocorreu em um contexto marcado pela descontinuidade das políticas públicas de inclusão de tecnologias, associada a mudanças de governo e à ausência de condições administrativas, materiais e pedagógicas capazes de assegurar a consolidação do Programa (Jesus, 2018).

Os desafios evidenciados na implementação do ProInfo não se restringiram ao período de sua execução, mas repercutiram na consolidação das tecnologias digitais no contexto escolar e ainda se fazem presentes na realidade educacional brasileira, indicando que a continuidade das políticas públicas voltadas à integração das tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem permanece como um desafio (Jesus, 2018). Na busca por ampliar a inserção das tecnologias digitais na educação básica, foram implementadas outras iniciativas governamentais, entre elas o Programa Banda Larga nas Escolas (Brasil, 2008), o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA (Brasil, 2010) e, posteriormente, o Programa de Inovação Educação Conectada (Brasil, 2017), transformado em Política de Inovação Educação Conectada pela Lei nº 14.180/2021 (Brasil, 2021). Embora essas iniciativas revelem esforços contínuos do poder público para ampliar o acesso às tecnologias digitais, à conectividade e ao seu uso pedagógico, também evidenciam que a construção de uma política pública capaz de garantir sua efetiva integração às práticas educativas demanda ações articuladas, permanentes e acompanhadas de investimentos em infraestrutura, formação docente e gestão educacional.

Nesse movimento, diferentes programas federais buscaram aproximar a escola pública das tecnologias digitais. De acordo com o FNDE, o ProInfo foi criado em 1997 com o objetivo de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, tendo sido reestruturado, em 2007, pelo Decreto nº 6.300, como Programa Nacional de Tecnologia Educacional, voltado ao uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de Educação Básica (Brasil, 2007; Brasil, 2026). Em seguida, o Programa Banda Larga nas Escolas, lançado em 2008, buscou ampliar a conectividade das escolas públicas urbanas (Brasil, 2008). Também se destaca o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, instituído pela Lei nº 12.249/2010 e regulamentado pelo Decreto nº 7.243/2010, voltado à inclusão digital pedagógica e ao uso de computadores portáteis por alunos e professores da escola pública (Brasil, 2010a; Brasil, 2010b). Mais recentemente, o Programa de Inovação Educação Conectada, instituído pelo Decreto nº 9.204/2017, passou a articular conectividade, infraestrutura, recursos educacionais digitais e formação, com vistas ao uso pedagógico das tecnologias digitais na Educação Básica, sendo posteriormente transformado em Política de Inovação Educação Conectada pela Lei nº 14.180/2021 (Brasil, 2017; Brasil, 2021).

Embora essas iniciativas revelem esforços contínuos do poder público para ampliar o acesso às tecnologias digitais, à conectividade e ao seu uso pedagógico, sua trajetória também evidencia desafios de continuidade, gestão, infraestrutura e formação docente. No caso do ProInfo, Jesus (2018) aponta que sua implementação foi marcada pela descontinuidade das políticas públicas de inclusão de tecnologias, associada a mudanças de governo e à ausência de condições administrativas, materiais e pedagógicas capazes de assegurar a consolidação do programa. Essa análise dialoga com Pretto (2002), ao criticar a distribuição de computadores sem investimento consistente na valorização e na autonomia do professor, e com Pinto (2008), para quem a tecnologia não pode ser compreendida como solução neutra e automática para os problemas educacionais. Desvinculada de um projeto formativo humanizador e das condições concretas do trabalho pedagógico, a inovação técnica pode reforçar dependências, em vez de promover transformação.

A trajetória dessas iniciativas, contudo, revelou um problema recorrente: a priorização do artefato em detrimento do sujeito. Como critica Pretto (2002), a política de distribuir computadores sem investimento consistente na valorização e na autonomia do professor resultou em laboratórios muitas vezes subutilizados. O autor alerta que, quando o foco é meramente instrumental e utilitarista, o sistema tende a culpabilizar o docente pelo insucesso das propostas, ignorando as carências estruturais crônicas das unidades de ensino.

Tal reflexão aproxima-se da crítica de Pinto (2008), para quem a tecnologia não pode ser compreendida como solução neutra e automática. Nessa perspectiva, desvinculada de um projeto formativo humanizador e das condições concretas do trabalho pedagógico, a inovação técnica pode reforçar dependências, em vez de promover transformação. Desvinculada de um projeto formativo humanizador, a inovação técnica corre o risco de reforçar dependências e deslocar a atenção das condições reais em que o trabalho pedagógico se realiza.

É nesse cenário de avanços e contradições que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para o Ensino Fundamental em 2017 e para o Ensino Médio em 2018, assume a cultura digital como eixo formativo da Educação Básica.

A BNCC incorpora as repercussões das transformações digitais ao prever o desenvolvimento de competências relacionadas às múltiplas linguagens, às tecnologias digitais e ao trabalho com gêneros textuais multimodais e multissemióticos. Tais orientações aparecem, especialmente, nas competências gerais da Educação Básica, que assumem caráter transversal

ao orientar diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares, entre eles Língua Portuguesa. Neste estudo, destacam-se as competências gerais 4 e 5, por dialogarem diretamente com o letramento digital, foco desta pesquisa. A competência 4 afirma a necessidade de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p.9).

A competência 5 propõe:

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, 2017, p.9).

Nesse contexto, Xavier (2011) contribui ao compreender o letramento digital como prática de leitura e escrita mediada por tecnologias, que demanda processos intencionais de aprendizagem e não se reduz ao domínio técnico dos equipamentos. Tal perspectiva dialoga com a concepção de Soares (2004) de que o letramento se realiza nas práticas sociais e nas condições concretas de uso da linguagem.

Embora essas competências sejam os eixos centrais da integração digital na Base, Pacheco (2025) tece críticas contundentes à forma como o documento foi estruturado. O educador define o modelo da BNCC como um “paradigma instrucionista”, argumentando que tal estrutura mostra-se incapaz de produzir aprendizagem real ao fragmentar o conhecimento em lista de habilidades. Para Pacheco (2025), esse formato engessa a autonomia das escolas e privilegia o cumprimento formal de metas em detrimento da transformação efetiva do processo educativo.

Para Deconto e Ostermann (2021), a BNCC se insere num movimento de padronização da educação orientado por competências e por uma lógica mais mercadológica. Crítica reforçada por Pacheco (2025) ao citar a venda de planos feitos na internet com as habilidades, por exemplo. Nesse contexto, a formação docente tende a se tornar mais técnica e instrumental, deixando em segundo plano a reflexão pedagógica, a formação teórica e o papel crítico da

escola e do professor. Assim, o trabalho docente passa a ser concebido de forma prescritiva, como aplicação de conteúdos e competências já definidos, com forte ênfase em resultados e controle.

Essa lógica de simplificação do fazer pedagógico estende-se, muitas vezes, à compreensão sobre o perfil dos estudantes, sustentando o mito dos “nativos digitais”. Como demonstram Azevedo e Martins (2024), ao afirmar que a familiaridade técnica com os dispositivos não garante competências para o estudo ou para a produção acadêmica. Pelo contrário, a crença de que as novas gerações aprendem sozinhas com o digital tende a inviabilizar a necessidade de uma mediação docente planejada e intencional, essencial para a construção do verdadeiro letramento.

Essa necessidade de mediação, contudo, esbarra na forma como os documentos normativos são estruturados e entregues às escolas. Importante salientar que a BNCC atua como eixo norteador para que os entes federados elaborem suas próprias diretrizes, como ocorre com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Todavia, cabe questionar se as adaptações regionais e os desdobramentos feitos no estado de fato consideram os desafios cotidianos enfrentados pelo magistério. Diferentemente do que sugere o senso comum, a dificuldade em concretizar tais normas não reside no simples “desconhecimento” ou resistência docente.

Como apontam Magdaleno e Faria (2024), essa lacuna decorre de uma lógica de implementação marcada pela padronização, pela centralidade em competências e por processos formativos de caráter técnico, que pouco consideram as condições do trabalho docente. Assim, a distância entre a prescrição curricular e a prática pedagógica revela-se como um sintoma de políticas que negligenciam as condições reais no dia a dia das escolas.

Sob essa perspectiva, estudos que analisam diretamente a BNCC no campo das linguagens reforçam que a incorporação das TDIC não se efetiva apenas pela enunciação normativa das competências. Fuza e Miranda (2020), ao examinarem a presença das TDIC e dos gêneros discursivos nas diferentes áreas do documento, evidenciam que a ampliação das práticas de letramento digital pressupõe revisão das formas de organização curricular e investimento consistente na formação docente. Para as autoras, a centralidade atribuída às tecnologias na Base demanda condições concretas de trabalho e aprofundamento teórico-metodológico, sob pena de reduzir-se a uma orientação formal e burocrática.

Na mesma direção, Acri e Ruiz (2022), ao discutirem o letramento digital docente no ensino de Língua Portuguesa, demonstram que a previsão das competências digitais da BNCC não garante, por si só, sua materialização na prática escolar. As autoras identificam que a formação continuada ofertada muitas vezes não contempla o uso pedagógico crítico das tecnologias, evidenciando uma lacuna entre o texto prescritivo e o cotidiano das salas de aula.

Reitter (2024) converge com essa análise ao problematizar os impactos da implementação da BNCC sobre o trabalho docente, especialmente no que se refere às tecnologias digitais e aos gêneros multissemióticos. A autora ressalta que os efeitos do documento sobre o ensino e a formação dos professores se dão em processo, exigindo engajamento formativo, tempo pedagógico e infraestrutura adequada – elementos que não podem ser substituídos por metas descritas em documentos oficiais.

Ao aprofundar essa reflexão, evidencia-se que a previsão normativa das competências digitais não se traduz automaticamente em sua efetivação pedagógica. Persistem lacunas formativas significativas, sobretudo no que se refere ao letramento digital docente, exigindo políticas de formação continuada que possibilitem a integração crítica, intencional e contextualizada das tecnologias ao cotidiano escolar. Nesse sentido, Neves e Spósito (2025) destacam que a Política Nacional de Educação Digital (PNED) constitui-se como marco relevante ao reconhecer a centralidade da formação docente nesse processo, ainda que sua implementação dependa da articulação entre diretrizes normativas e condições reais de trabalho.

Diante dessa tensão entre prescrição e viabilidade prática, torna-se necessário examinar de forma mais detida os marcos legais que buscam estruturar o suporte digital na educação brasileira.

2.2 A Política Nacional de Educação Digital (PNED)

A Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, configura-se como marco normativo recente no campo das políticas públicas educacionais brasileiras. Sua criação não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte de um processo de regulação que dialoga com os Planos Nacionais de Educação (PNE) e com as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), instância responsável por normatizar e orientar a organização curricular no país.

Segundo Mota *et al.* (2025), no primeiro PNE (2001-2010) já se anunciava a necessidade de incorporação das tecnologias às escolas públicas, sobretudo por meio de metas voltadas à infraestrutura e à democratização do acesso. Contudo, conforme observado na vigência desse PNE, conforme os autores, predominou uma perspectiva fortemente instrumental, centrada na distribuição de equipamentos e laboratórios, sem que a formação docente acompanhasse o mesmo ritmo. Conforme destacam Mota *et al.* (2025), o percurso entre os dois planos revela uma transição importante, deslocando-se de um enfoque mais economicista para uma abordagem progressivamente orientada aos direitos humanos e à inclusão educacional. Após o término do primeiro plano, em 2010, e antes do início do segundo, em 2014, o país vivenciou um intervalo sem planejamento decenal formal, marcado por debates, ajustes institucionais e continuidade de ações, em um contexto de profundas transformações no campo educacional.

O segundo PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), aprofunda esse debate ao estabelecer 20 metas voltadas ao aprimoramento do sistema educacional brasileiro. Entre elas, destacam-se metas relacionadas à qualidade da educação e à formação dos profissionais do magistério, como a Meta 16, voltada à formação dos(as) profissionais do magistério (Brasil, 2014). Essas metas indicam que a presença do digital na escola não poderia limitar-se à simples oferta de dispositivos, exigindo políticas capazes de alcançar a dimensão pedagógica do trabalho docente, articulando infraestrutura, currículo e desenvolvimento profissional.

Além das metas, o PNE apresenta, em seu artigo 2º, dez diretrizes orientadoras para o decênio 2014-2024. Nesse conjunto, sobressaem a Diretriz VII, que promove o desenvolvimento humanístico, científico, cultural e tecnológico do País, e a Diretriz IX, que trata da valorização dos(as) profissionais da educação (Brasil, 2014). Essas diretrizes dialogam diretamente com o objeto desta pesquisa, reforçam que a integração das tecnologias à educação deve ocorrer de forma articulada à formação e valorização docente, bem como à construção de condições reais de trabalho nas escolas.

De forma semelhante ao primeiro PNE (2001-2010), o PNE (2014-2024) reafirma que a melhoria da qualidade do ensino passa, necessariamente, pela formação dos professores. O plano prevê mecanismos de acompanhamento contínuo: a cada dois anos, o PNE deve ser monitorado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP), conforme estabelece o §2º do art. 5º, cabendo ao órgão a publicação de estudos destinados a aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas (Brasil, 2014). Esse dispositivo evidencia que a política educacional não se encerra na formulação normativa, mas depende de avaliação contínua e de compromisso institucional para que se traduza em melhorias efetivas.

Paralelamente aos PNE, o CNE tem desempenhado papel relevante na mediação entre políticas nacionais e currículos locais. Por meio de pareceres e resoluções, o Conselho tratou da cultura digital, especialmente com a normativa conhecida como BNCC da Computação (Brasil, 2022), que insere o pensamento computacional e a cultura digital como dimensões transversais da Educação Básica. A chamada BNCC da Computação corresponde às Normas sobre Computação na Educação Básica — Complemento à BNCC, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022. O documento organiza a Computação na Educação Básica em três eixos: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital. O primeiro refere-se à capacidade de formular, analisar e resolver problemas por meio de estratégias como decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e elaboração de algoritmos. O segundo contempla a compreensão dos artefatos, sistemas e processos que estruturam o funcionamento das tecnologias digitais. O terceiro eixo, Cultura Digital, envolve a participação crítica, ética, responsável e criativa dos sujeitos em práticas sociais mediadas por tecnologias. Por seu caráter transversal, esses eixos não se restringem a um componente curricular isolado, mas devem dialogar com diferentes áreas do conhecimento, inclusive Língua Portuguesa, especialmente no trabalho com leitura, escrita, produção de sentidos, autoria e circulação de textos em ambientes digitais (Brasil, 2022). Tal movimento reforça a necessidade de articulação entre marcos nacionais e realidades locais.

É nesse cenário que se institui a PNED. De acordo com o Art. 1º da Lei nº 14.533/2023, a política organiza-se como estrutura articulada de programas e ações voltadas à ampliação do acesso a recursos, ferramentas e práticas digitais, com atenção prioritária às populações mais vulneráveis (Brasil, 2023).

A Lei estrutura-se em quatro eixos: Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; e Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Ao instituir a Educação Digital Escolar como eixo próprio,

a PNED sinaliza que o desafio não se restringe ao acesso técnico, mas envolve a integração pedagógica das tecnologias ao currículo.

A experiência da pandemia da Covid-19 evidenciou de forma contundente fragilidades que já atravessavam a educação brasileira. A transição para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) revelou desigualdades de acesso à internet, escassez de equipamentos e infraestrutura inadequada, impactando estudantes e professores em diferentes contextos educacionais (Melo; Silva; Silva-Antunes, 2024). Em muitos casos, verificou-se o desconhecimento, por parte de alunos, familiares e professores, acerca do uso pedagógico das tecnologias digitais e das possibilidades de mediação em ambientes virtuais, o que sinalizou, especialmente para o corpo –docente, a necessidade premente de formação continuada – reiteradamente prevista em documentos como o PNE, mas nem sempre efetivada de forma sistematizada.

Ao analisarem esse cenário, Melo, Silva e Silva-Antunes (2024) ressaltam que a formação docente não deve restringir-se ao uso instrumental de ferramentas, mas promover competências para lidar com a informação em ambientes digitais de forma ética, social e culturalmente consciente, conforme orientações da BNCC, em especial na competência 5.

A pandemia, portanto, não apenas evidenciou desigualdades estruturais já existentes, como também intensificou desafios e impôs novas exigências ao trabalho docente. Nesse sentido, pode ser compreendida como um divisor de águas na educação em relação às questões tecnológicas, pois deslocou a escola de seu espaço físico tradicional e exigiu novas formas de organização do ensino. Como afirma Kirchner (2020, p. 45):

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função. Com o movimento de uma sala de aula marcado por uma rotina intensa de afazeres, o tempo de pensar sobre outras formas de ser e fazer a aula acaba sendo redimensionado para outros espaços de formação. Sempre falamos na transformação da escola, que precisamos repensar novos modelos; eis que a pandemia nos obrigou a mudar.

As tensões contemporâneas tornam-se ainda mais evidentes com a promulgação da Lei nº 15.100/2025, que regulamenta o uso de celulares nas escolas. Moran (2025) problematiza esse cenário ao afirmar que “a lei não proíbe o celular, ele proíbe não usá-lo a não ser para aprender. Então, se a gente sabe trabalhar essa lei não só proibindo, mas o uso para aprender, é

o que faltou talvez nesses últimos anos” (Moran, 2025, 1h54m16s). Em outro momento, o autor reforça que “hoje o celular é uma ferramenta extremamente poderosa para todos, professores e alunos; então temos que usá-lo dentro desse contexto de incentivar a aprendizagem” (Moran, 2025, 1:55:19). Suas reflexões deslocam o debate da interdição para a intencionalidade pedagógica, reafirmando que o desafio não está no dispositivo em si, mas na forma como ele é integrado às práticas educativas.

Apesar dos avanços normativos, a PNED ainda enfrenta dificuldades para se consolidar como referência efetiva no cotidiano escolar. Entre as múltiplas demandas que atravessam o trabalho docente, o texto da lei e suas diretrizes nem sempre chegam de maneira clara aos profissionais da educação, permanecendo, muitas vezes, restritos ao plano institucional.

Observa-se, em diferentes contextos da educação básica, que a própria existência da política ainda é pouco conhecida por parte dos professores, o que revela a distância entre a formulação normativa e sua apropriação pelos sujeitos que a materializam.

Estudos recentes reforçam essa percepção ao alinharem a implementação da Política Nacional de Educação Digital no âmbito da formação continuada. Turchi, Codes e Araújo (2024), ao examinarem os desafios da formação docente vinculada à PNED, destacam que a consolidação da política depende de ações estruturadas e articuladas entre União, estados e municípios, bem como da criação de condições institucionais que assegurem tempo pedagógico, acompanhamento formativo e infraestrutura adequada. Sem esse alinhamento, a política corre o risco de permanecer no plano normativo, sem alcançar efetivamente o cotidiano das escolas.

Tal cenário dialoga com o alerta de Mota *et al.* (2025) sobre a necessidade de acompanhamento rigoroso das políticas educacionais e com a crítica de Pretto (2002) quanto ao histórico descompasso entre o que se anuncia nos documentos e as condições reais de implementação.

Desse modo, compreender a PNED implica reconhecer seus avanços, mas também seus limites e desafios concretos. Entre a prescrição normativa e a prática cotidiana há um percurso mediado pelas interpretações locais e pelas condições reais de cada rede de ensino. É nesse ponto que se torna fundamental examinar como essas diretrizes se materializam no contexto mineiro, a partir do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

2.3 Currículo Referência de Minas Gerais: entre síntese e ampliação

O Currículo Referência de Minas Gerais representa um marco fundamental na orientação das práticas pedagógicas no estado, especialmente no que se refere à incorporação do letramento digital no ensino de Língua Portuguesa, recorte analítico para o desenvolvimento desta pesquisa. Ao abordar essa temática, é imprescindível considerar tanto os limites quanto as possibilidades que o letramento digital impõe e oferece ao campo da linguagem, reconhecendo que sua inserção no currículo amplia horizontes para a construção de novas competências, mas também desafia professores e estudantes diante das desigualdades de acesso e da necessidade de formação continuada.

O CRMG é instituído pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da resolução nº 481, de 1º de julho de 2021 (Minas Gerais, 2021), que estabelece direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Básica no sistema estadual. O documento reforça a necessidade de superação da fragmentação das políticas educacionais e determina que as escolas reformulem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), garantindo a articulação entre a BNCC e o currículo estadual.

É nesse movimento de articulação que o art. 7º assume papel central ao explicitar como o CRMG organiza as habilidades da BNCC no âmbito estadual.

A Base Nacional Comum Curricular utiliza uma estrutura alfanumérica para organizar as diretrizes educacionais, facilitando a identificação das competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa e componente curricular da Educação Básica. Cada código começa com a sigla da etapa de ensino (por exemplo, “EF” para Ensino Fundamental), seguida pelo número do ano escolar, o componente curricular (como “LP” para Língua Portuguesa) e, por fim, um número que corresponde à habilidade específica dentro do componente.

Por exemplo, o código EF06LP01 significa:

- EF: Ensino Fundamental
- 06: 6º ano
- LP: Língua Portuguesa
- 01: Primeira habilidade prevista para esse ano e componente curricular

O Currículo Referência de Minas Gerais, ao regionalizar a BNCC, mantém essa estrutura como base, mas introduz modificações identificadas por novas marcações

alfanuméricas. O art. 7º estabelece que as habilidades podem ser apresentadas com códigos como:

1. X: Objetivo/habilidade alterada.
2. MG: Objetivo/habilidade criada no âmbito estadual.
3. A, B, C...: Objetivo/habilidade desmembrada.
4. P1, P2...: Habilidade com progressão, conforme o ano escolar.

Essas marcações indicam que a habilidade originalmente prevista na BNCC pode sofrer ajustes, detalhamentos ou desdobramentos ao compor o currículo mineiro. Assim, uma habilidade como EF06LP01 pode ser apresentada no CRMG como EF06LP01A, evidenciando que, embora mantenha vínculo com a base nacional, passou por modificação ou desmembramento no contexto estadual.

Esse processo evidencia que o CRMG não apenas referencia a BNCC, mas a reorganiza internamente, exigindo do professor atenção às diferenças entre o documento nacional e sua versão regionalizada. Parte-se da Base, mas é o currículo estadual que orienta oficialmente o planejamento na rede.

Essa dupla referência torna-se ainda mais visível quando se observa que os livros didáticos adotados nas escolas são organizados segundo os códigos da BNCC. O material apresenta, por exemplo: EF06LP01; o CRMG apresenta EF06LP01A. Cabe ao professor realizar essa mediação, articulando o que está no livro ao que está prescrito no currículo estadual. Essa situação produz uma tensão silenciosa, mas constante, no planejamento pedagógico, pois exige alinhamento permanente entre dois referenciais que, embora dialoguem, não são idênticos em muitos momentos.

A própria Resolução nº 481/2021 reconhece a necessidade de formação continuada como condição para a implementação curricular. O Capítulo IX define a formação como processo contínuo de aperfeiçoamento da prática pedagógica (Minas Gerais, 2021) e atribui à escola o papel de espaço permanente de desenvolvimento profissional.

Paiva e Coscarelli (2022) ressaltam que a preparação para atuar segundo a BNCC deveria integrar a rotina escolar, com organização adequada e amplitude nacional. Ao analisarem os desafios enfrentados na área de Linguagens, destacam a multiplicidade de demandas que atravessam o planejamento: (multi)letramentos, multimodalidade, produção textual, gêneros discursivos e tecnologias digitais.

No componente Língua Portuguesa do CRMG, essa multiplicidade manifesta-se de forma particularmente intensa. O Plano de Curso apresenta detalhamento expressivo de habilidades e orientações distribuídas ao longo do ano letivo. A partir do ano letivo de 2026, conforme estabelece a Resolução SEE nº 5.222, de 4 de dezembro de 2025, a organização anual passa a estruturar-se em regime trimestral, redefinindo oficialmente a distribuição do calendário escolar.

Mais do que o formato temporal, o que se evidencia é a amplitude das expectativas atribuídas à disciplina. A Língua Portuguesa articula leitura, produção textual, análise linguística, práticas multimodais e letramentos digitais, ocupando lugar estratégico no desenvolvimento de competências previstas tanto na BNCC quanto no CRMG. Essa centralidade amplia a responsabilidade do professor na mediação entre a norma curricular, material didático e realidade da turma.

Ao propor que o estudante participe de contextos reais de interlocução, Paiva e Coscarelli (2022) salientam que o currículo aponta para práticas significativas. Contudo, sua efetivação depende das condições de trabalho e de formação docente. Kalantzis e Cope (2016) *apud* Paiva e Coscarelli, (2022, p.35) afirmam que a capacidade profissional dos professores é o fator mais relevante na experiência de aprendizagem dos estudantes do que variáveis socioeconômicas ou mesmo os currículos oficiais, deslocando o foco da prescrição normativa para a centralidade da mediação pedagógica, no dia a dia da prática docente.

O processo de ampliação curricular no estado não se encerra na versão final do CRMG. A Resolução SEE nº 5.212, de 19 de novembro de 2025, ao estabelecer as matrizes curriculares para 2026, institui a Educação Digital como componente curricular no Ensino Médio e reforça sua integração nas demais etapas. A Resolução SEE nº 5.234, de 23 de janeiro de 2026, que dispõe sobre a organização do ensino na rede estadual, reafirma a articulação entre currículo e políticas digitais.

Assim, o CRMG consolida-se como síntese das orientações nacionais e, simultaneamente, como ampliação das expectativas curriculares no contexto mineiro. Entre o que a norma estabelece e o que a prática permite realizar, situam-se os desafios enfrentados pelos professores na implementação do letramento digital, de forma específica, os de Língua Portuguesa – espaço de tensão, mas também de possibilidades, que fundamentam esta investigação.

3 LETRAMENTO DIGITAL, DOCÊNCIA E SABERES DOCENTES

O avanço das tecnologias digitais e sua incorporação em diferentes esferas da vida social têm transformado profundamente as práticas de leitura, escrita e comunicação. No contexto educacional, essas mudanças são referendadas em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e, no âmbito do Estado de Minas Gerais, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que ressaltam a importância da cultura digital e do letramento digital na formação dos estudantes.

Essas normativas não se restringem à dimensão conceitual, mas destacam a urgência de preparar, na prática, os alunos para interagir de forma crítica e significativa com as tecnologias digitais, promovendo competências que vão além do uso instrumental dessas ferramentas. Ao assumirem tal perspectiva, tais documentos deslocam para o professor a responsabilidade de mediar práticas de linguagem cada vez mais complexas, produzindo tensões no cotidiano do trabalho docente.

Para compreender as demandas impostas por esses documentos, é necessário aprofundar os conceitos que fundamentam a concepção tradicional de letramento e sua ampliação no cenário digital contemporâneo. A discussão conceitual que se apresenta a seguir não se constitui como mera revisão teórica, mas como fundamento indispensável para analisar, posteriormente, os desafios estruturais, formativos e profissionais enfrentados pelas professoras participantes da pesquisa.

Santaella (2023, p. 85) destaca que “a característica primordial do universo digital se encontra na velocidade de suas transformações tecnológicas que certamente encontram sua correspondência visível na agência e nos usos humanos dos espaços informacionais disponíveis”. Compreender esses espaços como ambientes de práticas multimodais é essencial para analisar as transformações nas práticas de leitura e escrita na era digital, especialmente no contexto educacional. É nesse ciberespaço que diferentes linguagens convergem e modos semióticos se encontram, exigindo novas competências para a interação significativa.

As definições de ciberespaço e cibercultura são fundamentais para compreender as mudanças nas práticas educacionais contemporâneas. Como afirma Santaella (2023, p. 88), “o ciberespaço é um mundo virtual global, hipercomplexo e onipresente, acessível a um simples toque em dispositivos digitais”. Esse espaço se naturalizou a tal ponto que não percebemos a transição constante entre estar dentro e fora dele. A cibercultura, por sua vez, não deve ser vista

como um monolito abstrato, mas como um conjunto diversificado de práticas sociais em permanente transformação, atravessado pelas especificidades do ambiente digital.

Essas transformações, impulsionadas, mais recentemente, pela crescente presença da Inteligência Artificial (IA), não apenas reconfiguram as linguagens, mas também interpelam a escola e seus profissionais. Se os documentos normativos reconhecem a centralidade da cultura digital, torna-se necessário investigar de que modo tais diretrizes se materializam nas condições concretas do trabalho docente, especialmente no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

As linguagens humanas evoluem e se transformam histórica e antropologicamente. A hipermídia, fenômeno característico do ciberespaço e da cibercultura, constitui-se como uma linguagem própria do nosso tempo e influencia a forma como enxergamos e nos relacionamos no mundo (Santaella, 2023). O letramento digital, nesse contexto, passa pelo reconhecimento dessa nova configuração das práticas de linguagem, exigindo da docência não apenas domínio técnico, mas mediação crítica e intencional, conforme previsto na Competência Geral 5 da BNCC.

3.1 Do letramento ao letramento digital: perspectivas conceituais

A capacidade de comunicação, constituída pela linguagem, tem sido constantemente modificada ao longo da história. Como bem afirma Santaella (2023), essa faculdade humana já não é mais o que pensávamos que fosse; sendo parte essencial da nossa existência, ela se encontra em um estado de transformação permanente. Para compreendermos esse movimento, é preciso olhar para o passado e perceber como a humanidade sempre utilizou a linguagem para se situar no mundo, muito antes do que hoje entendemos por escrita formal.

Nessa perspectiva histórica, a obra de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) nos oferece um mapa valioso ao dividir essa evolução em três grandes marcos, ou etapas da globalização. Essa leitura histórica dialoga com Santaella (2023) ao indicar que as linguagens humanas sempre se organizaram conforme as condições técnicas e culturais de cada tempo.

A primeira globalização, ocorrida há cerca de 100.000 anos, revela as chamadas “primeiras línguas” – sistemas sofisticados que não dependiam de um alfabeto, mas de uma “civilização sinestésica”. Tratava-se de uma sobreposição de gesto, som, imagem e espaço para representar significados. É curioso notar que essa essência multimodal, longe de ser um estágio

superado pela humanidade, encontra ressonância na contemporaneidade. A historicidade circular da comunicação revela-se atualmente pela multiplicidade de gêneros textuais presentes no ciberespaço, exigindo uma apreensão cinestésica muito próxima àquela dos povos originários.

Não por acaso, essa realidade é transposta para o campo normativo: a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais reconhecem a necessidade de integrar múltiplas linguagens no processo formativo. Contudo, o reconhecimento dessas transformações nos documentos normativos não garante, por si só, as condições concretas para sua efetivação no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao trabalho docente.

O cenário se altera drasticamente com o advento da segunda globalização, marcada pelo registro gráfico das línguas e pela codificação do que antes era puramente sinestésico. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o surgimento da escrita não foi apenas um avanço técnico, mas um divisor social importante: a escrita passou a ser usada como instrumento de institucionalização e controle. A Modernidade consolidou esse processo por meio da invenção da imprensa de Gutenberg (1450) e da expansão da educação de massa. Embora tenha ampliado o acesso ao saber, essa fase também reforçou desigualdades ao transformar a leitura e a escrita alfabética na lógica central das sociedades industrializadas.

Atualmente, encontramos-nos imersos na terceira globalização, marcada pela aceleração exponencial das transformações tecnológicas. Se a escrita levou milênios para se consolidar como fonte de poder, a tecnologia digital, em poucas décadas, reconfigurou profundamente as formas de comunicação. Observa-se uma restauração da força da imagem e a emergência de novas formas de comunicação que desafiam a hegemonia da escrita analógica.

Neste cenário, potencializado pela internet e pelo avanço da Inteligência Artificial Generativa, o conceito de letramento não apenas se expande, mas exige um novo posicionamento ético e pedagógico. A terceira globalização não representa apenas uma atualização tecnológica, mas a consolidação de significados dinâmicos e de múltiplas “línguas sociais”. Assim, o exercício de ensinar deixa de ser transmissão de uma técnica analógica para tornar-se o desafio de formar sujeitos críticos em meio a uma realidade digital em que sistemas computacionais também passam a produzir linguagens, exigindo do educador não apenas o domínio das ferramentas, mas a ressignificação de sua própria identidade profissional frente ao novo.

Dentro desse percurso histórico, o conceito de “letramento” emerge como marco decisivo, especialmente nos anos 1980. Segundo Soares (2004), o termo ganha centralidade nas discussões educacionais ao deslocar o foco da simples aquisição do código para a participação em práticas sociais de leitura e escrita.

No Brasil, o conceito de letramento esteve inicialmente associado à alfabetização, enquanto em outros contextos, como na França (*illettrisme*) e nos Estados Unidos (*literacy*), tais fenômenos foram tratados de maneira distinta (Soares, 2004). Essa diferença revela especificidades históricas e culturais na compreensão do fenômeno. Rojo e Moura (2019) recordam que o termo “letramento” foi utilizado no Brasil como tradução de “literacy” no livro – No mundo da escrita (1986), de Mary Kato, referindo-se a práticas sociais de linguagem envolvendo a escrita em contextos diversos.

Soares (2004) reforça a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, tanto na teoria quanto na prática pedagógica. Essa união materializa-se na participação em diversas práticas letradas, como as esferas valorizadas, como a escolar, a jornalística, a literária e a burocrática. Como bem pontuam Rojo e Moura (2019), em nossa cultura moderna essas práticas são “legião”, o que justifica o termo “letramentos” no plural para abarcar toda a amplitude conceitual a que se refere.

Entretanto, tais práticas não se desenvolvem em ambiente neutro. A realização da escrita, enquanto apropriação de uma técnica ou tecnologia, guarda uma relação íntima com as estruturas de poder, conforme postula Kleiman (1995). Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposição de Street (2013), que ao distinguir os modelos “autônomo” e “ideológico”, reforça que a gênese de qualquer evento de letramento é intrinsecamente atravessada por relações de força e controle social.

Street (2013) apresenta dois modelos de compreensão do letramento culturalmente situados. O primeiro, denominado modelo “autônomo”, entende o fenômeno do letramento a partir da capacidade de leitura e escrita, concebidas como habilidades neutras, universais e independentes do contexto social. Nessa perspectiva, o letramento é compreendido como um conjunto de competências técnicas relacionadas ao domínio do código escrito, aproximando-se de concepções tradicionais que historicamente se confundiram com o processo de alfabetização, como discutido por Soares (2004).

O segundo modelo de letramento, denominado “modelo ideológico” estabelece uma oposição à visão de modelo autônomo e sugere que na prática “o letramento varia de um contexto para o outro e de uma cultura para outra e, assim, consequentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições” (Street, 2013, p.53).

Na proposta de letramento como “modelo ideológico”, o autor reforça a necessidade de reconhecer que toda prática de letramento está imersa em relações de poder e valores culturais e não simplesmente em uma habilidade técnica e neutra. Afirma, assim, que “o modelo ‘autônomo’ então é, na verdade, profundamente ‘ideológico’ no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, ‘autônomas’” (Street, 2013, p. 54).

A partir do que passou a ser caracterizado como Novos Estudos sobre Letramento (NLS) na Inglaterra, Street (2013) nos convida a olhar para pesquisas e projetos vivenciados em contextos diversos, como Índia, Etiópia e até mesmo o Brasil. Como os estudos desenvolvidos pelo Ceale¹ (UFMG), em Belo Horizonte, vinculados às pesquisas de Magda Soares. Ao analisar essas experiências, Street (2013, p. 63) destaca algo fundamental para nós pesquisadores: a importância de que as políticas e estratégias públicas estejam embasadas em uma “teoria reflexiva”, comparativa, crítica e em “descrições densas”, permitindo uma apropriação real das práticas sociais letradas.

Essa proposta do NLS sugere uma mudança profunda na forma de compreender e ensinar o letramento, ao deslocar o foco de uma abordagem instrumental para uma concepção de práticas sociais situadas.

Street (2013) propõe que o letramento não deve ser visto apenas como uma habilidade técnica a ser “treinada”, mas como algo enraizado no cotidiano. Para o professor, isso significa adotar um estilo etnográfico, observando como os alunos realmente usam a leitura e a escrita em suas casas, no trabalho e em suas comunidades. É um movimento de valorização do que existe fora dos muros da escola, tornando o aprendizado legítimo e significativo.

Ao lado disso, é necessário retomar o que a BNCC nos propõe especificamente para a Língua Portuguesa. O documento parece buscar essa mesma essência ao afirmar que o ensino da escrita deve possibilitar aos estudantes o domínio de práticas que permitam uma participação

¹ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

crítica nas diversas esferas sociais (Brasil, 2017). Dessa forma, a escola assume o compromisso de assegurar o acesso a gêneros textuais socialmente relevantes, promovendo não apenas o letramento, mas a autoria do próprio aluno (Brasil, 2017).

No entanto, em um mundo onde os contextos se multiplicam nos ciberespaços, as práticas letradas também se transformam. Como bem lembram Rojo e Moura (2019), a escola precisa ser esse lugar que integra os alunos a práticas mais amplas, que eles ainda não dominam: os novos “letramentos escolares”.

Já no final do século XX, os pesquisadores do Grupo de Nova Londres (GNL) alertavam que o impacto das novas mídias mudaria a materialidade dos textos. O mundo globalizado, com sua explosão de mídias e diversidade social, tornou os textos multimodais, exigindo o que hoje chamamos de multiletramentos.

A menção ao conceito de “multiletramentos” aparece aqui não como foco de análise, mas como recurso necessário à compreensão da evolução conceitual do letramento. A referência ao termo se faz necessária para compor a evolução sugerida no início desta seção, no que tange ao termo letramento.

Importante destacar, no entanto, a definição que Rojo e Moura (2019, p. 24) propõem ao dizer que

Nessa nova acepção, o termo “letramento” embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando mais força, neste caso, o prefixo multi-. Sem dúvida, ver assim o letramento e a linguagem descortinou toda uma série de possibilidades de interpretações e de caminhos teóricos nunca antes vislumbrados.

Percebemos, assim, que o caminhar do letramento tradicional ao digital não é apenas uma troca de papel por tela. É a adoção de uma nova lógica de colaboração e construção coletiva de sentidos. Essa reflexão conduz à necessidade de compreender como nós, professores, podemos mediar esse cenário complexo e dinâmico na contemporaneidade.

3.2 Multiletramentos e práticas de linguagem na cultura digital

Ao ampliarmos a discussão do letramento para o campo dos multiletramentos, reconhecemos que as práticas de linguagem contemporâneas se realizam em um cenário marcado pela multiplicidade de mídias, suportes e modos de significação. O Grupo de Nova Londres (2021) propõe essa ampliação ao compreender que os textos atuais articulam diferentes

semioses – linguística, visual, sonora, gestual e espacial – configurando práticas sociais complexas e situadas. Trata-se de reconhecer que a leitura e a escrita, na cultura digital, não se restringem mais à linearidade da página impressa, mas se expandem em ambientes híbridos, interativos e colaborativos.

Rojo (2007) evidencia essa transformação ao destacar a sofisticação dos textos contemporâneos, como no caso do design gráfico de jornais atuais, cujas escolhas multimodais ampliam significativamente as possibilidades de construção de sentidos quando comparadas às edições impressas de décadas anteriores. A autora reforça que a internet, por sua estrutura hipertextual, reorganiza as relações entre autor e leitor, abrindo espaço para a coautoria e para intervenções mais profundas no próprio texto. Conforme Chartier (1997 *apud* Rojo, 2007, p. 64), “o leitor não é mais constrangido a intervir na margem [...]. Ele pode intervir no coração, no centro”.

Escrita em 1997, essa reflexão de Chartier antecipa um movimento que, à época, se consolidava com o hipertexto e as possibilidades de navegação digital. Entretanto, se naquele momento a intervenção no “coração” do texto estava relacionada à estrutura não linear e à coautoria possibilitada pela internet, hoje essa afirmação ganha novos contornos. No contexto contemporâneo, a Inteligência Artificial Generativa amplia significativamente as possibilidades de produção, reescrita e reorganização de textos, reconfigurando as relações entre autoria, mediação e tecnologia. Esse movimento tem sido discutido no campo do Letramento em Inteligência Artificial (LIA), compreendido como um desdobramento do letramento digital que envolve a compreensão crítica, o uso ético e a apropriação consciente de sistemas de IA em práticas educacionais (Bifi, 2026). Nessa perspectiva, o LIA propõe o desenvolvimento de competências que ultrapassam o uso instrumental das tecnologias, incorporando dimensões críticas, éticas, criativas e sociais na interação com sistemas algorítmicos, especialmente em contextos educativos marcados pela presença crescente da IA generativa.

Rojo (2007) evidencia que, na construção textual, embora a matéria-prima principal seja a linguagem escrita, os textos em ambientes digitais estão cada vez mais se tornando multissemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos. A internet, com toda a capacidade do seu ciberespaço, proporcionou essa transformação, alterando a forma como interagimos e nos posicionamos no mundo. De forma ainda não plenamente conhecida, ampliam-se os alcances com a Inteligência Artificial Generativa, a qual nos faz retomar a reflexão de Santaella (2023,

p. 96), ao afirmar que “nossas linguagens não são mais o que pensávamos que eram e, com elas, nós, humanos também não somos mais os mesmos”.

Chartier (1997 *apud* Rojo, 2007, p. 65) classifica a era do texto eletrônico como a terceira revolução, a qual “alterou profundamente as relações entre autor, texto e leitor e levou-nos a novas práticas de leitura e de escrita, até então inéditas”. Rojo (2007), dialogando com Moita-Lopes e Rojo (2004), afirma que “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (Moita-Lopes; Rojo, 2004, p. 38 *apud* Rojo, 2007, p. 65).

A compreensão da leitura como prática multimodal pode ser aprofundada a partir da perspectiva de Coscarelli e Ribeiro (2019), que a definem como um sistema complexo, dinâmico, aberto e não linear. Para as autoras, cada ato de leitura é singular, pois envolve sujeitos situados, com interesses, repertórios e experiências distintas. Como afirmam, “cada ato de leitura é carregado de atos particulares, pois cada leitor traz para sua leitura uma situação diferente, interesses diferentes, assim como tem um olhar diferenciado para o texto e tudo isso vai gerar um processamento diferenciado do texto” (Coscarelli; Novais, 2010 *apud* Coscarelli; Ribeiro, 2019, p. 117).

Tal concepção desloca a ideia de leitura como percurso linear e previsível e reforça a necessidade de formar leitores capazes de lidar com múltiplos estímulos e caminhos possíveis de navegação textual. Nos ambientes digitais, o leitor realiza escolhas, seleciona percursos, interpreta signos de diferentes naturezas e articula linguagens diversas. Digital e impresso, nesse sentido, não se organizam em hierarquia, mas se complementam, pois compartilham fundamentos comuns da leitura e da produção de sentidos (Coscarelli; Ribeiro, 2019).

Nessa direção, Signorini (2013) amplia essa discussão ao problematizar as “bordas” e “fronteiras” entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. Para a autora, as transformações nas textualidades contemporâneas não configuram substituição de suportes, mas deslocamentos nas formas de produção, circulação e interpretação dos discursos, exigindo do leitor e do professor a capacidade de transitar entre diferentes materialidades semióticas.

As autoras salientam ainda que as tecnologias digitais demandam habilidades tão complexas quanto aquelas exigidas pelo impresso e que o simples acesso a dispositivos não garante desenvolvimento de competências leitoras. Nesse sentido, afirmam que

pela penetração que tais textos e tecnologias têm em nossa sociedade, precisamos de matrizes de avaliação, e mesmo de ensino de leitura, produzidas nas e para as escolas, a fim de orientar ou sistematizar o trabalho dos professores para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos dos alunos, nas diversas modalidades do impresso e do digital, que constituem as nossas formas de comunicação hoje, inescapavelmente (Coscarelli; Ribeiro, 2019, p. 119).

Essa reflexão tensiona diretamente a formação docente, pois evidencia que o trabalho com os multiletramentos não pode restringir-se ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas requer planejamento pedagógico, critérios avaliativos e compreensão crítica das novas textualidades. A leitura no digital não “vem depois” do impresso, tampouco o substitui: ambos se articulam e se complementam na formação de leitores capazes de transitar por diferentes modalidades de linguagem.

Essa ampliação não pode ser compreendida apenas como avanço técnico. Buzato (2010), ao problematizar o discurso da “inclusão digital”, já alertava para o risco de reduzir a discussão ao acesso às ferramentas. Para o autor, a apropriação tecnológica envolve dimensões culturais, políticas e simbólicas que ultrapassam o domínio instrumental. O letramento digital, portanto, não se esgota na capacidade de operar dispositivos, mas implica compreender os modos de circulação dos discursos, as relações de poder que atravessam as tecnologias e as formas de participação que elas possibilitam ou limitam.

No contexto mais recente da IA, essa reflexão ganha densidade. Buzato (2024) chama atenção para o caráter ainda opaco dessas tecnologias e para o fascínio que frequentemente as envolve, advertindo que expectativas demasiadamente otimistas tendem a obscurecer uma análise mais responsável. Em suas palavras:

A discussão sobre políticas educacionais relacionadas à inteligência artificial deve ir além do uso dessas tecnologias como mera ferramenta. É preciso reconhecer a transformação paradigmática que elas representam hoje. Enfrentamos desafios na compreensão do funcionamento dessas tecnologias e especialmente da regulamentação de seus usos, sendo essencial considerarmos sua influência social e a série de efeitos potenciais de que dispõem (Buzato, 2024, p. 125).

Ao afirmar que as tecnologias são “emaranhamentos de fatos científicos com domínios culturais, interesses econômicos, afetos humanos etc.” (Buzato, 2024, p. 124), o autor desloca a discussão da esfera meramente técnica para uma compreensão mais ampla, em que linguagem,

cultura e tecnologia se entrelaçam. A Inteligência Artificial, nesse sentido, não se apresenta como elemento externo ao campo educacional, mas como parte de um ambiente discursivo que já atravessava as práticas sociais e escolares.

Guedes (2023), ao analisar a presença da IA na educação básica, reconhece suas potencialidades no apoio a processos de leitura e escrita, como a adaptação de materiais, a organização de informações e a otimização do tempo docente. Contudo, o autor destaca também dilemas éticos relevantes, como a privacidade de dados, a discriminação algorítmica e a possibilidade de desumanização das relações pedagógicas. Para Guedes (2023, p. 93), é fundamental “usar a IA como ferramenta de aprimoramento, não substituição do trabalho humano”, reafirmando que a centralidade da formação permanece no campo das relações humanas e na mediação docente.

No ensino de Língua Portuguesa, essas transformações se tornam particularmente sensíveis. A ampliação da noção de texto, já evidenciada pela multimodalidade e pelo hipertexto, passa a conviver com produções automatizadas que circulam em larga escala, interferindo nos modos de escrever, revisar e interpretar. Tal cenário intensifica a necessidade de leitura crítica e de posicionamento ético diante das novas textualidades, sem que isso implique deslocar o foco da formação linguística para a tecnologia em si. A cultura digital, atravessada pela Inteligência Artificial, exige discernimento, mas não substitui o trabalho reflexivo que deve sustentar o ensino da linguagem.

Os multiletramentos, portanto, configuram-se como expressão de uma transformação contínua nas práticas de linguagem. Reconhecer essa dinâmica implica compreender que a formação no campo da linguagem permanece ancorada na reflexão crítica, na responsabilidade discursiva e na mediação consciente diante de tecnologias que reconfiguram, mas não anulam, a centralidade humana no processo educativo. O professor assume, nesse contexto, a responsabilidade de exercer uma curadoria pautada em critérios éticos que sinalizem caminhos mais seguros na aprendizagem.

3.3 Saberes docentes e formação para o trabalho com o letramento digital

Ao reconhecermos que as práticas de linguagem se transformam na cultura digital, torna-se inevitável deslocar o olhar para o trabalho docente e para os saberes que sustentam esse fazer cotidiano. As exigências impostas pelas normativas, pelas tecnologias emergentes e

pelas novas formas de circulação de textos não se realizam de modo abstrato: concretizam-se na prática de professores que precisam mediar, selecionar, problematizar e ensinar em contextos cada vez mais marcados por instabilidades, aceleração informacional e intensificação de demandas, tanto pedagógicas, relacionadas ao cotidiano da sala de aula, quanto burocráticas.

Nesse contexto, o letramento digital pode ser compreendido como um conjunto de competências que envolve não apenas o domínio técnico das tecnologias, mas, sobretudo, a capacidade de acessar, analisar, avaliar e produzir conteúdos em ambientes digitais de forma crítica e reflexiva. Buckingham (2022) destaca que o letramento digital ultrapassa o uso instrumental das mídias, exigindo a compreensão dos modos de produção, circulação e legitimação das informações em contextos mediados por tecnologias. Essa perspectiva contribui para compreender o letramento digital como prática social e cultural, e não apenas como habilidade técnica, articulando-se às transformações contemporâneas das práticas de linguagem no ambiente escolar.

Falar em letramento digital, portanto, implica em falar em profissão docente. A ampliação da noção de texto, a presença da multimodalidade, a circulação acelerada de informações e, mais recentemente, a produção de conteúdos mediados por sistemas de Inteligência Artificial atravessam diretamente o cotidiano escolar. O professor, de forma especial o de Língua Portuguesa, passa a lidar com gêneros híbridos, hipertextuais, colaborativos e, por vezes, algorítmicos, o que exige não apenas domínio técnico, mas capacidade crítica para interpretar, selecionar e atribuir sentido pedagógico a essas práticas.

De modo complementar, a educação midiática e digital pode ser compreendida como condição central para a formação crítica dos sujeitos na contemporaneidade. Buckingham (2022) argumenta que a alfabetização midiática não se restringe ao uso instrumental das tecnologias, mas envolve a capacidade de acessar, analisar, avaliar e produzir conteúdos em ambientes digitais de forma crítica, compreendendo seus modos de circulação, produção e regulação. O autor destaca ainda que, em um contexto de “capitalismo digital”, marcado pela atuação de plataformas e algoritmos, torna-se indispensável desenvolver uma perspectiva reflexiva sobre as mídias, de modo a fortalecer a autonomia e a participação cidadã dos sujeitos. Nessa perspectiva, tais competências podem ser compreendidas a partir de dimensões que envolvem o acesso às tecnologias, a análise crítica das informações, a produção de conteúdos e o uso ético e responsável dos ambientes digitais, evidenciando a necessidade de uma formação

que considere não apenas aspectos técnicos, mas também sociais e éticos da cultura digital. Dessa forma, a atuação do professor como mediador torna-se fundamental para transformar o potencial das tecnologias digitais em oportunidades de aprendizagem, favorecendo práticas pedagógicas críticas, éticas e socialmente significativas.

É nesse contexto que a contribuição de Tardif (2014) se mostra central. Ao compreender os saberes docentes como plurais, heterogêneos e temporais, o autor rompe com a ideia de que o professor apenas aplica conhecimentos adquiridos na formação inicial. Os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais articulam-se na prática concreta, constituindo um repertório que se constrói ao longo da trajetória profissional. Tal perspectiva é decisiva para o debate sobre letramento digital, pois evidencia que não se trata de acrescentar uma nova competência ao professor, mas de mobilizar e ressignificar saberes já existentes diante de novos desafios.

O saber disciplinar mantém sua centralidade no ensino de Língua Portuguesa (foco da nossa pesquisa), sobretudo quando se trata de compreender os processos linguísticos e discursivos que atravessam os textos digitais. O saber curricular envolve o conhecimento, a interpretação crítica das orientações oficiais, considerando suas diretrizes, mas também seus limites (Soares, 2004; Street, 2013), como, por exemplo, as normativas apresentadas na seção anterior: BNCC – PNED – CRMG. Já os saberes experienciais, construídos no enfrentamento cotidiano de situações imprevistas (Tardif, 2014; Nóvoa, 2017), tornam-se fundamentais quando o docente precisa lidar, por exemplo, com textos produzidos com apoio de Inteligência Artificial ou com práticas de escrita colaborativa em ambientes digitais. Nessa articulação, evidencia-se que o trabalho docente não se reduz à execução de prescrições, mas configura-se como atividade intelectual complexa.

Ao sistematizar as diferentes fontes desses saberes, Tardif (2014) demonstra que os professores não rejeitam os saberes acadêmicos nem se limitam aos saberes da experiência; ao contrário, integram-nos de forma dinâmica na construção de sua prática. Essa compreensão é particularmente relevante em um cenário no qual a formação docente corre o risco de ser reduzida ao domínio técnico de ferramentas ou ao cumprimento de competências previamente definidas. Se os saberes docentes são múltiplos e interdependentes, qualquer proposta formativa que privilegie exclusivamente a dimensão instrumental fragiliza a profissão.

É nesse ponto que a reflexão de António Nóvoa (2017) amplia o debate. Ao discutir os desafios contemporâneos da docência, o autor desloca a discussão da técnica para a construção de uma posição profissional. Em *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*, Nóvoa conduz-nos à necessidade de articular as dimensões pessoais da docência com a vida profissional e esta com a ação pública. Em suas palavras:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2017, p. 1131).

A advertência de Nóvoa ilumina a tensão contemporânea entre formação crítica e instrumentalização. Quando a formação se limita ao domínio de técnica ou ferramentas, esvazia-se o *ethos* profissional que sustenta a docência. O próprio autor afirma que “o meu argumento é que para ser professor não basta dominar uma disciplina ou possuir técnicas pedagógicas; é necessário integrar-se numa comunidade profissional, assumir uma ética e construir uma identidade própria da profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1122). A docência constitui-se, assim, como posição ética, intelectual e pública.

Essa preocupação encontra eco nas análises de Deconto e Ostermann (2021), que identificam nas recentes diretrizes de formação docente um movimento de alinhamento a racionalidades técnico-instrumentais, orientadas por competências e metas. Segundo os autores, quando a formação se estrutura prioritariamente em torno da execução de prescrições normativas, há o risco de fragilização da dimensão teórica e política da profissão. Tal crítica não invalida a necessidade de atualização tecnológica, mas evidencia a tensão entre formação crítica e treinamento técnico – tensão que dialoga diretamente com os desafios enfrentados pelos docentes no entendimento de normativas e que ecoam diretamente na defesa de Nóvoa de uma profissão que se afirma para além da técnica.

Ao apresentar diferentes posições do professor – como profissional que ensina, como membro de uma comunidade, como sujeito ético e como intelectual comprometido com o espaço público – Nóvoa reforça que a docência exige reflexão constante sobre o próprio trabalho. Desenvolver essas posições implica reconhecer que a formação não se esgota na aquisição de conteúdos ou habilidades, mas envolve a construção de identidade e responsabilidade profissional.

Marcelo (2009), ao tratar do desenvolvimento profissional docente, contribui para aprofundar essa compreensão. O autor diferencia o especialista rotineiro do perito adaptativo, destacando que o verdadeiro desenvolvimento profissional não se resume ao acúmulo de experiência, mas à capacidade de aprender com ela. O perito adaptativo é aquele que consegue reinterpretar situações novas, ajustar práticas e mobilizar conhecimentos de maneira flexível e crítica. Em um cenário marcado por rápidas transformações tecnológicas, essa distinção torna-se especialmente significativa. Não se trata, por exemplo, de dominar todas as ferramentas digitais emergentes, mas de desenvolver critérios para analisá-las, executando uma curadoria de forma consciente, capaz de se adaptar às situações e aos contextos apresentados.

A formação docente, nesse sentido, não pode ser concebida como etapa pontual nem como resposta imediata a demandas externas, frequentemente de caráter burocrático. Ela articula saberes, identidade e condições concretas de trabalho. Se, por um lado, não pode ser reduzida ao domínio técnico de ferramentas, por outro, também não pode prescindir de condições estruturais que viabilizem o trabalho pedagógico. Investir na profissionalidade implica reconhecer que a mediação docente depende tanto de formação sólida quanto de infraestrutura adequada e tempo institucional para estudo e planejamento.

Ao articular as contribuições de Tardif, Nóvoa e Marcelo, conforme quadro 1, evidencia-se que o letramento digital não se configura como exigência técnica isolada, mas como desafio profissional que atravessa saberes, identidades e condições de trabalho.

Quadro 1 - Perspectivas sobre os saberes docentes e o desenvolvimento profissional

Autor	Conceito Principal	Perspectiva sobre os Saberes Docentes
Tardif (2014)	Saberes Docentes	Apresenta os saberes docentes como uma construção plural, formada por saberes formativos, disciplinares, curriculares e experienciais, que se transformam continuamente na prática cotidiana e são influenciados pelo contexto social e institucional.
Marcelo (2009)	Desenvolvimento Profissional Docente	Enfatiza o desenvolvimento profissional como um processo contínuo e evolutivo, que integra experiências formais e informais. Destaca a necessidade de formar professores peritos adaptativos, capazes de enfrentar novos desafios, como a educação digital.

Autor	Conceito Principal	Perspectiva sobre os Saberes Docentes
Nóvoa (2017)	Formação Docente e Identidade Profissional	Defende a formação docente como um processo integrado e colaborativo, que articula as dimensões pessoais, profissionais e sociais. Propõe cinco fundamentos para a posição profissional do professor: 1) uma prática reflexiva; 2) uma cultura colaborativa; 3) uma pedagogia experimental; 4) uma ética do cuidado; e 5) uma responsabilidade social.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas contribuições de Tardif (2014), Marcelo (2009) e Nóvoa (2017).

A centralidade permanece na mediação docente, na responsabilidade ética e na formação crítica dos estudantes. As tecnologias complexificam o cenário, mas é o professor quem atribui sentido pedagógico às práticas, preservando a dimensão humana que sustenta o ensino da linguagem. Assim, ao encerrar esta subseção, reafirma-se que a discussão sobre letramento digital precisa estar ancorada na compreensão da docência como profissão intelectual e ética. Mais do que cumprir prescrições ou dominar ferramentas, trata-se de fortalecer uma posição profissional capaz de integrar saberes, enfrentar desafios contemporâneos e sustentar, no interior da cultura digital, uma prática pedagógica crítica e socialmente comprometida.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, ancorada na compreensão dos sentidos atribuídos pelas participantes às políticas que se relacionam e perpassam as propostas vinculadas ao letramento digital, bem como às suas práticas pedagógicas no contexto da escola pública.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo próprio objeto de estudo que busca a compreensão de como as professoras de Língua Portuguesa experienciam, interpretam e significam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Política Nacional de Educação Digital (PNED) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) no cotidiano escolar. Tais diretrizes se entrelaçam às percepções acerca do letramento digital e à formação docente – ou à sua ausência. Trata-se, portanto, de uma investigação que privilegia a dimensão subjetiva, contextual e processual dos fenômenos educacionais, dentro do recorte proposto.

Mais do que mensurar dados, esta pesquisa buscou interpretar percepções, tensões, lacunas e contradições nas falas docentes, articulando-as às informações fornecidas pelos gestores por meio de questionário aberto, assumindo que a realidade social é construída nas interações e nas práticas vividas em sala de aula, situadas em contextos institucionais diversos. Nesse sentido, insere-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, compreendendo o conhecimento como construção situada, tal como proposto por Lüdke e André (1986).

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva (Gil, 2008), na medida em que, além de descrever o contexto investigado e caracterizar as participantes, busca analisar criticamente as relações entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas relacionadas ao letramento digital, por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

A pesquisa foi realizada em duas unidades da rede estadual de ensino, com professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), localizadas no município de Divinópolis – MG. As escolas, denominadas neste estudo como Escola A e Escola B, situam-se em regiões geograficamente distintas e apresentam perfis socioeconômicos diferenciados. A escolha ocorreu de forma intencional, a fim de possibilitar a observação da influência – ou não – do contexto territorial e socioeconômico nas práticas relacionadas ao letramento digital.

Todos os trâmites éticos e legais foram devidamente cumpridos, incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a garantia de sigilo das participantes e das instituições e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras, sob o CAAE nº 86767025.8.0000.5148 e Parecer nº 7.529.422, em 26 de abril de 2025.

O contato com o gestor da Escola A realizou-se presencialmente e, após o aceite, procedeu-se ao envio da documentação por e-mail. As entrevistas com as professoras participantes – P01, P02 e P03 – foram agendadas para ocorrer durante a reunião de Módulo II, momento destinado às atividades extraclasse de caráter coletivo previstas na jornada de trabalho docente da rede estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, 2024).

Na Escola B, o contato com o gestor ocorreu inicialmente por telefone e, posteriormente, por e-mail, com o envio de todas as informações relativas à pesquisa e dos documentos legais de amparo ético. Após o aceite do gestor da Escola B, realizou-se uma reunião com as professoras P04 e P05 para apresentação da pesquisa, durante a reunião de Módulo II, destinada às atividades extraclasse de caráter coletivo previstas na jornada de trabalho docente da rede estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, 2024).

Após esse contato inicial, com a devida apresentação da proposta, dos procedimentos e das garantias éticas e com o aceite de todos os participantes – gestores e docentes – deu-se início ao desenvolvimento das atividades a partir da coleta de dados.

Para fins de referência ao longo do texto, adotaram-se identificadores alfanuméricos. As docentes foram nomeadas como P01, P02, P03, P04 e P05; os gestores como GA (Escola A) e GB (Escola B). Tais códigos não guardam relação com tempo de serviço, ordem de participação ou qualquer dado identificável, sendo utilizados exclusivamente no âmbito deste estudo.

A coleta de dados ocorreu em etapas complementares: aplicação de formulário para caracterização do perfil das docentes, observação presencial, realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes e aplicação de questionário aberto aos gestores escolares.

Após a conversa inicial com as professoras, foi enviado, por meio eletrônico, um formulário de identificação geral para construção do perfil das participantes, cujos dados subsidiaram a caracterização apresentada no capítulo de análise.

Em seguida, iniciou-se o processo de observação presencial e registro em diário de campo. Nesta etapa, foram acompanhadas vinte aulas no total, sendo cinco aulas de cada uma das quatro professoras observadas, no período de setembro de 2025, conforme a disponibilidade de horários das docentes e das escolas. A docente P03 não pôde ser acompanhada devido à incompatibilidade de horários, bem como ao afastamento por licença médica. A observação foi não interventiva, com registro sistemático tanto da prática docente quanto do entorno e do contexto, permitindo a posterior triangulação entre discurso e prática pedagógica, bem como entre as informações apresentadas por GA e GB no questionário aberto.

Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com as cinco docentes participantes, as quais constituíram o eixo central da coleta de dados. Os roteiros utilizados encontram-se disponíveis nos apêndices deste trabalho. Inicialmente, a proposta era que todas as entrevistas fossem realizadas presencialmente; contudo, em razão de circunstâncias diversas, quatro delas ocorreram por meio de conferência eletrônica, na plataforma Google Meet, com duração média de 1h30, tendo sido gravadas com o consentimento das participantes e transcritas com apoio do recurso automático disponibilizado pela própria plataforma. Apenas a entrevista da docente P01 foi realizada presencialmente, com registro em gravador de voz.

Aos gestores escolares GA e GB foi encaminhado, por e-mail institucional, um questionário composto por questões abertas, com o objetivo de levantar informações sobre o contexto das escolas, a infraestrutura disponível, as políticas e orientações institucionais relacionadas ao uso das tecnologias digitais e as percepções da gestão sobre os desafios para a efetivação do letramento digital. As respostas dos gestores foram utilizadas como fonte complementar para a caracterização do contexto investigado e para a triangulação com os dados obtidos nas entrevistas docentes e nas observações presenciais.

O roteiro da entrevista semiestruturada aplicada às docentes foi organizado em cinco blocos temáticos: Conhecimento sobre políticas públicas (BNCC, PNED, CRMG); Práticas pedagógicas e integração das tecnologias; Desafios para a atuação docente; Formação continuada; e Percepção do papel do professor frente ao letramento digital. Esta organização permitiu articular problema de pesquisa, objetivos e categorias analíticas posteriormente construídas.

Após a realização das entrevistas com as docentes, procedeu-se à transcrição integral do material. As entrevistas realizadas pelo Meet (P02, P03, P04 e P05) já possuíam a transcrição

automática disponibilizada pela plataforma. No caso da entrevista presencial (P01), a transcrição foi realizada por meio do *software* TurboScribe². Em todas as transcrições seguiu-se revisão da pesquisadora.

A análise do corpus fundamentou-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), adotando-se as três etapas clássicas indicadas pela autora: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Conforme Bardin (2011, p.48), a análise de conteúdo consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

A escolha desse método justifica-se pela necessidade de ultrapassar a descrição literal das falas, buscando compreender os sentidos subjacentes aos discursos das participantes.

Na etapa de pré-análise, após a organização das transcrições, realizou-se a leitura flutuante, com a finalidade de delimitar o corpus e definir as unidades de análise.

Na etapa seguinte, correspondente à exploração do material, procedeu-se à codificação, à identificação das unidades de registro e à construção das categorias temáticas. A primeira versão da categorização foi realizada de forma convencional, seguindo os passos do método de Bardin. Obtida a versão elaborada pela pesquisadora, foi utilizada a ferramenta digital ChatGPT 4.0³, exclusivamente como recurso auxiliar de organização textual e sistematização paralela das categorias, conforme instruções elaboradas pela pesquisadora com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), considerando os objetivos da pesquisa e a organização dos dados em categorias temáticas, unidades de significado e indicadores. Em todas as interações, a

² <https://turboscribe.ai/>

³ **Prompt utilizado:** "Sou mestrande e vou realizar a Fase de Exploração do Material e Tratamento dos Resultados, baseada na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). **Dados da Pesquisa: Título:** As propostas da BNCC e PNED para o letramento digital: desafios para a atuação docente. **Objetivo Geral:** Analisar desafios gerados pela inserção do letramento digital na atuação docente (LP - EF II). **Objetivos específicos:** (1) Percepção sobre políticas; (2) Mapear estratégias e fatores de integração; (3) Investigar desafios em formação e competências. **Instrução de Entrega:** Analise atentamente o arquivo Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011) e os arquivos com cada Bloco de dados que eu enviar. Quero que prepare a análise, baseada em Bardin, da seguinte forma: **Tabela de Categorização:** Crie uma tabela com: **Categoria** (Eixo Temático), **Unidades de significado** (Temas extraídos das sínteses) e **Indicadores** (Citações curtas das professoras). **Rigor Linguístico:** Mantenha o léxico fiel das professoras e utilize terminologia acadêmica. **Podemos começar?** Vou enviar agora os arquivos."

ferramenta foi orientada a preservar o léxico das participantes e a não acrescentar novas informações, interpretações ou referências ao material analisado.

Realizou-se então a confrontação das versões para a tomada das decisões analíticas, a definição final das categorias e a interpretação dos dados, que permaneceram sob responsabilidade exclusiva da pesquisadora. Pelo confronto das versões se validou todas as sugestões apresentadas pela ferramenta, em conformidade com as diretrizes de transparência para o uso de inteligência artificial na pesquisa científica (Brasil, 2026).

Além desse uso na etapa de análise, a ferramenta foi utilizada, de forma pontual, como apoio à revisão gramatical e ao aprimoramento da clareza de alguns trechos da redação, sempre com base no texto originalmente elaborado pela pesquisadora, sem acréscimo de informações, referências ou interpretações, permanecendo a autora integralmente responsável pelo conteúdo final do trabalho (Brasil, 2026).

As notas de campo produzidas durante a pesquisa foram utilizadas como suporte extra para confirmar e aprofundar a compreensão das categorias construídas a partir das entrevistas, integrando o processo de triangulação dos dados. Elas não foram submetidas ao procedimento de categorização com apoio da ferramenta de inteligência artificial.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados e inferência, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, articulando discursos docentes; observação de campo; diretrizes normativas e objetivos da pesquisa. A partir dessa articulação, foram construídos os resultados e as inferências que compõem o capítulo seguinte.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo constitui o cerne desta dissertação, no qual o material empírico coletado foi analisado à luz da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo permite ir além da leitura literal das mensagens, favorecendo inferências sobre os sentidos subjacentes e sobre as condições em que essas mensagens são produzidas. No contexto desta pesquisa, esse método permite que as falas das professoras deixem de ser apenas opiniões isoladas para se tornarem indicadores valiosos sobre o cotidiano escolar no que tange, sobretudo, ao letramento digital associado às diretrizes normativas e curriculares.

Nesse sentido, esta análise busca compreender como o letramento digital é vivenciado no ambiente escolar, de forma especial nas aulas de Língua Portuguesa, examinando o diálogo — ou a ausência dele — entre as diretrizes da BNCC, da PNED e do CRMG, as condições de formação docente e a realidade das salas de aula.

O corpus da pesquisa foi constituído por três fontes complementares: entrevistas semiestruturadas com as docentes (P01 a P05); um questionário composto por questões abertas, encaminhado por e-mail institucional aos gestores das unidades escolares (GA e GB), denominadas Escola A e Escola B; e notas de diário de campo, produzidas a partir das observações presenciais realizadas pela pesquisadora. A Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), foi aplicada nas respostas às entrevistas. As respostas dos gestores ao questionário foram utilizadas para complementar a caracterização do contexto investigado, enquanto as notas de diário de campo serviram de suporte para confirmar e aprofundar a compreensão das categorias construídas, não participando do processo de categorização.

Seguindo as etapas propostas por Bardin (2011) – pré-análise, exploração e tratamento dos resultados – a análise busca não apenas descrever as falas, mas realizar inferências que conectem, sobretudo, a prática docente aos objetivos deste estudo.

5.1 Codificação por participantes: perfis e contextos

Cada contexto escolar constitui um espaço singular de produção das práticas docentes. Embora as diretrizes educacionais sejam comuns à rede estadual, é no cotidiano da sala de aula e nas interações próprias de cada comunidade escolar que a professora constrói sua prática, mobiliza

saberes específicos e responde às demandas concretas do trabalho docente. Portanto, a caracterização das cinco professoras participantes e das escolas investigadas constitui ponto de partida para compreender os contextos que atravessam a análise dos dados.

As participantes atuam em duas unidades da rede estadual, denominadas Escola A e Escola B, situadas em regiões geográfica e socialmente diversas. Para preservar o anonimato das participantes, conforme os princípios éticos da pesquisa, as docentes foram identificadas por códigos alfanuméricos (P01 a P05), utilizados ao longo de toda a análise.

A Escola A atende estudantes dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, funcionando com 20 salas no turno vespertino. Além das turmas regulares, conta com quatro turmas de Tempo Integral, distribuídas entre o 6º e o 9º ano. A unidade dispõe de biblioteca e sala de informática e possui capacidade para atender até 1.160 estudantes, registrando, no período da pesquisa, 776 matrículas. Nesta escola participaram as docentes P01, P02 e P03.

A Escola B atende exclusivamente estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). No ano de 2025, possuía 11 turmas, das quais seis eram de Tempo Integral. Em relação à infraestrutura, a escola conta com biblioteca, sala de computação, laboratório de Ciências, quadra coberta e refeitório coberto, atendendo, em média, cerca de 500 estudantes matriculados. Nesta unidade escolar, participaram as docentes P04 e P05.

A diversidade de perfis oferece um panorama das diferentes trajetórias docentes coexistentes na rede pública, possibilitando observar como formações, vínculos profissionais e experiências distintas se relacionam com a forma como cada professora percebe e mobiliza o letramento digital em sua prática.

Os dados que caracterizam o perfil das docentes colaboradoras estão sistematizados no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Caracterização das docentes participantes

Participante	Escola	Idade	Titulação acadêmica	Tempo de regência	Vínculo
P01	A	25 a 34	Pós-graduação	11 a 21 anos	Efetiva
P02	A	35 a 44	Doutoranda	06 a 10 anos	Efetiva
P03	A	45 a 55	Pós-graduação	11 a 21 anos	Não efetiva
P04	B	35 a 44	Doutora	11 a 21 anos	Efetiva
P05	B	35 a 44	Pós-graduação	11 a 21 anos	Não efetiva

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A leitura do Quadro 2 indica algumas diferenças no perfil das participantes, especialmente quanto à faixa etária, à titulação acadêmica, ao tempo de regência e ao vínculo profissional. Embora o grupo apresente aproximações, como a formação em nível de pós-graduação e a predominância de docentes com mais de dez anos de regência, esses dados contribuem para contextualizar as trajetórias das professoras e serão considerados, juntamente com as entrevistas e as observações de campo, na análise das percepções e práticas relacionadas ao letramento digital.

5.2 O contexto das unidades escolares: A visão da gestão e a realidade do campo

Para melhor compreender o ambiente de atuação das docentes, propôs-se uma análise do posicionamento dos gestores (GA e GB). Tais dados, obtidos através de questionário composto por questões abertas via correio eletrônico, foram confrontados com a constatação empírica registrada em diário de campo. Dessa triangulação emerge uma tensão entre o plano micro (sala de aula) e o plano institucional (gestão e infraestrutura da escola), revelando o descompasso entre o discurso oficial e a infraestrutura evidenciada.

A análise articulou três fontes de dados: entrevistas com gestores, observação registrada em diário de campo e relatos das docentes participantes, estratégia que permite maior robustez interpretativa por meio da triangulação das informações.

Na Escola A, o gestor (GA) manifesta uma perspectiva otimista quanto à disponibilidade de equipamentos e acesso a plataformas. Entretanto, a observação presencial e as interações com P01 e P02 revelam fragilidades técnicas, como instabilidade de rede e periféricos danificados. Ressalva-se que esse registro corresponde ao período de produção dos dados da pesquisa, não tendo um caráter determinista sobre o funcionamento da unidade.

Na Escola A, a fala do gestor em relação às plataformas de apoio pedagógico demonstra uma falha do sistema e não da unidade escolar, pois estas são ofertadas pela rede estadual e não desenvolvidas pela gestão da unidade. Dessa forma, pode-se inferir que a própria gestão também se encontra limitada por diretrizes e condições estruturais definidas em nível sistêmico.

Na Escola B, o Gestor (GB) adota uma postura pragmática, ao reconhecer ausência de um projeto institucional formal para o letramento digital. A unidade carece de projetores em

todas as salas de aula, e alguns equipamentos existentes não estavam em funcionamento. Por outro lado, a unidade dispõe de um laboratório de informática equipado com recursos avançados, incluindo uma impressora 3D. Porém, o espaço continua sendo subutilizado, conforme relato do gestor e confirmado por observação presencial. Ao responder ao questionário que “apenas um professor usa” a impressora 3D, o Gestor B evidencia a subutilização desse artefato tecnológico na escola. Em seu relato, contudo, não menciona ações institucionais de formação voltadas ao uso pedagógico desse recurso por mais docentes.

Durante a visita aos espaços da unidade, constatou-se que a ocupação regular do laboratório ocorre preponderantemente no contexto do Ensino em Tempo Integral (especificamente no 6º horário), sob a regência de um docente que não compõe o quadro de participantes desta pesquisa. Embora não tenha aceitado participar formalmente do estudo, em diálogo informal estabelecido num único encontro semanal, no sexto horário, esse profissional relatou que a utilização do ambiente por professores do currículo regular é um evento raro, informação que foi registrada no diário de campo.

Para sistematizar a visão institucional sobre a implementação do letramento digital, o Quadro 3 apresenta a síntese das entrevistas realizadas com os gestores, com aplicação da categorização conforme orientações de Bardin (2011) para criação das categorias. Assim, organizou-se em três eixos estruturantes: Currículo, Formação Docente e Infraestrutura.

Quadro 3 - Síntese das entrevistas com Gestores Escolares (GA e GB)

Eixo Temático (categoria)	Gestor da Escola A (GA)	Gestor da Escola B (GB)
1. Currículo e Ações	Afirma haver integração transversal e cita plataformas (Google, Elefante Letrado). Menciona planos para componente curricular específico no Ensino Médio.	Admite abertamente: "Ainda não temos projeto específico para letramento digital".
2. Apoio e Formação	Diz incentivar a formação continuada, mas aponta a resistência e o domínio desigual dos professores como barreira.	Afirma que a escola "não oferece", mas apoiaria se solicitado. Ressalta que professores "não querem" por dificuldade técnica.
3. Infraestrutura	Relata ampliação da internet e projetores em todas as salas (visão confrontada pela observação de ineficiência técnica).	Relata infraestrutura precária nas salas, mas destaca um laboratório com impressora 3D subutilizado (apenas 1 professor usa).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Constata-se que, tanto na Escola A (equipamentos disponíveis, porém com limitações técnicas) quanto na Escola B (equipamentos ociosos), a infraestrutura, por si só, não garante a prática pedagógica. Na Escola A, as limitações técnicas evidenciadas, especialmente relacionadas à conectividade e ao funcionamento dos equipamentos, comprometem seu uso no cotidiano escolar. Já a evidência na Escola B ratifica que a existência dos recursos, sem um projeto institucional formal voltado ao letramento digital, mantém a tecnologia dissociada das práticas pedagógicas cotidianas,

Tal cenário dialoga com as discussões de Tardif (2014), ao evidenciar que os saberes docentes se constroem na prática e em condições concretas de trabalho, e não apenas a partir de prescrições normativas. Do mesmo modo, aproxima-se da perspectiva de Nóvoa (2017), ao indicar que a profissionalidade docente não se sustenta apenas em diretrizes institucionais, mas requer condições efetivas de formação e de exercício. Nesse contexto, a tecnologia, embora presente, não se integra como linguagem ou prática social significativa, aproximando-se mais de um recurso potencial do que de um elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem.

É nesse cenário institucional, marcado por limitações estruturais e pela ausência de diretrizes pedagógicas locais, mas consolidadas, que se inscrevem as percepções das docentes acerca do letramento digital na escola pública, cujos desdobramentos serão analisados nas seções seguintes.

5.3 Categorização do conhecimento das docentes sobre as políticas públicas (BNCC – PNED – CRMG)

As políticas educacionais constituem instrumentos normativos que orientam a organização do sistema de ensino e direcionam a atuação docente no interior das escolas.

Sob esse prisma, torna-se fundamental classificar o que os professores conhecem dos fundamentos normativos sobre os quais as práticas de letramento digital são construídas – (ou negligenciadas). A BNCC, PNED e o CRMG estabelecem o “deve ser” da educação contemporânea, na tentativa de orientar princípios comuns para a formação educacional.

No entanto, o que emerge das falas das participantes é uma recepção fragmentada e, por vezes, meramente burocrática dessas normas, distanciando-as, portanto, da perspectiva

processual que deveria orientar o fazer docente de modo mais consciente e efetivo. O Quadro 4 organiza essas percepções.

Quadro 4 – Categorização das percepções docentes sobre as normativas relacionadas ao letramento digital⁴

Categoria (Eixo Temático)	Unidades de Significado (Temas Extraídos)	Indicadores de Unidades de Registro (Citações)
Institucionalização da Norma	Conhecimento Burocrático: A BNCC é reconhecida como ferramenta de planejamento obrigatório, mas não como suporte pedagógico real.	P02: "Eu acho que a BNCC, ela aborda bem superficialmente, eu acho que ela não aprofunda não, pelo menos na área de português. Eu acho que ela não dá tantos detalhes. Acho que poderia aprofundar mais" [...] "Quanto a outra [PNED] eu ainda não, não tive assim oportunidade de ler " P05: "Então eu acho assim que no papel é uma coisa e na prática é outra. Tá muito distante essa questão de letramento digital em sala de aula, até porque as escolas não estão preparadas. [...] Na escrita, no papel, é tudo muito, muito bonito de se olhar. Só que na prática é muito difícil"
O "Vazio" entre a Lei e a Prática	Dicotomia Norma/Suporte: A percepção de que a legislação exige o letramento digital como meta, mas omite as condições de infraestrutura.	P01: "O meu maior problema é o fato da escola não ter estrutura o suficiente para a gente trabalhar essa educação digital" [...] "boa parte dos professores do Fundamental não tem esse Chromebook [...] chega na sala de aula e não tem o cabo HDMI para fazer essa conexão " P04: " ... a BNCC, os documentos, eles vêm para poder nortear, embasar o nosso trabalho". [...] "a gente pode trabalhar dentro do letramento digital. [...] Mas a questão do tempo, faz muita diferença".
Precarização do Tempo de Estudo	Apropriação Aligeirada: O contato com os documentos ocorre sob pressão de tempo, impedindo a compreensão da profundidade das competências digitais.	P04 : "... o ambiente escolar não colabora, o tempo escolar não colabora, seria algo que você gastaria uns quatro, seis meses para fazer, e o excesso de cobrança, de conteúdo ali para trabalhar, impede a gente " P01: "Então, aí já é um impasse muito grande, porque você gasta muito tempo ligando os equipamentos do que realmente trabalhando com a tecnologia a seu favor" . "E, aí, o tempo vai passando, o aluno vai conversando, virando aquela zona. [...] E, ao mesmo tempo, a gente quer arrumar o equipamento. E não dá certo" P05: "Às vezes quer que o professor trabalhe, mas o professor também não teve nenhum curso. [...] O estado, ele é dono de fazer isso, ele só joga".

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

⁴ A íntegra das transcrições das entrevistas encontra-se no Apêndice C. O conteúdo apresentado nos quadros: 4,5,6 e 7 de categorização constitui um recorte que exemplifica a síntese analítica elaborada a partir desse corpus.

Ao confrontar o conteúdo das normativas com os depoimentos das docentes e com os elementos da realidade escolar mencionados nas entrevistas, observa-se que a recepção dessas políticas pelas docentes ocorre de forma desigual e focada na urgência do cotidiano.

Observa-se um conhecimento predominantemente operacional da BNCC e do CRMG, percebidos mais como obrigações administrativas da rotina escolar do que como instrumentos de orientação pedagógica. Nas entrevistas, essa dificuldade aparece de forma concreta quando as docentes se referem ao próprio CRMG. P02, por exemplo, afirma que o documento é "denso e confuso", indicando que sua extensão e organização dificultam sua consulta durante o planejamento das aulas. Em vez de constituir um referencial de estudo e aprofundamento pedagógico, o documento tende a ser utilizado prioritariamente para atender às demandas imediatas do planejamento e do cumprimento curricular.

Esse cenário dialoga com as análises de Deconto e Ostermann (2021), que problematizam modelos de formação centrados na aplicação prescritiva dos documentos curriculares, em detrimento de processos formativos que favoreçam sua compreensão crítica e pedagógica. Nessa perspectiva, políticas educacionais estruturadas predominantemente em torno de prescrições normativas tendem a produzir um distanciamento entre o texto legal e o cotidiano pedagógico quando não são acompanhadas de processos formativos consistentes e de condições institucionais adequadas. Assim, os documentos podem passar a ser utilizados mais como instrumentos de cumprimento administrativo do que como referenciais efetivamente incorporados à prática docente. Assim como também corrobora as ideias de Fuza e Miranda (2020), que apontam que a presença das tecnologias e dos multiletramentos na BNCC não se efetiva automaticamente na prática escolar, exigindo processos formativos e condições institucionais que permitam ao professor compreender e integrar essas orientações ao cotidiano pedagógico.

Embora a BNCC e o CRMG sejam citados com frequência, isso ocorre muito mais pelo cumprimento de uma etapa obrigatória – como o preenchimento de planos de aula e documentos oficiais – do que por uma compreensão profunda e crítica sobre o letramento digital. Nota-se um conhecimento parcial desses documentos: as docentes reconhecem que a norma existe e é obrigatória, mas sentem-se desamparadas no momento de transformá-la em prática pedagógica efetiva.

A docente P04 reconhece a BNCC como um norte, mas questiona a ausência de condições concretas para sua efetivação no cotidiano escolar. Ela evidencia que o avanço do texto legal não se materializa de forma efetiva na realidade da escola. Essa distância entre prescrição normativa e condições concretas de implementação pode ser lida à luz da crítica de Pretto (2014), ao afirmar que políticas educacionais voltadas às tecnologias tendem a priorizar a introdução de recursos e diretrizes sem garantir a valorização e a formação adequada dos professores responsáveis por sua efetivação.

Esse cenário revela que, embora tais normativas já componham o campo educacional há alguns anos, sua apropriação pelas docentes ainda ocorre de modo parcial e desigual, especialmente quando confrontadas com as condições reais de trabalho nas escolas em que atuam. Assim, a integração do letramento digital ao cotidiano escolar continua esbarrando em conexões precárias, equipamentos obsoletos ou na ausência deles, o que demonstra que a institucionalização dessas diretrizes não foi acompanhada de viabilidade prática.

Dessa forma, evidencia-se o distanciamento entre as exigências legais e as possibilidades reais do “chão da escola” nos contextos investigados. A implementação de diretrizes nacionais ou estaduais, quando não acompanhada de infraestrutura, tempo institucional e processos formativos adequados, tende a gerar dificuldades para sua efetivação no cotidiano escolar. Nessas condições, o professor acaba sendo cobrado por resultados que dependem de condições que o Estado não oferece, fazendo com que a política pública seja percebida mais como exigência administrativa de cumprimento do que como suporte efetivo para uma formação digital.

Nesse sentido, a ampliação de exigências normativas sem o correspondente suporte institucional pode contribuir para a intensificação do trabalho docente, aspecto que dialoga com as reflexões de Nóvoa (2017) sobre a necessidade de fortalecer a profissão docente por meio de processos formativos e condições de trabalho que sustentem a prática pedagógica.

5.4 Categorização das concepções de Letramento Digital: do instrumental ao pedagógico

Compreendida a relação das docentes com as normativas oficiais, torna-se essencial investigar como esses documentos e a própria vivência escolar moldam a percepção das professoras sobre o que é, de fato, o letramento digital. Essa investigação recupera discussões

teóricas de autores como Soares (2004), Rojo e Moura (2019) e Coscarelli e Ribeiro (2019), que compreendem o letramento digital como prática social situada, vinculada às formas contemporâneas de leitura, escrita e produção de sentidos na cultura digital.

A forma como esse conceito é compreendido não nasce pronta, nem se constrói de maneira isolada; ela vai sendo tecida nas experiências, nas limitações e nas possibilidades que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, como apontam Tardif (2014), Marcelo (2009) e Nóvoa (2017), os saberes docentes são plurais e se consolidam na prática cotidiana, sendo alimentados tanto pela formação quanto pelos desafios concretos vividos na profissão. É sob esse prisma que se busca entender se a visão das participantes permanece mais vinculada ao uso técnico das máquinas ou se alcança a dimensão pedagógica necessária para a formação do estudante na cultura digital contemporânea.

Essa distinção é fundamental, pois, como se observou anteriormente, a precariedade estrutural pode conduzir o docente a uma relação mais imediata e funcional com a tecnologia. No entanto, o que as falas revelam é que essa compreensão não se apresenta de forma homogênea entre as participantes. A partir do agrupamento das falas e da identificação dos temas centrais que emergem dos depoimentos, torna-se possível organizar as percepções que transitam entre o saber técnico e o fazer pedagógico. O Quadro 5 sintetiza essa organização:

Quadro 5 - Categorização das concepções de Letramento Digital

Categoria (Eixo Temático)	Unidades de Significado (Temas Extraídos)	Indicadores de Unidades de Registro (Citações)
Concepções de Letramento Digital	Visão Instrumental: Foco na operacionalização de ferramentas, equipamentos e suporte técnico.	P03: “É uma coisa que se não existir, se não tivesse a tecnologia, não existiria o digital, correto? Então tem a tecnologia, temos aí o letramento digital, então as duas andam juntas”. “... através desses conhecimentos, nós podemos ter acesso, né, a materiais que são da minha parte a literatura, a gramática, que é muito importante, os meninos ter acesso a multimídia que eu acho muito importante” P05: “O letramento digital é fazer, tentar inserir na minha proposta o uso de tecnologias ou eu tentar introduzir nos alunos que eles façam uso dessas tecnologias em pesquisas.”
	Visão Pedagógica: Uso da tecnologia como suporte ao ensino, mas ainda dependente de auxílio.	P01: “O aluno que está neste nível, para mim, esse que sabe usar a inteligência artificial, por exemplo, de forma instrumental. Está lá, sei usar, mas não sei o que ela pode me oferecer”

Categoria (Eixo Temático)	Unidades de Significado (Temas Extraídos)	Indicadores de Unidades de Registro (Citações)
		P04 "...é necessário que a gente trabalhe o letramento digital com os alunos, para que eles saibam ler e escrever em ambiente digital, porque são habilidades de leitura e de escrita diferentes. Requerem mais habilidades específicas para a leitura e escrita em ambiente digital"
	Letramento como Inclusão: A tecnologia vista como direito e acesso.	P02: "Alguns até hoje não sabem nem como que criam um e-mail, né? Como que faz um e-mail. Então assim, eles conseguem tranquilamente trabalhar com redes sociais, mas pediu para fazer algo que é além disso. Isso. Eles não conseguem. Eu acho que eles ainda estão pouco defasados" P05: "O letramento digital é fazer, tentar inserir na minha proposta o uso de tecnologias ou eu tentar introduzir nos alunos que eles façam uso dessas tecnologias ...".

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A leitura do Quadro 5 evidencia que as concepções de letramento digital entre as docentes não são homogêneas, revelando compreensões que transitam entre perspectivas ainda fortemente vinculadas ao uso operacional das tecnologias e outras que incorporam dimensões mais críticas e pedagógicas desse processo. Embora todas as participantes reconheçam a presença das tecnologias no contexto escolar, o significado atribuído ao letramento digital varia conforme a forma como compreendem seu papel nas práticas de ensino e aprendizagem.

Os dados revelam que, em algumas falas, o letramento digital permanece associado, predominantemente, ao acesso e à utilização orientada das tecnologias nas atividades escolares. P03 compreende o letramento digital como algo diretamente vinculado à presença da tecnologia, enfatizando mais o acesso e o uso dos recursos do que sua dimensão crítica. De modo semelhante, P05 relaciona o letramento digital à inserção das tecnologias nas propostas pedagógicas e nas pesquisas realizadas pelos estudantes, ressaltando que esse uso necessita de orientação para ultrapassar o simples manuseio das ferramentas. Essas compreensões aproximam-se da perspectiva apresentada por Xavier (2011), segundo a qual o domínio técnico constitui apenas uma etapa do letramento digital, não sendo suficiente para contemplar as práticas sociais de leitura, escrita e produção de sentidos mediadas pelas tecnologias.

Entretanto, as entrevistas também evidenciam compreensões que ultrapassam o domínio operacional das ferramentas. Ao diferenciar o letramento digital do uso meramente instrumental das tecnologias, P01 afirma que o sujeito letrado digitalmente é aquele que "sabe usar a tecnologia a seu

favor" e que "sai do instrumental para a maior apropriação", indicando que o domínio técnico representa apenas parte desse processo. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva assumida por P04, ao definir o letramento digital como um conjunto de habilidades que envolve buscar, selecionar, avaliar criticamente informações e produzir sentidos no ambiente digital. Em ambas as falas, o letramento digital é compreendido como uma prática que ultrapassa a utilização funcional das tecnologias e incorpora processos de interpretação, autoria e participação nos ambientes digitais. Essa concepção dialoga com a perspectiva dos multiletramentos e com as orientações da BNCC, ao compreender a tecnologia como linguagem e prática social.

Essa diversidade de concepções pode ser compreendida também à luz das condições concretas vivenciadas pelas docentes nas escolas investigadas. Conforme discutido anteriormente, limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica fazem com que, muitas vezes, o uso das tecnologias permaneça condicionado às possibilidades oferecidas pelo contexto escolar. Tal cenário dialoga com a reflexão de Pretto (2002), ao destacar que políticas voltadas à inserção das tecnologias na educação não se efetivam apenas pela disponibilização de equipamentos e diretrizes normativas, mas exigem condições estruturais que favoreçam sua integração às práticas pedagógicas.

Para além do que foi sistematizado no Quadro 5, algumas falas permitem aprofundar uma dimensão importante da mediação docente no letramento digital. As entrevistas de P01 e P02 evidenciam um descompasso entre a familiaridade dos estudantes com usos cotidianos das tecnologias e as dificuldades que ainda apresentam em práticas digitais mais formais e funcionais. Enquanto P02 observa que muitos alunos utilizam redes sociais e diferentes recursos digitais com desenvoltura, mas encontram dificuldades em atividades como criar um e-mail ou produzir textos em situações formais, P01 chama a atenção para a transferência de marcas da escrita utilizada em aplicativos de mensagens para os textos produzidos na escola. Esses relatos problematizam o mito do "nativo digital", discutido por Azevedo e Martins (2024), ao evidenciarem que a familiaridade cotidiana com dispositivos e redes sociais não garante, por si só, competências para o uso crítico, acadêmico e socialmente situado das tecnologias. Evidencia-se, assim, que o letramento digital não se limita ao acesso ou ao domínio técnico das ferramentas, exigindo processos de mediação docente capazes de favorecer práticas de leitura e escrita contextualizadas e socialmente significativas.

5.5 Categorização da Prática Pedagógica Digital: Entre o Currículo Prescrito e a Realidade Possível

Nesta classificação, o foco desloca-se da infraestrutura para a natureza das atividades pedagógicas e das linguagens mobilizadas no cotidiano. A análise aqui se fundamenta na

articulação entre as Competências Gerais 4 e 5 da BNCC, que preconizam, respectivamente, o uso de diversas linguagens para partilha de informações e utilização crítica das tecnologias digitais para a produção de conhecimentos.

Percebe-se na prática pedagógica das docentes, que, embora tentem incorporar o digital em momentos pontuais, esse movimento ainda ocorre sob uma lógica predominantemente receptiva e pouco interativa. Nesse cenário, conforme sintetizado no Quadro 6, as TDIC são utilizadas prioritariamente como um novo suporte para métodos tradicionais. A projeção de um arquivo em PDF, de uma imagem ou de um texto estático no *Datashow* reproduz a aula expositiva convencional, alterando apenas o suporte físico. Tal dinâmica aproxima-se da crítica apresentada por Pretto (2002), ao afirmar que a simples inserção de equipamentos tecnológicos no ambiente escolar não garante inovação pedagógica. Quando a tecnologia é utilizada apenas como suporte para práticas tradicionais de ensino, corre-se o risco de reproduzir metodologias já consolidadas, alterando apenas o meio de apresentação do conteúdo.

Assim, o digital não atua, na maior parte dessas situações, como uma linguagem de criação ou interação – conforme preconizam as competências da BNCC –, mas como um recurso de visualização que replica estruturas analógicas de ensino. Esse “uso por substituição” compromete o processo de letramento digital pretendido, pois esvazia o potencial da autoria do aluno, reduzindo a cultura digital a uma ferramenta de mera ilustração pedagógica. Essa limitação distancia a prática escolar da perspectiva dos multiletramentos discutida por Rojo e Moura (2019), que defendem o uso das tecnologias digitais como espaços de autoria, produção colaborativa e participação ativa dos estudantes nas práticas de linguagem.

Essa distância entre o uso pretendido pelas normas e a prática executada em sala de aula torna-se evidente nos relatos das participantes. O Quadro 6 sistematiza essas evidências, demonstrando como o processo de letramento digital é tensionado no cotidiano escolar. A dificuldade em articular a comunicação (Competência 4) com o domínio da cultura digital (Competência 5) limita a vivência de práticas pedagógicas que sejam, de fato, reflexivas e autorais.

Quadro 6 - Categorização das Práticas Pedagógicas e a Cultura Digital: entre o prescrito, os obstáculos e as estratégias docentes

Categoria (Eixo Temático)	Unidades de Significado (Temas Extraídos)	Unidades de Registro (Indicadores/Citações)
Obstáculos à efetivação do Letramento Digital	Linguagens reduzidas à ilustração: Uso do digital voltado à recepção (competência 4), em detrimento de práticas de criação.	P01: "Trabalho no Ensino Médio, então pra mim facilita porque é um computador compacto e eu ligo na televisão e lá eu passo o vídeo pros alunos, consigo trabalhar o texto ampliado, e isso dá um zoom na tela, chamando a atenção pra uma frase que vai ser importante pra ele compreender uma questão específica [...] o que a gente às vezes não consegue fazer no texto físico, abordando o aluno individualmente, mas no coletivo a gente consegue chamar a atenção" P03: "É maravilhoso porque as tirinhas, né? Chama muita atenção, mesmo que sejam 9º ano, primeiro ano, puxa a atenção do aluno, porque através das gravuras, ali colocadas, expostas, eles vão saber interpretar aquilo que tá colocando para eles"
	Cerceamento da multimodalidade e autoria: Dificuldade de desenvolver práticas de criação previstas na Competência 5.	P04: "Então, às vezes, por exemplo, na questão do letramento digital, que às vezes eu tenho vontade, por exemplo, de fazer um filme, de fazer um curta com os meninos, de levar para o laboratório de informática, de fazer uma produção ali em ambiente digital, porque é algo que gasta muito tempo, né? A gente não começa por medo de não dar conta de terminar e já até que vem outro conteúdo para a gente trabalhar" P05: "Como que um professor hoje vai fazer isso? Não, não dá. Quando dá certo, beleza, mas quando resolve não dá certo, você perdeu a aula. É o cabo que não funciona, o fio que não dá certo, o negócio cai, a internet não funciona. E você tenta, tenta, mas é muito difícil". "Tá muito distante essa questão de letramento digital em sala de aula, até porque as escolas não estão preparadas. [...] Na escrita, no papel, é tudo muito, muito bonito de se olhar. Só que na prática é muito difícil"
Estratégias docentes de adaptação (ou sobrevivência pedagógica)	Transposição didática de sobrevivência: Adaptação do conteúdo ao suporte digital sem alteração da lógica expositiva.	P02 " Então eu acho assim, isso atrapalha a gente trazer atividades mais dinâmicas, né? Acaba que você faz o que dá na hora que dá". "Até que você prepara alguma coisa, [...] a sala já tá de cabeça para baixo. E eles não têm paciência de esperar. Acho que isso é uma dificuldade também". P04: seria algo que você gastaria uns quatro, seis meses para fazer, e o excesso de cobrança, de conteúdo ali para trabalhar, impede a gente, às vezes, de fazer um trabalho nesse sentido"

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A análise, articulada às observações registradas em diário de campo, evidencia que as docentes mobilizam diferentes estratégias para viabilizar o uso das tecnologias nas condições concretas de trabalho. Essa dinâmica pode ser observada quando P02 relata que, diante das dificuldades relacionadas ao tempo, à internet e ao funcionamento dos equipamentos, "acaba que você faz o que dá na hora que dá", revelando um processo contínuo de adaptação das propostas pedagógicas às possibilidades existentes. Na mesma direção, P04 afirma que, muitas vezes, deixa de desenvolver determinadas atividades porque "a gente não começa por medo de não dar conta de terminar", evidenciando que as limitações estruturais acabam condicionando o planejamento e a execução das aulas. Essas evidências aproximam-se do que Tardif (2014) descreve como mobilização dos saberes experienciais docentes, quando os professores reinterpretem as prescrições curriculares à luz das condições concretas de trabalho, ajustando suas práticas ao que é possível realizar no cotidiano escolar.

O esforço permanente de adaptação evidencia que, muitas vezes, as escolhas metodológicas passam a ser condicionadas pelas possibilidades oferecidas pela infraestrutura disponível. Nesse contexto, a preocupação em garantir a realização da aula tende a sobrepor-se à implementação de propostas mais interativas, colaborativas e autorais, produzindo uma sobrecarga adicional ao trabalho docente. Tal cenário dialoga com a reflexão de Nóvoa (2017), ao destacar que a ampliação das exigências dirigidas aos professores, sem condições adequadas de trabalho e formação, tende a fragilizar a profissão docente e intensificar os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Essa realidade também aparece na fala de P05, ao expressar o desejo de desenvolver atividades mais criativas e participativas, reconhecendo, entretanto, que as limitações da internet e da estrutura da escola restringem as possibilidades de concretização dessas propostas. As entrevistas revelam, ainda, que a ausência de formações específicas voltadas ao letramento digital contribui para que as docentes recorram, com frequência, a estratégias construídas a partir da própria experiência e das demandas imediatas da prática, priorizando soluções viáveis diante das condições disponíveis.

Assim, a prática pedagógica analisada demonstra que o esforço das docentes para incorporar a cultura digital ao ensino convive com limites estruturais e formativos que condicionam suas possibilidades de atuação. Como consequência, práticas que poderiam favorecer maior autoria, colaboração e participação dos estudantes acabam sendo substituídas

por usos mais funcionais das tecnologias, evidenciando o descompasso entre as orientações presentes nos documentos normativos e as condições concretas de sua efetivação no contexto escolar.

5.6 Categorização acerca da identidade e da formação docente: entre lacunas institucionais e reinvenção profissional

Nesta categorização, o foco desloca-se das práticas pedagógicas e das limitações infraestruturais para a articulação entre formação docente e constituição da identidade profissional no contexto da cultura digital. A análise fundamenta-se, sobretudo, na percepção de que o letramento digital, ao mesmo tempo em que passa a integrar as exigências dirigidas à escola, não encontra correspondência em políticas formativas sistemáticas e em condições concretas de trabalho que sustentem sua efetivação no cotidiano escolar. Esse cenário dialoga com Acri e Ruiz (2022), ao evidenciarem a fragilidade das políticas de formação voltadas ao letramento digital docente, frequentemente marcadas por ações pontuais e pouco articuladas às demandas concretas da prática escolar.

Nessa direção, a dimensão formativa não se restringe à aquisição de conhecimentos técnicos, mas se insere em um cenário mais amplo, marcado pela complexidade do ciberespaço contemporâneo. Conforme aponta Santaella (2023), trata-se de um ambiente caracterizado pela ubiquidade e pela pluralidade de linguagens, cuja incorporação ao contexto escolar exige não apenas acesso, mas mediação crítica e preparo pedagógico.

No entanto, a realidade investigada evidencia que essa incorporação ocorre em meio a lacunas formativas e institucionais que dificultam a consolidação dessas práticas e deslocam para o professor a responsabilidade de responder, individualmente, a demandas que extrapolam sua esfera de atuação. Tal situação aproxima-se da reflexão de Nóvoa (2017), ao destacar que o fortalecimento da profissão docente depende não apenas das exigências atribuídas ao professor, mas também da existência de condições institucionais e formativas que sustentem o exercício da docência.

É nesse entrelaçamento entre lacunas formativas e reinvenção profissional que se inscrevem as percepções das docentes, sistematizadas no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Categorização das percepções acerca da identidade e da formação docente

Categoria (Eixo Temático)	Unidades de Significado (Temas Extraídos)	Unidades de Registro (Indicadores/Citações)
Formação docente e apoio institucional	Ausência de formação específica: O reconhecimento da falta de cursos voltados ao letramento digital e da ausência de formações sistemáticas e articuladas às demandas do cotidiano escolar.	P02: "Eu já participei lá no mestrado, que a gente tinha uma disciplina [...] que era uma questão também das tecnologias e de multiletramentos" Ao ser questionada se participou de formação da Secretaria da Educação, ela responde: "Não, eu acho que não. Acho que foram só esses mesmos (no mestrado)" P05: "Não, nunca participei. Por isso que eu falo, eu acho que eu nunca participei de nenhum curso, porque assim, a data não dava, os pouquíssimos que tem, né?"
	Autodidaxia como necessidade: A aprendizagem do uso das TDIC ocorrendo de forma individual, por meio de tentativas, buscas pessoais e apoio informal, diante da ausência de suporte institucional estruturado.	P01: "O que eu, assim, o que eu tento me aperfeiçoar é pesquisas que às vezes eu busco fazer para conhecer melhor" P04: "Muitas vezes eu já pesquisei sobre isso [...] Procurei formação por conta própria. Pesquisei, busquei ajuda com profissional especializado para poder me auxiliar"
	Descompasso entre políticas e realidade: A percepção de que as exigências das políticas educacionais não são acompanhadas por condições reais de formação, tempo e infraestrutura para sua efetivação no cotidiano escolar.	P03: "Olha o tempo é curto, né? Então, às vezes não há tempo suficiente. Quando a gente começa, aí já vem outra coisa, aí para". E menciona que atividades como "feira de ciências, festa junina" e outras demandas fazem com que o professor não consiga "obter aquilo que se pede, que é tanta coisa" P04: "As próprias provas externas, que pelo que eu entendo do formato deveriam ser feitas em ambiente digital. A gente não tem material e nem recurso humano. Teria que ter, por exemplo um laboratório com 35 computadores, todos conectados na internet que funcionam perfeitamente bem [...] Então as escolas que eu vejo elas imprimem as provas e é aquele pacote de papel"
	Mediação como papel docente: O reconhecimento da centralidade do professor na condução do letramento digital, especialmente no que se refere à mediação crítica das práticas e linguagens que circulam no ambiente digital.	P01: "Primeiramente acho que eu preciso estar letrada para o aluno ser letrado". "Se o professor não for letrado digitalmente, não souber usar as tecnologias, o que tem, o que a tecnologia pode oferecer, o aluno também não será letrado" P04: "Mas o papel do professor seria de fazer essa mediação entre os gêneros que a gente percebe, que estão circulando na sociedade. Perceber quais os gêneros que fazem parte do cotidiano dos nossos alunos e proporcionar a eles essas habilidades"

Categoria (Eixo Temático)	Unidades de Significado (Temas Extraídos)	Unidades de Registro (Indicadores/Citações)
Identidade e percepção docente	Reinvenção do eu-profissional: A percepção de que a docência exige constantes movimentos de adaptação e reinvenção diante das demandas da cultura digital e das limitações do contexto escolar.	P01: "...às vezes o professor acaba nadando sozinho, contra a maré. Porque é o conteúdo que é cobrado, mas que às vezes a gente não tem o suporte para trabalhar de fato na sala de aula. A gente quer, mas não sabe como" "Aprendi mesmo fuçando, ou seja, sozinha. Consegui gravar algumas aulas no YouTube. Ensinei também os alunos a gravarem vídeos no YouTube e 'upar' no YouTube" P05: Sobre o esforço de se reinventar continuamente: "...o professor ele se desdobra o tempo inteiro. Em sala de aula a gente faz o que é melhor, mesmo com poucos recursos que tem, tenta fazer o melhor. Sempre tentando reinventar, se reinventar o tempo todo"
	Fragmentação do trabalho docente: A compreensão de que o letramento digital se dilui entre múltiplas demandas e limitações do cotidiano escolar, dificultando sua consolidação como prática contínua e aprofundada.	P02 percebe que o trabalho com letramento digital acaba se perdendo entre as múltiplas demandas da escola, comprometendo seu desenvolvimento de forma contínua e aprofundada. P05: Sobre o acúmulo de tarefas e a burocracia escolar "...este último ano que está tendo muitas avaliações externas [...] Então a gente fica por conta. Igual hoje, eu fiquei o dia inteiro corrigindo redação [...] o dia inteiro marcando aquelas bolinhas lá [...] Então assim, aí tem que preencher o diário. O diário saindo do ar toda hora. Tem que fechar, tem que fazer isso"

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A análise dos dados revela que a inserção da cultura digital no cotidiano escolar não se constituiu como um processo institucionalizado, mas como uma prática marcada por lacunas formativas, iniciativas individuais e impactos na constituição da identidade docente. Essa dinâmica evidencia o que Tardif (2014) descreve como mobilização dos saberes experienciais, uma vez que as professoras recorrem a estratégias construídas no cotidiano profissional para responder a demandas que não encontram suporte institucional adequado. O descompasso entre o currículo prescrito e a realidade escolar não se configura pela ausência absoluta de formação, mas pela inexistência de processos sistemáticos, contínuos e articulados às demandas concretas da escola. Nesse sentido, as falas das participantes evidenciam que a apropriação do letramento digital ocorre, muitas vezes, por meio de iniciativas individuais e aprendizagens construídas no exercício da docência, aproximando-se do que Deconto e Ostermann (2021) denominam de

"letramento de sobrevivência", caracterizado por estratégias desenvolvidas pelos próprios professores diante da insuficiência de apoio institucional.

Nesse contexto, o que emerge não é a ausência de prática, mas uma aprendizagem marcada pela necessidade constante de adaptação. As participantes relatam que parte significativa dos conhecimentos relacionados ao uso pedagógico das tecnologias foi construída por meio de buscas próprias, trocas entre colegas e experimentações realizadas no cotidiano escolar. P05 afirma que o professor "se reinventa o tempo inteiro", procurando aprender "algumas coisas sozinho" e realizando adaptações diante das limitações encontradas, enquanto P01 evidencia que, diante da ausência de suporte institucional, o professor precisa buscar individualmente conhecimentos que deveriam ser assegurados pelos processos formativos. Essas evidências revelam um movimento de autodidatismo que decorre menos de uma escolha pedagógica e mais da necessidade de responder às demandas da prática. Ao mesmo tempo, as falas de P03 e P04 apontam que as exigências relacionadas ao letramento digital nem sempre são acompanhadas das condições objetivas necessárias para sua implementação, especialmente no que se refere ao tempo, à infraestrutura e ao apoio institucional.

Essa realidade também influencia a forma como as docentes compreendem o próprio papel profissional. As falas de P01 e P04 evidenciam que a mediação docente ultrapassa o domínio técnico das ferramentas digitais e passa a ser compreendida como elemento central na formação dos estudantes. Enquanto P01 ressalta que o desenvolvimento do letramento digital dos alunos depende, inicialmente, do próprio letramento digital do professor, P04 atribui à docência a responsabilidade de mediar criticamente os gêneros e as práticas de linguagem que circulam nos ambientes digitais, promovendo a leitura, a escrita e a análise crítica desses textos. Essas percepções reforçam uma compreensão da docência que se aproxima da perspectiva defendida por Tardif (2014), ao compreender o professor como sujeito que mobiliza diferentes saberes para interpretar, selecionar e mediar as demandas educacionais a partir das condições concretas de trabalho.

Entretanto, essa mediação não ocorre de forma linear. As participantes reconhecem que o trabalho com o letramento digital é frequentemente atravessado por múltiplas demandas do cotidiano escolar, fazendo com que muitas ações sejam desenvolvidas de maneira pontual e descontínua. P02 observa que o trabalho com o letramento digital acaba se perdendo entre as diversas exigências da escola, comprometendo seu desenvolvimento contínuo, enquanto P05

aponta que as limitações do contexto escolar fazem com que essas práticas ocorram de forma fragmentada, dificultando seu aprofundamento. Esse cenário evidencia que a reinvenção permanente da prática docente convive com um processo de fragmentação do trabalho pedagógico, no qual o professor procura responder às demandas da cultura digital sem dispor das condições necessárias para consolidá-las como parte integrante do currículo. Tal movimento aproxima-se da concepção de Marcelo (2009), para quem o desenvolvimento profissional docente constitui um processo contínuo de aprendizagem e ressignificação da prática. No contexto investigado, entretanto, esse desenvolvimento ocorre de forma fragilizada, sustentando-se muito mais em iniciativas individuais do que em políticas institucionais consistentes de formação.

Em última análise, os desafios identificados para a efetivação do letramento digital não decorrem de resistência das docentes, mas da insuficiência de políticas que assegurem tempo, formação continuada e condições estruturais capazes de sustentar esse trabalho. As análises evidenciam que, diante dessas lacunas, parte da responsabilidade pela implementação das políticas acaba sendo transferida para a esfera individual do professor, intensificando processos de adaptação, sobrecarga e autorresponsabilização. Essa dinâmica dialoga com a crítica de Pretto (2002), ao alertar para o risco de políticas voltadas às tecnologias deslocarem para os professores responsabilidades cuja efetivação depende de investimentos institucionais permanentes. Nessa perspectiva, como assinala Nóvoa (2017), formação e identidade docente constituem dimensões indissociáveis, construídas na relação entre a experiência profissional, as condições objetivas de trabalho e os processos formativos que sustentam a prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos a investigar as propostas da BNCC, da PNED e do CRMG para o letramento digital, buscamos compreender em que medida as lacunas no suporte formativo e a complexidade das exigências burocrático-curriculares afetam a prática das professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse percurso, a pesquisa permitiu identificar desafios e necessidades de formação continuada dessas docentes para a efetivação do letramento digital, considerando o cenário de exigências curriculares decorrentes dessas normativas e das demandas do contexto social contemporâneo.

Os resultados evidenciaram, em primeiro lugar, o desconhecimento da PNED por parte das participantes e uma apropriação apenas parcial da BNCC e do CRMG, frequentemente reduzidos ao cumprimento burocrático de registros formais. O contato mais constante com a BNCC e com o CRMG, seja pelo DED (Diário Eletrônico Digital), seja pelo livro didático, não se converte, necessariamente, em um processo formativo capaz de sustentar a prática pedagógica de modo mais consciente e reflexivo.

No que se refere ao letramento digital, verificou-se que sua compreensão ainda ocorre, majoritariamente, sob uma perspectiva instrumental. As tentativas de inserção das TDIC no cotidiano das aulas concentram-se, em grande medida, na substituição de suportes, sem que isso se traduza, de forma consistente, em práticas autorais, colaborativas e críticas, conforme propõem a BNCC e os estudos sobre multiletramentos. Nesse sentido, a distância entre o currículo prescrito e a realidade vivida no cotidiano escolar constitui um dos principais achados desta investigação.

Paralelamente, a ausência de formação continuada sistematizada foi reconhecida por todas as participantes, que relataram recorrer à autodidaxia, às trocas entre pares e às iniciativas individuais para responder às demandas relacionadas ao letramento digital. Esse cenário pode ser interpretado como um processo de autorresponsabilização docente, na medida em que as participantes reconhecem a necessidade de responder às transformações contemporâneas, mas relatam fazê-lo, predominantemente, por iniciativa própria, diante da ausência de processos formativos sistematizados e de apoio institucional percebido como suficiente.

Ao articular esses resultados com o referencial teórico mobilizado, compreendemos que os desafios para a efetivação do letramento digital não decorrem de resistência individual das docentes, mas de um quadro mais amplo, marcado pelo descompasso entre políticas públicas,

formação continuada e condições objetivas de trabalho. A cultura digital, situada na cibercultura de que trata Santaella (2023), exige mais do que a presença de equipamentos. Demanda compreensão crítica das linguagens, tempo institucional, investimento formativo e infraestrutura capazes de sustentar práticas pedagógicas coerentes com as demandas da contemporaneidade.

Entre as contribuições desta pesquisa, destaca-se a evidência de que o letramento digital, tal como proposto nas normativas, ainda encontra dificuldades para se efetivar de forma mais ampla na prática docente. Também se evidenciou o descompasso entre o texto legal e as condições reais de sua materialização, reforçando que a formação docente ocupa papel central nesse processo. A efetivação do letramento digital não se sustenta apenas em prescrições curriculares, mas requer processos formativos contínuos que favoreçam sua incorporação crítica à prática pedagógica.

Em vista desse quadro, propusemos, como produto educacional, o material Letramento digital na formação de professores: guia didático interativo, desenvolvido na plataforma Padlet. O material busca apoiar docentes na compreensão do letramento digital, na leitura das normativas discutidas nesta pesquisa e na aproximação entre essas proposições e a prática pedagógica. Espera-se que esse guia possa contribuir como ponto de partida para percursos formativos mais sistematizados e institucionalizados.

A escolha intencional de duas escolas geográfica e socialmente distintas também trouxe um resultado relevante. A expectativa inicial de que a Escola B, situada em contexto de maior vulnerabilidade, apresentasse indicadores significativamente mais negativos do que a Escola A não se confirmou de forma acentuada. Evidenciou-se, ao contrário, um padrão bastante semelhante entre as duas instituições, sugerindo que os desafios identificados extrapolam singularidades locais e se vinculam, de maneira mais ampla, às condições institucionais e sistêmicas em que as políticas educacionais são implementadas. Essa constatação aproxima-se das reflexões de Nóvoa (2017), ao recolocar a posição docente no centro do debate sobre a qualidade da educação.

Como limites da pesquisa, reconhecem-se o recorte local, o número restrito de participantes, a realização de observações em vinte aulas, distribuídas entre quatro docentes, e a impossibilidade de acompanhamento da docente P03, em razão da incompatibilidade de horários e de seu afastamento por licença médica. Ainda assim, a utilização de diferentes fontes

de dados permitiu ampliar a compreensão do fenômeno investigado e construir um quadro analítico consistente sobre o objeto desta pesquisa.

Por fim, entende-se que esta investigação não encerra o debate, mas abre possibilidades para novos estudos. Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o olhar para outras redes e regiões, aprofundem a relação entre formação docente e uso pedagógico das tecnologias digitais e investiguem, de modo específico, os desafios relacionados à Inteligência Artificial Generativa nos processos de ensino e aprendizagem. Se o letramento digital constitui hoje uma exigência da contemporaneidade, sua efetivação demanda mais do que normativas: requer políticas que reconheçam, de forma concreta, a escola pública, seus sujeitos e as condições reais em que a docência se realiza.

REFERÊNCIAS

- ACRI, Marcelo Cristiano; RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 10-30, abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3252>
- AZEVEDO, Daniela Simone de; MARTINS, Ronei Ximenes. Os nativos digitais utilizam tecnologias de informação e comunicação para estudar? *In*: MARTINS, Ronei Ximenes; VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira (Orgs.). **Pesquisas em educação mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação** [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2024. p. 264–281.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIFI, Carlos Ricardo. **Letramento em Inteligência Artificial**: Repensando as competências humanas na sociedade algorítmica. São Paulo: Editora Akademy, 2026.
- BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. Tradução de José Ignacio Coelho Mendes Neto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022. 1 arquivo PDF. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/manifesto-pela-educacao-mediatica-192267-3.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 3 jul. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos por estudantes da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm. Acesso em: 03 maio 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114533.htm. Acesso em: 3 maio 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022**. Define normas sobre Computação na Educação Básica — Complemento à BNCC. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 191, p. 33, 6 out. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-4-de-outubro-de-2022-434325065>. Acesso em: 30 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: computação**. Brasília, DF: MEC, [2022]. 1 arquivo PDF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/arquivos/BNCCComputaoCompletoDiagramado.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021**. Institui a Política Nacional de Inovação Educação Conectada. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14180.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9204.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 3 de maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010**. Altera a legislação tributária federal [...]; institui o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA; dispõe sobre o financiamento de bens de consumo duráveis [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12249.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.243, de 26 de julho de 2010**. Regulamenta a instituição do Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e dispõe sobre o regime especial de incentivo computacional para as escolas públicas e estaduais - REICOMP. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7243.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008**. Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto nº 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público - PGMU. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6424.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27839, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283–304, dez. 2010.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Fonética Forense: estudos, aplicação e divulgação. [Entrevista concedida a] Beatriz Morgon, Camilla de Oliveira Rico, Gabriela Pinheiro de Oliveira, Giovanna Costa de Oliveira, Luzmara Curcino e Rafaela Quersi. **Revista Linguasagem**, São Carlos, v.47, n.1, p. 119-127, 2024.

CETIC - CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TIC educação 2024**: principais resultados. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. 1 arquivo PDF. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2024_principais_resultados.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 101–129, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2019v15n2p101>. Acesso em: 25 jun. 2025.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 jun. 2025.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 1730–1761, 2021. DOI: 10.5007/2175-7941.2021.e84149. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/84149>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **ProInfo**. Brasília, DF: FNDE, [2026]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo>. Acesso em: 29 jun. 2026.

FUZA, Ângela Francine; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250009, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019250009>. Acesso em: 26 jun. 2025.

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

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes; Gabriela Claudino Grande; Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti; Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 30 out. 2024.

GUEDES, Ivan Claudio. O uso da inteligência artificial na sala de aula: potencialidades e desafios. **Revista Acadêmica Faculdade Progresso**, Divinópolis, v. 9, n. 1, p. 93-103, 2023. Disponível em: <https://revistas.faculadeprogresso.edu.br/index.php/academica/article/view/xxx>. Acesso em: 19 jul. 2025.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petilson. Letramentos em uma escala humana. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 35-49.

KIRCHNER, Elenice Ana. A. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020. p. 45-53.

KLEIMAN, Angela Bustillos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Bustillos. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61. (Coleção Leitura e Formação).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGDALENO, Beatriz Vieira; FARIA, Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho. Perspectiva das coordenadoras pedagógicas sobre a formação continuada docente quanto à BNCC. **Práxis**

Educacional, Vitória da Conquista, v.20, n. 51, p. e13203, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.13203. Acesso em: 26 jun. 2025.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sisifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MELO, Francisca de Magalhães; SILVA, Maria Aurinete Cruz da; SILVA-ANTUNES, Paula Tatiana. Letramento digital e Webcurrículo na formação de professores durante a pandemia do COVID-19: análise de um relato de experiência no Núcleo de Tecnologia Educacional no interior da Amazônia acreana. **Ensinos Transgressivos**, São Paulo, v. 45, n. 1, 2024. Disponível em: doi:10.23925/2318-7115.2024v45i1e64552. Acesso em: 30 maio 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 481, de 1º de julho de 2021**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Belo Horizonte, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.212, de 19 de novembro de 2025**. Estabelece as Matrizes Curriculares para o ano letivo de 2026 nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024**. Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-968-2024/>. Acesso em: 30 maio 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.234, de 23 de janeiro de 2026**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.222, de 04 de dezembro de 2025**. Estabelece o Calendário Escolar do ano letivo de 2026 para as unidades escolares da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Diário Oficial Eletrônico de Minas Gerais, 05 dez. 2025.

MORAN, José Manuel. **(Dia 2) III Conferência Nacional Desafios da BNCC: novos caminhos necessários para a educação básica** [vídeo]. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aV3CbVp77bo>. Acesso em: 30 jan. 2026.

NEVES, O. S.; SPÓSITO, M. A. F. Política Nacional de Educação Digital: letramento e cidadania para educação integral. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 51, n. 00, p. e273572, 2025. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/233960>. Acesso em: 12 jun. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

PACHECO, José. **(Dia 1) III Conferência Nacional Desafios da BNCC: novos caminhos necessários para a educação básica** [vídeo]. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b65hvCV4P-c>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PAIVA, Francis Arthuso; COSCARELLI, Carla Viana. Primeiros passos em direção aos multiletramentos: um roteiro de perguntas para o professor de linguagens. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 8, p. 16–39, ago. 2022. DOI: 10.47456/krkr.v1i8.37968.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. 2 v. E-book Kindle

PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**, rio de Janeiro, n. 20, p. 121-131, maio/ago. 2002.

REITTER, Regina Maria *et al.* Letramento digital na prática pedagógica: reflexões a partir da BNCC. **IOSR Journal of Humanities and Social Science**, v. 29, n. 5, p. 11–15, maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.9790/0837-290510111>

ROJO, Roxane. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63–78, jan./jun. 2007. DOI: 10.1590/S0103-18132007000100006. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443. Acesso em: 26 jun. 2025.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p. (Linguagens e tecnologias; 7). ISBN 978-85-7934-171-7

SANTAELLA, Lúcia. As linguagens da cibercultura. In: VIEIRA, Marcia dos Santos Machado; WIEDEMÉR, Marcos Luiz (org.). **Saberes em sociolinguística: trilhas, demandas e proposições**. São Paulo: Pá de Palavra, 2023. p. 85–99.

MOTA, Sandy Souza; SANTOS, Danieli Rossini; MOTHE, Elisabete Souza; COSTA, Fabiana Rodrigues Battista; MACENA, Fabiane Batista da; ABREU, José Roberto Gonçalves de; FREITAS, Vinicius da Silva. Comparativo entre o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024: análise das metas para educação infantil e ensino fundamental. In: II Congresso Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação, 2., **Anais do Congresso Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação**, [S. l.], v. 3, n.2, 2025. ISSN 2966-3792.

SIGNORINI, Inês. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 197–209.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004.

STREET, Brian Vincent. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51–71, jan./abr. 2013. Texto-base apresentado na Reunião da

ANPEd, Caxambu, MG, 17-20 out. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25/06/2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. E-book.

TURCHI, Lenita; CODES, Ana Luiza; ARAÚJO, Herton. **Formação continuada dos professores e a política nacional de educação digital**. Brasília, DF: Ipea, 2024. 31 p. il., mapas. (Texto para Discussão; n. 2983). ISSN 1415-4765.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011. Disponível em: www.redalyc.org. Acesso em: 03 jun. 2025

APÊNDICE A – ROTEIRO: ENTREVISTA PROFESSORAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA com as participantes: P01 – P02 -P03 - P04 e P05

- ✓ PERGUNTAS guia e possíveis perguntas de acompanhamento (Probes) conforme o desenrolar da entrevista.
- ✓ Definição do objetivo apenas para ajudar no fio condutor da pesquisa (não era dito explicitamente)

I - CONHECIMENTO E PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS (BNCC, PNED, CRMG)

Objetivo: Avaliar o nível de conhecimento e a percepção dos professores sobre as diretrizes de letramento digital presentes nos documentos normativos.

Perguntas-guia:

1 - "A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a PNED (Política Nacional de Educação Digital) são documentos que direcionam os trabalhos do professor. Qual a sua percepção geral sobre como eles abordam o letramento digital e o uso das tecnologias na educação?"

Probes: ***Você está familiarizado(a) com as competências 4 e 5 da BNCC, que tratam da linguagem digital e do uso crítico das tecnologias?

***E com a PNED, instituída em 2023?"

*** Em sua opinião, qual o principal objetivo desses documentos ao abordar o letramento digital para os alunos do Ensino Fundamental II?

2 - No contexto de Minas Gerais, temos o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Como você analisa a relação entre o CRMG, a BNCC e o PNED especificamente sobre letramento digital?

Probes: Isto interfere na sua prática diária de alguma forma?"

*** você considera que há um suporte oferecido pelo CRMG para a integração efetiva do letramento digital nas atividades com os estudantes?

*** Você percebe diferença significativa entre o que é proposto nesses documentos [BNCC, CRMG] e a rotina de ensino-aprendizagem da sua escola?"

*** Em sua percepção, essas propostas são compreendidas pelos docentes em geral?

II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS:

Objetivo: Investigar como os professores compreendem e aplicam os conceitos de letramento digital e multiletramentos em suas aulas de Língua Portuguesa.

Perguntas-guia:

1 - Para você, o que significa 'letramento digital' no contexto do ensino de Língua Portuguesa?

Probes: ***

como você diferencia letramento digital de uso instrumental da tecnologia?

*** quais são as diferenças marcantes, na sua percepção?

2 - A evolução do letramento tradicional para os 'multiletramentos', envolve diferentes linguagens e mídias. Você avalia incorporar 'multiletramentos' (ou já incorpora) este conceito em suas aulas?

Probes *** Como você aborda os 'novos gêneros textuais' (que misturam textos escritos com imagens, sons e movimentos, conforme a BNCC prevê?

*** Poderia dar exemplos de atividades ou projetos em que você utiliza (ou pretende utilizar) textos multimodais, multissemióticos ou hipertextos a fim de promover o letramento digital?

*** Você sente que os livros didáticos atuais apoiam adequadamente essa abordagem?

3 - Como você percebe a relação entre a leitura e a escrita no ambiente digital em comparação com o ambiente impresso?

Na sua opinião, há diferenças significativas na forma como os alunos interagem com esses formatos?

Probes: *** Você acredita que a escola tem conseguido preparar os alunos para lidar com a linguagem da era digital?

*** Você utiliza redes sociais ou outras plataformas digitais que seus alunos frequentam como parte das suas estratégias pedagógicas? Se sim, como?

III – DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

Objetivo: Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na efetivação do letramento digital em sala de aula.

Perguntas-guia:

1- Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao tentar integrar o letramento digital e o uso das TDICs em suas aulas de Língua Portuguesa?

Probes: *** A infraestrutura disponível na escola (acesso a computadores, internet, etc.) você considera suficiente? Por quê?

2 - Como você lida com o currículo - CRMG de Língua Portuguesa? Considera extenso? Adequado? Falta algo? Algo poderia ser excluído?

Probes: *** Você considera que a extensão dos temas em acúmulo de outras tarefas “adicionais” na sua disciplina, impede ou prejudica o desenvolvimento do letramento digital?

*** Você sente que há tempo suficiente para explorar os diversos gêneros textuais digitais que circulam na sociedade? Caso não exista este tempo, como considera possível resolver isto?

3 - A BNCC enfatiza o uso crítico, significativo, reflexivo e ético da linguagem digital. Como você desenvolve (ou pretende desenvolver) essas competências com seus alunos, indo além do uso instrumental das ferramentas?

Probes:*** Em relação à Inteligência Artificial (IA) generativa, como você a percebe no contexto do ensino e integração (ou não) em suas aulas?

*** Você sente algum 'stress' ao trabalhar com essas novas tecnologias, em comparação com os alunos considerados hábeis com elas?

IV – FORMAÇÃO CONTINUADA

Objetivo: Compreender as experiências dos professores com a formação continuada e suas necessidades para desenvolver o letramento digital.

Perguntas-guia:

1 - Você já participou de alguma formação continuada específica sobre letramento digital ou multiletramentos? Se sim, como avalia essa(s) formação(ões)?

Probes: *** A formação foi oferecida pela Secretaria de Educação, pela escola, ou foi uma iniciativa sua? Ela foi suficiente para suas necessidades? Por quê?

*** Você avalia que as iniciativas de formação continuada nesta área são sistematizadas e integradas à rotina escolar, ou ainda enfrenta dificuldades de consolidação como política pública efetiva?

*** Em sua avaliação, quais são as principais lacunas na formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa em relação ao letramento digital?

*** Como você considera que a falta de formação adequada impacta a confiança para inovar com as tecnologias em sala de aula?

2 - Que tipo de formação ou suporte você considera essencial para que o professor se sinta confiante para adotar o letramento digital em suas aulas?

V- PERCEPÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR:

Considerando que a 'capacidade profissional dos professores é o fator mais relevante na experiência de aprendizagem dos estudantes, como você percebe o papel do professor como mediador(a) do letramento digital?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS APLICADO AOS GESTORES

Perguntas enviadas aos gestores das Escolas: A e B, através do e.mail institucional.

1. A Escola tem planos ou já adota ações para o desenvolvimento do letramento digital como parte do currículo?
2. Quais são as formas de apoio que a escola oferece (ou pretende oferecer) aos professores para que eles integrem o letramento digital em suas práticas? Quais os maiores desafios observados nesse processo?
3. Pensando na infraestrutura (tecnológica e física) e em projetos institucionais, como a escola tem se preparado para o letramento digital e quais são as perspectivas futuras nesse campo?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM AS DOCENTES PARTICIPANTES

ENTREVISTA COM A PROFESSORA P01

BLOCO I — CONHECIMENTO E PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS (BNCC, PNED e CRMG)

INT: O primeiro bloco está relacionado com o conhecimento, a percepção que você tem sobre políticas educacionais: BNCC, PNED e o CRMG.

A BNCC, a Base Nacional Comum Curricular e a PNED a Política Nacional de Educação Digital, são documentos que direcionam os trabalhos da gente, do professor. Qual a sua percepção geral sobre como eles abordam o letramento digital e o uso das tecnologias na educação?

P01: O meu maior problema é o fato da escola não ter estrutura o suficiente para a gente trabalhar essa educação digital. Se você vai para um laboratório, principalmente aqui, da escola, eu sou mais técnica de informática do que realmente professora. Então, quando nós íamos fazer leituras do Elefante Letrado, por exemplo, eu custava conectar com a internet. Então, aí já é um impasse muito grande, porque você gasta muito tempo ligando os equipamentos do que realmente trabalhando com a tecnologia a seu favor.

E aí eu tinha esse grande problema. Mas eu acho importante, porque eu tenho alunos que não sabiam nem ligar o computador. Então, eu tento, sempre que possível, levá-los para a informática.

Já tinha esse trabalho bem antes. Eu não sei qual que é a data da PNED, da edição.

INT: A PNED foi em 2023.

P01: Então, ela é bem recente, né?

INT: Sim. Principalmente por causa da pandemia que eles instituíram. Eu também não conhecia.

P01: Eu também não. Não conhecia. Então, já trabalhava essa questão da inclusão, desse conhecimento digital bem antes. Levava sempre que possível os alunos para fazer uma pesquisa na sala de informática.

Ensina como pesquisar, como abordar o assunto. Como que eu vou entrar no Google, por exemplo. Como que eu vou jogar uma pergunta.

Eu não posso colocar uma pergunta direta, né? Então, eu falava, gente, se vocês resumirem o assunto, então você consegue chegar às mesmas informações. Então, eu sempre tive esse cuidado.

Mas o impasse mesmo é a falta de estrutura. Sempre que possível, também, eu... Não nessa escola, mas na outra, eu falo para os alunos trazerem o telefone para a gente fazer uma pesquisa usando o telefone celular. E muitos não usam, não sabem usar as tecnologias pedagogicamente.

Então, o telefone é para joguinho, para assistir filme, assistir série. E eles desconhecem que tem um mundo na palma das mãos.

INT: E você está familiarizada com a competência 4 e 5 da BNCC? Que é o foco, da minha pesquisa. Que tratam da linguagem digital e do uso crítico das tecnologias?

P01: Sim, mesmo não conseguindo todos os dias abordar a tecnologia, eu sempre tento trazer para a sala de aula. Ensinando os alunos a usar justamente nessa perspectiva mais crítica.

INT: E com a PNED instituída em 2023, que a gente comentou um pouquinho. Você está familiarizada?

P01: Não, não estou. Nem sabia da existência dela. [risos]

INT: E em sua opinião, qual é o principal objetivo desses documentos? BNCC, PNED, CRMG, ao abordar o letramento digital, porque eles não abordam só isso, mas quando eles abordam o letramento digital para os alunos do Ensino Fundamental 2. Qual é o principal objetivo desses documentos?

P01: Eu acho que é justamente ensinar o aluno a lidar com todos os tipos de textos. Hoje o texto não está somente no papel. O texto é uma imagem, é um gesto. Tudo que faz sentido é o texto.

E nessa era da tecnologia, da informação, em que cada vez mais a informação chega até nós pelos meios digitais, se o aluno não tiver esse uso crítico da tecnologia, de ler uma informação e verificar se aquilo é verdadeiro ou não, se é fato ou fake, acaba trazendo grandes prejuízos para o aluno. Então quanto mais ele souber não somente ler, mas produzir, divulgar informações, colher informações, maior será o senso crítico desse aluno.

INT: Então o objetivo desses documentos em relação ao letramento digital seria?

P01: Não é somente a leitura, mas para mim seria a produção do texto em si. E como o texto foi produzido para chegar naquele layout, naquela configuração e qual site. Então seria, no caso, para deixar o aluno familiarizado e também ter uma leitura crítica.

Para ele que ele conheça o texto, que ele tenha condições de saber como que foi produzido, quem produziu, quando, para que. Aquele texto foi produzido, com qual objetivo, com qual finalidade. Porque ele está naquele meio digital e não está no papel.

Acredito que a BNCC e a PNED, trazem esse conteúdo para dentro da sala de aula justamente para formar um leitor que ele saiba passear por todos os tipos de texto que ele vai encontrar na vida dele enquanto cidadão.

INT: No contexto de Minas Gerais, temos o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Como você analisa a relação entre o CRMG, a BNCC e o PNED especificamente sobre letramento digital?

P01: Eu nunca cheguei a ver no Currículo de Minas algo relacionado ao letramento digital. Nunca li específico sobre isso. Então, essa aí eu não vou, com sinceridade, não sei responder. Se tiver, aí eu vou pesquisar também. Mas acredito que tenha, né? Porque o Currículo de Minas e a BNCC eles caminham juntos.

INT: A sequência, interfere na sua prática diária de alguma forma, essa relação? No caso, o Currículo de Referência de Minas Gerais que tá relacionado com esses outros documentos, ele interfere de alguma forma na sua prática diária?

P01: Sim, porque o professor acaba tendo que abordar também o letramento digital dentro do cotidiano da sala de aula, dentro das aulas. Às vezes os alunos, a gente vai ler um texto, e esse texto, quando vai lá na referência bibliográfica, ele é um texto que foi tirado da internet. Então, essa relação, eu tento trazer pra sala de aula.

INT: Você percebe diferença significativa entre os documentos da BNCC, o CRMG e a rotina da sala de aula da escola?

P01: Muito, muito. Parece assim, quem nos dera se pudéssemos abordar, tal como esses documentos norteadores, assim nos trazem.

A realidade e a teoria são universos muito diferentes. Quando a gente depara com as dificuldades da sala de aula, da falta de estrutura mesmo, aí que eu percebo uma lacuna gigante. Ainda mais que hoje, pela lei, não pode trazer o celular pra sala de aula.

Então, o celular era um dos meios tecnológicos, é um meio tecnológico que praticamente boa parte dos meus alunos possuem. Mas posso contar nos dedos, quem sabe usar o celular que não seja para a diversão. Mas que seja para conhecimento, para leitura de um livro literário.

Eles não têm essa maturidade. Mas o que a BNCC traz, o currículo de Minas traz, e os demais documentos, eu percebo que é muito difícil hoje a gente ter essa... Conseguir aplicar esses documentos totalmente em relação ao letramento digital. Eu acho bem complicado.

INT: Na sua percepção, essas propostas que esses documentos trazem em relação ao letramento, elas são bem compreendidas pelos docentes em geral?

P01: Não, não são. Porque há ainda professores que são do analógico. Até no ensino médio, com as novas disciplinas, como tecnologia e informação, eu não sei como que se tem trabalhado.

Mas é um tipo de conteúdo que também poderia talvez ser trazido pra dentro da sala de aula. E que não caberia só ao professor, porque quando eu penso em letramento, o professor de ciências precisa abordar, de matemática precisa abordar, de história, geografia.

Então, todo corpo docente precisa trabalhar a questão do letramento e não ficar só a cargo do professor de português. Acaba ficando nas nossas costas essa questão do letramento digital. Aí eu percebo justamente esse grande problema. Que nem todo corpo docente está preparado. Não por culpa do professor, obviamente que não.

Mas porque não teve preparo. Eu lembro que quando começou o diário digital, gente, que dificuldade. E na pandemia, meu Deus, na pandemia pior ainda.

Usar o Drive. Até hoje muitos professores não sabem usar o Drive. Até uma das perguntas anteriores, eu tentei certa vez levar os alunos pra informática pra fazermos um trabalho no Canva. Que foi produção de slides. Aí falei pra eles, gente, tem esse site, que é o Canva, que você consegue produzir slides com animação. Tem várias estruturas que vocês podem utilizar. E foi bacana, eles nunca tinham entrado no Canva.

INT: E também o instrumento em si, ele não resolve tudo, mas ele também é fundamental.

P01: Sim, exatamente.

BLOCO II — PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

INT: Para você, o que significa 'letramento digital' no contexto do ensino de Língua Portuguesa?

P01: Para mim, letramento em si é você ir além do texto, você conseguir saber os objetivos para o qual ele foi produzido, quem o produziu, para que que o produziu, quando que foi produzido. E a língua portuguesa, acho que é a matéria, carro-chefe para trabalhar esse conteúdo.

Apesar de como eu já tinha falado anteriormente, todos os professores têm que estar habituados com a questão do letramento digital. Mas para nós, da língua portuguesa, é importante porque o letramento vai trabalhar justamente com a questão linguística. Então, você pega uma palavra que, fora do contexto, ela tem um significado, mas dentro ali daquele texto na qual ela foi inserida, ela vai ter outro significado para além daquele que está lá no dicionário, por exemplo.

Ali no meio digital, ela vai ter um significado diferente. O aluno saber disso, eu acho importante, ele conhecer.

INT: E você diferencia letramento digital de uma alfabetização digital, aquele bem inicial lá do uso instrumental dessa tecnologia?

P01: sim

INT: Nós temos essas três etapas. O letramento digital, que é o que a gente almeja, mas tem essa situação de alfabetização digital e esse uso instrumental da tecnologia. Como que você colocaria essas três coisas?

P01: Bom, em questão da alfabetização, usar, por mais que a pessoa tenha tecnologia, não significa que ela saiba utilizar para os diversos propósitos, para aquilo que a tecnologia consegue dar para ela, oferecer. Por exemplo, nós temos as IAs, as inteligências artificiais. Então, nem todos sabem utilizar uma inteligência artificial.

E é algo que precisa ser trabalhado em sala de aula. Os alunos, às vezes a gente pede uma pesquisa, ele vai, põe lá na inteligência artificial, e pega aquilo, sem ao menos analisar criticamente se aquela informação que a tecnologia digital ofereceu para ele, se está ou não condizente com esse. O aluno que está neste nível, para mim, esse que sabe usar a inteligência artificial, por exemplo, de forma instrumental.

Está lá, sei usar, mas não sei o que ela pode me oferecer. Na alfabetização digital, aquele aluno que não sabe usar, não sabe aquilo que a tecnologia tem para oferecer para ele. Ele desconhece, não sabe usar um telefone celular, não sabe ligar o computador, não sabe pesquisar na internet, não está inserido no meio digital.

E aquele que já está letrado digitalmente, é aquele que sabe usar a tecnologia a seu favor. Para satisfazer uma necessidade, que ele tem esse conhecimento a mais, esse conhecimento crítico.

Sabe usar, mas usa de forma crítica. Sabe ler um texto, mas lê o texto de forma crítica. Por si só. Sem precisar de um professor, ou de um instrutor, iluminando o caminho para ele, vamos assim colocar. Mas ele mesmo consegue seguir o seu caminho.

Você não precisa mais estar ali guiando. Estou guiando. Ele sai do instrumental para a maior apropriação.

INT: A evolução do letramento tradicional para os multiletramentos, ela envolve diferentes linguagens e mídias. Você avalia incorporar multiletramentos, ou já incorpora esse conceito em suas aulas?

P01: Sim, eu tento trazer. Então, se tem um texto que eles estão lendo, por exemplo, eles leram no oitavo ano, leram um texto dramático. Então, eu peguei o texto dramático e pedi, e trouxe o vídeo da encenação.

Então, para que eles pensassem a forma como os personagens encenaram, se está coerente com aquilo que estava no papel. Então, eu trouxe, por exemplo, a questão do texto em si, mas em outra modalidade, na visual e, no caso, no audiovisual. Multissemiose.

INT: Os livros didáticos auxiliam nesse processo?

P01: Sim, demais.

INT: E como você aborda os novos gêneros textuais, que misturam textos escritos, como imagens, sons e movimentos, conforme a BNCC propõe?

P01: Eu gosto muito de trabalhar um tipo de aquele gênero textual que é a... Como é que chama? Os mapas mentais. Que ele tem essa questão de você trabalhar a imagem, trabalhar o texto, para resumir

um determinado conteúdo. Eu tento trazer para a sala de aula, mas eu abordo muito pouco. Eu percebo isso, que eu deveria abordar mais.

INT: Você poderia dar exemplo de alguma atividade que você utiliza ou que você pretende utilizar textos multimodais, textos multissemióticos?

P01: Eu tento trazer para a sala de aula, por exemplo, um texto tirado da internet e mostrar para o aluno para que ele serve, quando ele foi produzido, como ele foi produzido, quem o produziu, quais recursos foram utilizados. Eu tento sempre que possível trazer isso. Principalmente quando a gente tem aula de interpretação e leitura de textos.

INT: Essa questão do texto estar saindo do papel, do hyperlink, sabendo que ele vai ter essa progressão.

P01: Sim, abrindo essas várias janelas.

INT: E você sente que os livros didáticos atuais, eles apoiam adequadamente essa abordagem desses textos multissemióticos, multiletramentos?

P01: Esse último livro que nós estamos agora, eu percebo que ele tem bastante essa preocupação. Vira e mexe, ele traz um podcast para o aluno ouvir. Ele traz um vídeo para o aluno assistir. Ele traz sugestões de pesquisas que o aluno pode fazer para tomar maior conhecimento daquele assunto. Principalmente quando é relacionado à interpretação e compreensão textual. E eu tento trazer para a sala de aula, quando é a gramática, buscar outras formas de abordar a parte gramatical, mas nessa questão do letramento digital. O livro, ele tenta, às vezes, o que barra é a estrutura. Tem a proposta e a gente não consegue mostrar. Não consegue executar.

Trabalho no Ensino Médio, então pra mim facilita porque é um computador compacto e eu ligo na televisão e lá eu passo o vídeo pros alunos, consigo trabalhar o texto ampliado, e isso dá um zoom na tela, chamando a atenção pra uma frase que vai ser importante pra ele compreender uma questão específica, principalmente agora com o Saeb, então eu consigo fazer essa volta, o que a gente às vezes não consegue fazer no texto físico, abordando o aluno individualmente, mas no coletivo a gente consegue chamar a atenção. Gente, presta atenção pra essa palavra aqui no texto, dá pra trabalhar desta forma, mas boa parte dos professores do Fundamental não tem esse Chromebook, aí acaba tendo que carregar o computador que é pesado, aí chega na sala de aula e não tem o cabo HDMI pra fazer essa conexão, pra passar esses tipos textuais.

INT: E como você percebe a relação entre a leitura e a escrita no ambiente digital em comparação com o ambiente impresso?

P01: Nossa Deus, é muito diferente, principalmente quando você pensa, por exemplo, no WhatsApp, os alunos tem maneira de trazer a escrita do WhatsApp para o texto, não é demais, é um tal de VC, é um tal de o quê escrito juntos, e aí a gente acaba tendo que informar pra eles, gente, o WhatsApp, em alguns momentos ali, você tem uma conversa informal, então a forma como você conversa com seu pai lá no WhatsApp, e você precisa conversar, passar isso para o papel, a gente tem que ter cuidado, e outra questão também, eles não sabem separar, não sabem separar o que eu vou escrever no meio digital e aquilo que eu vou escrever no papel, então eles não sabem fazer essa distinção linguística.

INT: Na sua opinião, há diferença significativa na forma como eles interagem com esses formatos?

P01: Sim, muito, porque até mesmo quando a gente pensa no papel, por ser um meio mais tradicional de comunicação, acaba que a língua também torna-se mais tradicional, eu tenho essa percepção, no meio eletrônico, no meio digital, há uma certa liberdade, e o aluno às vezes não sabe como moderar sua língua

nessa liberdade, até uma questão, que eu conversei com um aluno do oitavo ano hoje, ele estava, parece que ele está interagindo com alguém no meio digital, nesses jogos com blocos, então ele tem que ter esse cuidado, e às vezes é um cuidado que não cabe só ao professor alertar o aluno, mas a família precisa estar ali presente, não deixa de ser também uma questão de letramento, de você ter cuidado com quem você conversa no meio digital, e ter cuidado com a língua que você vai usar ali, então se você vai montar um currículo hoje, usando o computador, por exemplo, tem que ser um texto formal.

Se você vai conversar com o seu chefe, futuramente, usando os meios digitais, você tem que ter uma língua formal. O fato de estar no digital não significa que a sua língua tem a liberdade que o meio digital, assim, sugere ter.

INT: E você acredita que a escola tem conseguido preparar os alunos para lidar com a linguagem da era digital?

P01: Não. Não tem. Essa quantidade de palavras, né, que veio com o mundo digital, o aluno, a escola não conseguem preparar esse aluno para esse universo, muita coisa do digital.

INT: E você, utiliza redes sociais, outras plataformas digitais, que seus alunos também frequentam como parte de estratégias pedagógicas?

P01: Não. Só o WhatsApp, que às vezes eu trago ali um texto que tem um trecho de uma conversa no WhatsApp, para trabalhar essa questão mais da adequação linguística. Mas eu confesso que eu tenho usado muito pouco, principalmente, por exemplo, o Instagram, que é uma rede social de comunicação, de troca de informação e de criação de textos, que às vezes o aluno não sabe como lidar com aquilo, como usar.

BLOCO III — DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

INT: Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao tentar integrar o letramento digital e o uso das TDICs em suas aulas de Língua Portuguesa?

P01: Primeiramente acho que eu preciso estar letrada para o aluno ser letrado. Eu confesso que eu preciso ter um conhecimento um pouco maior, né? Eu tento, busco trazer esse material todo, mas eu acho que o professor precisa também ser letrado digitalmente, saber utilizar as tecnologias a seu favor.

E no caso com os alunos, eu percebo que o maior desafio que eu vejo, não somente na estrutura, mas eu acho que às vezes a forma como você aborda, você traz, a metodologia utilizada acaba não engajando os alunos. Então, o que era para ser uma aula diferenciada, proveitosa, com muito conhecimento, acaba sendo uma aula que você só trouxe uma tecnologia.

Até tem uma tirinha que o professor, né, pegou, que passava todo o quadro que ele fez, passou a mesma coisa na televisão, no computador.

Então, a metodologia continua a mesma, tem a tecnologia, tem, mas só usa outro instrumento. Então eu percebo que às vezes me falta também esse conhecimento mais profundo do uso das tecnologias para que eu consiga ampliar mais o universo do aluno.

INT: A infraestrutura disponível na escola, o acesso a computadores, internet etc., você considera o suficiente?

P01: Não, não considero. Como eu falei, na primeira parte, eu tenho que ser a técnica de informática da escola para que o aluno tenha, no mínimo, uma estrutura para entrar, ligar o computador. Aqui na nossa

escola, tem a sala de informática, mas nem todos funcionam na faixa de vinte e poucos computadores. O que seria uma atividade em dupla e se torna uma atividade em trio, às vezes em quarteto, porque o aluno, porque os computadores que funcionam são apenas sete, se eu não me engano, da última vez que eu usei lá.

E aí é mouse que não funciona, é teclado que não funciona, é internet que não entra, tá o cabo lá conectado, mas a internet não chega até lá no computador, aí é o CPU que faz aquele barulho ensurdecedor, é difícil aliar a estrutura com a prática.

Aí a gente evita, porque sabe que vai sofrer. Vai demandar tempo. Quando você consegue ligar os computadores, colocar os alunos para fazer atividade, aí já não tem mais tempo.

INT: Como você lida com o currículo, o CRMG de Língua Portuguesa. Você o considera extenso, adequado, falta algo, algo poderia ser excluído?

P01: Olha, sinceramente, eu nunca peguei o Currículo de Minas para ler, então, pelo que eu vejo, essa pergunta aí eu vou pular.

INT: Você considera que a extensão dos temas em acúmulo de outras tarefas adicionais impede ou prejudica o desenvolvimento do letramento digital?

P01: Acho que acaba cortando, porque você tem todo um planejamento a seguir, mas essas interferências prejudicam e muito o segmento da proposta, por mais que a gente planeja o conteúdo do bimestre, como que vai ser aquela aula, essas interferências externas, essas avaliações externas (período constante com avaliações, preparações para o SAEB) acabam fazendo com que a continuação do trabalho seja interrompida.

Tem projeto que vem e de repente acaba, por exemplo, do Elefante Letrado. Ano passado nós trabalhamos de setembro até o final do ano com esse projeto. Este ano, começou novamente, só que de repente, do nada, o projeto foi cancelado. Eu, naquele incentivo, vamos ler, vamos ler, vamos buscar, e do nada o projeto foi cortado, e o último a ficar sabendo é o professor.

INT: E você sente que há tempo suficiente para explorar os diversos gêneros textuais digitais que circulam na sociedade?

P01: Não. Não temos. (risos) Mal, mal a gente consegue usar os básicos, aqueles gêneros textuais que seriam basilares, mas aí, abordar os digitais, para você conseguir trazê-lo para a sala de aula, acaba tendo que associar com algum conteúdo que você já esteja trabalhando.

INT: E caso não exista esse tempo, como considera possível resolver isso?

P01: Então, puxando. Se você tá num conteúdo de gramática, se tiver algum gênero textual que acaba se encaixando, então você pode trazer. Como no caso, por exemplo, quando se trabalha variação linguística, dá para você pegar a conversa do WhatsApp, um gênero textual, um post no Instagram, trazer, para ver como que a língua ali é trabalhada. Aí quando há essa possibilidade, uma história em quadrinhos, uma tirinha, dá para você trabalhar também essa questão do letramento digital. Puxando, fazendo esses ganchos.

INT: A BNCC enfatiza, ela destaca a questão do uso crítico, significativo, reflexivo e ético da linguagem digital. Coloca isso várias vezes. Como você desenvolve ou pretende desenvolver essas competências com seus alunos, indo além do uso instrumental das ferramentas?

P01: A gente vai puxando nos gatilhos com os alunos. O cuidado na hora de usar as tecnologias, para que o aluno não acabe sendo prejudicado. Quando tenho oportunidade consigo comentar, de ter o cuidado com a língua, de saber utilizar aquela ferramenta, acho que seria isso.

INT: E agora, em relação à inteligência artificial generativa, como você a percebe no contexto de ensino e a integração, ou não, em suas aulas?

P01: Bom, eu nunca, assim, trabalhei com a inteligência artificial na sala de aula. Mas nessa última ficha literária, do nono ano, eu falei com eles que era para eles escolherem uma cena do livro que eles estavam lendo, e falei com eles para reproduzirem a cena. Aí teve gente lá que falou, ah, mas eu não sei desenhar, não sei fazer isso. Gente, então tentem inteligência artificial. Tentem. Pega o trecho que você gostou, joga lá no chat de GPT e pede para ele gerar uma imagem sobre isso. Então, eu tive alguns desenhos que foram muito bacanas, que o aluno gerou para ele ter isso. Usando a inteligência artificial para o aluno perceber essa ferramenta que ele tem para usar.

Na sala de aula, eu já usei, por exemplo, a inteligência artificial, por exemplo, para gerar um projeto. Um projeto de alfabetização dos alunos que hoje, que estavam no sexto. Então, eu pedi que a inteligência artificial gerasse o conteúdo, para facilitar o meu trabalho.

INT: Você sente algum estresse ao trabalhar com essas novas tecnologias? Em comparação com os alunos que a gente considera hábeis?

P01: Eu já pedia ajuda aos alunos. Quando era uma coisa que eu não sabia, por exemplo, espelhar o telefone na televisão. Já pedia ajuda a eles.

Mas, aí, eu vi que o problema não era a minha falta de conhecimento, mas era a internet que não estava funcionando na televisão, o Bluetooth não estava funcionando. Aí, eu recorria a ele. Mas, no dia a dia, eu tento, ao máximo, não ter que pedir ajuda para o aluno.

Eu tento fazer sozinha, até mesmo para que eu aprenda. E, às vezes, tem essa situação um pouquinho de estresse. Sim. Principalmente quando você tem o cabo que não conecta direito. E, aí, o tempo vai passando, o aluno vai conversando, virando aquela zona. A gente sabe que precisa manter a ordem. E, ao mesmo tempo, a gente quer arrumar o equipamento. E não dá certo.

BLOCO IV —FORMAÇÃO CONTINUADA

INT: Você já participou de alguma formação continuada específica sobre letramento digital ou multiletramentos? Se sim, como avalia essa(s) formação(ões)?

P01: Não. O que eu, assim, o que eu tento me aperfeiçoar é pesquisas que às vezes eu busco fazer para conhecer melhor. Mas eu acredito que falta um curso voltado para esse tipo de conhecimento focado no professor em estratégias que a gente possa utilizar na sala de aula que sejam estratégias eficazes. Na pandemia tivemos só para aprendermos a mexer no Google Drive, no Meet e só. Mas foi bem raso a formação. Era bem superficial mesmo. Na própria escola, por exemplo chegou a ter uma instrução de como usar o datashow. Equipamentos que, no início funcionavam muito bem, mas simplesmente estragaram rapidinho, creio de qualidade muito ruim. Não funcionam mais.

INT: Você participou de alguma formação oferecida pela Secretaria da Educação?

P01: Só na pandemia, mas foi bem superficial. E quando... Acho que foi no ano passado, quando os projetores foram instalados, um próprio funcionário da escola que nos ensinou como mexer. E esses

ensinamentos não foram suficientes, mesmo na época da pandemia. Aprendi mesmo fuçando, ou seja, sozinha. Consegui gravar algumas aulas no YouTube. Ensinei também os alunos a gravarem vídeos no YouTube e “upar” no YouTube.

INT: Você avalia que as iniciativas de formação continuada nessa área são sistematizada, integrada à rotina escolar ou ainda enfrenta dificuldades de consolidação como política pública efetiva?

P01: Eu acho que falta ainda ser consolidada como política pública. Na realidade, a falta de estrutura. Eu já pedi diversas vezes para que o técnico da superintendência viesse para arrumar os computadores.

A direção já pediu e até hoje não veio. Parece que não é um projeto ter computadores. Tem a sala de informática, mas, por exemplo, ela não funciona. Então, esse é um problema que eu acho muito grave. Então, falta esse incentivo. Incentivar e depois manter. Porque, às vezes, fica só a cargo da escola, mas não depende só da escola, não depende só do professor. Precisa de alguém ali acima para olhar e permitir, possibilitar que haja esse uso.

INT: Quais as principais lacunas que você acha tanto na formação inicial quanto continuada de professores na língua portuguesa em relação ao letramento digital?

P01: Acho que faltam cursos que realmente abordem essa questão. Não sei se por ser algo novo e não se ter tido ainda... Tem, sim, a necessidade, mas parece que é uma necessidade que você acaba deixando para segundo plano de lado. Então, isso talvez...

INT: E você considera que essa falta de formação adequada, ela impacta a confiança para a gente inovar nas tecnologias na sala de aula?

P01: Sim. Demais. A gente não vai entrar num lugar que você não conhece. Que não tem conhecimento e nem habilidade.

INT: Que tipo de formação ou suporte você considera essencial para que o professor se sinta confiante para adotar o letramento digital?

P01: A estrutura, que eu acho importante. O professor saber usar. E ter formas, por exemplo, do aluno também ter contato.

BLOCO V — PERCEPÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

INT: Considerando que a capacidade profissional dos professores é o fator mais relevante na experiência de aprendizagem dos estudantes, como você percebe o papel do professor como mediador(a) do letramento digital?

P01: No caso, como eu acho que já tinha até falado, se o professor não for letrado digitalmente, não souber usar as tecnologias, o que tem, o que a tecnologia pode oferecer, o aluno também não será letrado. E aí eu percebo que às vezes o professor acaba nadando sozinho, contra a maré. Porque é o conteúdo que é cobrado, mas que às vezes a gente não tem o suporte para trabalhar de fato na sala de aula. A gente quer, mas não sabe como.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA P02

BLOCO I — CONHECIMENTO E PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS (BNCC, PNED e CRMG)

INT: O primeiro bloco está relacionado com o conhecimento, a percepção que você tem sobre políticas educacionais: BNCC, PNED e o CRMG.

A BNCC, a Base Nacional Comum Curricular e a PNED a Política Nacional de Educação Digital, são documentos que direcionam os trabalhos do professor. Qual a sua percepção geral sobre como eles abordam o letramento digital e o uso das tecnologias na educação?

P02: Eu acho que a BNCC, ela aborda bem superficialmente, eu acho que ela não aprofunda não, pelo menos na área de português. Eu acho que ela não dá tantos detalhes. Acho que poderia aprofundar mais. Quanto a outra eu ainda não, não tive assim oportunidade de ler, de me informar mais, de ver como que ela trata cada assunto.

INT: E você está familiarizada com a competência 4 e 5 da BNCC? Que tratam da linguagem digital e do uso crítico das tecnologias?

P02: Então, igual eu te falei né? Eu acho que elas são bem assim vagas. Eu acho que elas poderiam aprofundar melhor, dá mais instruções né? Acho que elas são muito vagas.

INT: No contexto de Minas Gerais. Como você analisa a relação currículo referência de Minas Gerais com a BNCC e até mesmo com PNED, de forma bem específica relacionada com o letramento digital.

P02: Eu acho que o currículo ele é ainda mais confuso, ainda mais que a BNCC, porque ele vai e volta muitas vezes. Eu acho que ele é um pouco desorganizado, ele não tem uma ordem, ele é muito assunto. Coisas que a BNCC já tem uma ordem. Por exemplo o que a gente vai ver no sexto, no sétimo, oitavo eu acho que o de Minas ele dá uma misturada e coloca coisas que devem ser faladas no sétimo coloca no sexto. Depois passa pro oitavo. Eu achei bem confuso. Inclusive eu evito o máximo. Eu sei que a gente tem que usar ele, mas eu evito o máximo, porque eu acho ele muito denso, com muita informação, mas muito confuso e fora de ordem.

INT: Ainda sobre a questão do currículo referência de Minas Gerais. O que poderia complementar?

P02: Eu acho o de língua portuguesa, eu acho gigante. Não consigo trabalhar ele na ordem que ele vem. Eu acho muita coisa.

INT: A relação que há do currículo referência de Minas Gerais com a BNCC interfere na sua prática diária?

P02: Eu acho que interfere sim. No momento que se não pode contar muito com ele para poder planejar suas atividades. Ele é muito denso, muito confuso, muito assim, vai e volta, fica querendo trabalhar só notícia, notícia, notícia, notícia, só gêneros jornalísticos e não dá tanta ênfase nos outros gêneros.

INT: Você considera que há suporte adequado do currículo referência de Minas Gerais para a integração de algumas questões relacionadas com letramento digital?

P02: Não. Não, eu acho que ele deixa um pouco a desejar nessa questão do suporte.

INT: E esses documentos: BNCC e CRMG há uma diferença significativa entre eles? Acha que interfere na rotina de ensino aprendizagem na sua escola?

P02: Eu acho que a principal diferença é a forma como os conteúdos são organizados, né? Eu acho que no de Minas Gerais ele é um pouco mais confuso e na BNCC eu acho que ele acaba sendo um pouco mais claro.

INT: Essas propostas que a BNCC traz, que o currículo a partir da BNCC tentou organizar. Elas são bem compreendidas pelos docentes no geral?

P02: Eu, eu acho assim, alguns (professores) que eu conversei sobre esse assunto também acham que ele ficou bem confuso, né, o currículo de Minas. Eu vejo que muitos preferem seguir a BNCC do que o currículo de Minas por causa dessa falta de organização.

E um dos instrumentos da gente de trabalho mais constante é o livro didático. E aqueles códigos, né, aquele monte de código a gente acaba pegando do livro mesmo que segue a BNCC. E aí o currículo referência de Minas Gerais ainda desmembrou, alterou alguns códigos BNCC.

BLOCO II — PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

INT: Para você, o que significa 'letramento digital' no contexto do ensino de Língua Portuguesa?

P02: Então o letramento digital para mim, na minha disciplina, eu acho que significa conseguir interpretar os textos que estão disponíveis na internet, nas telas, nos vídeos. Eles conseguir ver diferentes tipos de texto e conseguir interpretar, né, não só assistir, mas também interpretar.

E assim, eu vejo que eles têm muita facilidade de mexer em redes sociais, mas tem muita dificuldade em escrever e-mail, escrever numa situação mais formal, né?

Alguns até hoje não sabem nem como que criam um e-mail, né? Como que faz um e-mail. Então assim, eles conseguem tranquilamente trabalhar com redes sociais, mas pediu para fazer algo que é além disso. Isso. Eles não conseguem. Eu acho que eles ainda estão pouco defasados.

INT: E como você diferencia letramento digital de uma alfabetização digital, aquela bem inicial lá do uso instrumental dessa tecnologia?

P02: Então, o letramento digital, eu penso que eles têm que, além de saber usar o computador, saber também interpretar, entender cada situação que eles precisam usar, cada ferramenta, né? Em que situação utilizar cada um, como ler, como interpretar e como utilizar na sua vida. Não só usar a ferramenta, mas saber quando usá-las.

INT: Então, a diferença marcante, na sua percepção, seria a forma como eles interagem em cada situação?

P02: Isso.

INT: A evolução do letramento tradicional para os multiletramentos, envolve diferentes linguagens e mídias. Você avalia incorporar multiletramentos, ou já incorpora esse conceito em suas aulas?

P02: Eu acho que a gente tá sempre utilizando, porque uma das coisas que a gente tem que fazer é levar em consideração a questão cultural dos alunos, que é uma das partes do multiletramentos.

Não é só aprender a ler e escrever, que também tem a parte cultural, né? Então a gente tenta trazer às vezes algo que é mais da cultura deles, que é mais coisas que eles entendem, que faz parte mais do dia a dia deles a gente tenta trazer para a sala de aula também.

INT: E como você aborda os novos gêneros textuais, que misturam textos escritos, como imagens, sons e movimentos, conforme a BNCC propõe?

P02: Então, a gente costuma às vezes, né, porque ultimamente com esse tanto de coisa para fazer, (preparação avaliações SAEB) tá até um pouco difícil de trazer muita coisa para sala de aula.

Mas eu costumo trazer para eles vídeos de animações para eles poderem fazer interpretações. Música, já levei para eles também para eles poderem interpretar as músicas, trabalhar com significados das letras.

Além do texto do normal do livro didático. Já trouxe textos para eles que as próprias IAs geraram para mim e fui partindo ele. Lia um pouquinho, deixava eles interpretarem, lia um pouquinho, deixava.

E acho que só a gente vai trabalhar durante esse semestre com escultura também de papel machê. Então, a gente vai ler o livro do Pequeno Príncipe e recriar os cenários do livro para trazer uma forma mais lúdica para as aulas de leitura também.

INT: E você sente que os livros didáticos atuais, eles apoiam adequadamente essa abordagem desses textos multissemióticos, multiletramentos?

P02: Eu acho que eles até em algumas sessões sugerem, né. Sugerem livros para eles poderem ler, sugerem peças de teatro que eles podem acompanhar. Algum vídeo no YouTube, eles sugerem algum filme que tem a ver com o tipo de texto que eles estão trabalhando. Mas eu acho que é difícil eles trazerem atividades que envolvam essas tecnologias por causa do suporte do livro. Fica difícil conectar o livro com outras tecnologias, né?

Antigamente alguns tinham até uns cdzinhos com alguns materiais, nem o cdzinho tá vindo mais.

Eu acho assim, eles sugerem atividades extras, mas que o professor que corra atrás e traga, né? Eu acho que eles, assim, têm essa dificuldade de linkar o escrito com os outros suportes por causa mesmo do tipo de suporte que é, né?

INT: E como você percebe a relação entre a leitura e a escrita no ambiente digital em comparação com o ambiente impresso?

P02: Ainda falta muito. Igual eu te falei, eu acho que eles têm mais facilidade em ler, interpretar as coisas impressas porque eles já estão mais acostumados. Quando você passa vídeo, uma vídeo animação, é até mais fácil a questão de ter mais estímulos, né? Porque aí não é só leitura, tem muito mais destinos, mas eu acho que ainda falta neles a capacidade de concentrar, de conseguir ir além da mensagem que aquele texto tá tentando passar para eles. Eles veem que tá colorido, tá bonito, mas eles não conseguem ver. Ah, mas por que que essa cor? Essa cor ela causa que sensação? Eu acho que isso eles ainda têm um pouco dificuldade de entender o que que essas multissemiões podem acrescentar nos textos para eles.

INT: Na sua opinião, há diferença significativa na forma como eles interagem com esses formatos?

P02: Eu acho que sim. Eu acho que eles ainda não estão acostumados a interpretar as imagens. Eles conseguem interpretar mais facilmente os textos do que as imagens. Pelo menos eu tenho notado. Eles estão com muita dificuldade por não querer muito participar, né? Tá muito desinteressado.

INT: E você acredita que a escola tem conseguido preparar os alunos para lidar com a linguagem da era digital?

P02: Acredito que ainda falta muito, que tá engatinhando ainda. Eu acho que muita coisa a gente já conseguiu, incorporar, preparar, mas eu acho que a maioria das coisas digitais eles aprendem é fora da escola mesmo.

INT: E você utiliza redes sociais, outras plataformas digitais, que seus alunos também frequentam como parte de estratégias pedagógicas?

P02: redes sociais eu não costumo utilizar não, mas eu costumo utilizar essas plataformas de streaming, de vídeos, às vezes do YouTube, alguma coisa do YouTube, às vezes alguma coisa da Disney, mas de rede social assim não muito.

BLOCO III — DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

INT: Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao tentar integrar o letramento digital e o uso das TDICs em suas aulas de Língua Portuguesa?

P02: acho que a maior dificuldade é internet que tá sempre fora do ar. Você custa entrar. Quando você consegue entrar, às vezes você tem que rotar a sua internet porque a da escola em algumas salas não pega, ou tá fora, ou desconfigurou a televisão, ou desconfigurou tudo.

Eu acho que essas são dificuldades. Informática, o laboratório é super pequeno. Às vezes nem todos os computadores estão funcionando. Então você tem que colocar muito aluno num computador só e acaba que vira aquela confusão.

Outra dificuldade é agitação dos alunos. Até que você prepara alguma coisa, até que você liga a televisão, até que fica pronto, a sala já tá de cabeça para baixo. E eles não têm paciência de esperar. Acho que isso é uma dificuldade também. Eu acho que mais é isso.

INT: A infraestrutura disponível na escola, o acesso a computadores, internet etc., você considera o suficiente?

P02: Acho que não. Eu acho assim igual na minha escola ainda é privilégio que tem uma televisão smart em todas as salas, mas tem dia que não funciona. Tem projetor em todas as salas, tem dia que não funciona. Aí alguém vai usar e desconfigura e tira e some um controle, some alguma coisa.

INT: Na escola tem algum funcionário que ajude nessa questão tecnológica?

P02: Não tem um funcionário que fique especificamente por conta da tecnologia. Tem os quebra galhos, né, que às vezes é, por exemplo, a secretária e vai ajudar. Vai lá, liga alguma coisa, mas não fica, tem outra função na escola, não é essa função mais tecnológica.

INT: Tem alguma oficina de atividade relacionada diretamente com a questão de tecnologia pros alunos que ficam em tempo integral, por exemplo, ou não?

P02: Às vezes no horário de almoço eles têm umas oficinazinhas, mas assim para jogos na internet. Eles jogam alguns jogos cooperativos que um tem que ajudar o outro, mas são jogos normais de adolescente mesmo. Que acaba tendo um valor assim de cooperação, de ajuda, de raciocínio. Alguns jogos eles fazem às vezes nos horários que eles têm de intervalo entre a parte da manhã e a parte da tarde.

INT: Como você lida com o currículo, o CRMG de Língua Portuguesa. Você o considera extenso, adequado, falta algo, algo poderia ser excluído?

P02: Eu acho que é extenso e ele tem assim muitas idas e voltas. Ele fala o mesmo texto, o mesmo gênero textual diversas vezes. Então ele vem notícia, notícia, notícia, notícia, notícia. E assim, ele foca muito em alguns gêneros textuais e vai deixando os outros mais à margem.

INT: Você considera que a extensão dos temas em acúmulo de outras tarefas adicionais impede ou prejudica o desenvolvimento do letramento digital?

P02: Eu acho que sim, principalmente esse último ano que está tendo muitas avaliações externas, tá tendo aquela avaliação da aprendizagem que já é a terceira que a gente aplica. Então a gente fica por conta. Igual hoje, eu fiquei o dia inteiro corrigindo redação daquela avaliação de aprendizagem (CAED), o dia inteiro marcando aquelas bolinhas lá daquele negócio, daquela avaliação.

Então assim, aí tem que preencher o diário. O diário saindo do ar toda hora. Tem que fechar, tem que fazer isso.

Agora tem aquele PAI (Plano de Atendimento Individual) pra gente preencher. Então os alunos que têm dificuldade, como dislexia, TDAH, você tem que fazer um plano de atendimento individual para cada um e depois tem que aplicar. Porque não adianta você só escrever, você tem que dar pro aluno uma atividade diferenciada dos outros 40 que tá lá com você e tudo, tudo ao mesmo tempo.

Então eu acho eh, muita coisa. Então eu acho assim, isso atrapalha a gente trazer atividades mais dinâmicas, né? Acaba que você faz o que dá na hora que dá.

INT: E você sente que há tempo suficiente para explorar os diversos gêneros textuais digitais que circulam na sociedade? E caso não exista esse tempo, como considera possível resolver isso?

P02: Então, nas turmas regulares, que eu tenho língua portuguesa, eu acho que o tempo não dá não. Porque você tem que trabalhar os outros gêneros que são muito mais cobrados em outras provas.

Você tem que conseguir que os alunos se destaquem, na escrita mesmo, física, mesmo sem ser digital. Eles têm que agarrar na leitura, tem que muitos outros gêneros que passam na frente dos digitais, que são mais valorizados pela escola.

Agora, no tempo integral, que a gente tem um pouco mais tempo, de manhã, às vezes a gente consegue trabalhar alguma coisa, igual eu falei, esses jogos, alguma coisa.

A gente tava trabalhando um pouco aquele elefante letrado, não sei se você chegou a trabalhar também.

Uma plataforma que acho que até eles desistiram dessa plataforma e encerraram esse ano.

Era uma leitura, tipo uma biblioteca digital que tinha. Os alunos tinham que entrar, eu acho que o ano passado foi o sexto, esse ano foi o sétimo.

Então, eram os mesmos alunos e eles tinham que entrar e ler nessa plataforma. A plataforma registrava quanto tempo de leitura. Às vezes se você quisesse passar alguma atividade, só que era um pouco assim, era uma plataforma de outro lugar, mas o estado tava pagando pra gente utilizar, com certeza pagando uma fortuna, né, pra gente poder utilizar. E a gente não tava conseguindo utilizar, por que que hora que vai fazer isso?

A gente tava trabalhando um pouco, entrava, lia alguns livros lá, mas eram poucos livros disponíveis, então os alunos não tinham tanta opção de escolha, sabe? E aí a gente trabalhou essa questão.

E assim, no integral a gente tem um pouquinho mais de tempo, dá pra gente ir pra informática. Dá para explorar alguns jogos de formação de palavras cruzadinhas, alguma coisa assim mais dinâmica, para ele fazerem.

Eles fizeram também, criação de uma vídeo animação. Então eles tiveram mais oportunidade para criar esses textos digitais.

INT: Você tem alguma ideia como que seria possível pelo menos minimizar essa dificuldade?

P02: Eu penso assim, não sei, durante a aula, o período regular, eu penso que é bem complicado. A gente pode trabalhar algumas coisas, sim, mas nem tantas coisas quanto possíveis. Como eu te falei, a gente trabalha vídeo animações, interpretação, mas eu acho que para eles entrarem mais nesse mundo digital, eles teriam que ir num horário que não fosse da sala de aula. Ou ir no contraturno de manhã, alguma atividade extra que fosse fora desse horário que eles já têm que tá lá na escola. Um horário específico.

INT: A BNCC enfatiza, destaca a questão do uso crítico, significativo, reflexivo e ético da linguagem digital. Coloca isso várias vezes. Como você desenvolve ou pretende desenvolver essas competências com seus alunos, indo além do uso instrumental das ferramentas?

P02: Esses dias a gente estava conversando sobre o uso do chat GPT, quando usar, como não usar, né? E eles responderam as atividades e assim alguns, os poucos que fizeram, consultaram o chat, né? E você vê que a linguagem do chat é uma linguagem que você bate o olho, você já reconhece os padrões. Então a gente sabe que o aluno não é o jeito dele escrever. Que ele não escreve naquele padrão.

Então a gente costuma levar para eles assim: pode usar, mas não para tudo. Então, a gente tenta falar com eles de usar essas IAS de uma forma que possa ajudar eles a estudar, pode fazer resumo para eles, pode ajudar nos estudos, mas que não pode responder tudo para eles, que eles têm que pensar com o cérebro deles também, né?

Então assim, a gente procura instruir nessa questão. E outra forma da questão crítica, às vezes a gente passa alguns vídeos para eles poderem pensar sobre isso. Tentar interpretar, tentar usar qual mensagem que ele tá passando, porque escolheu tal corpo, por que que escolheu tal luz, por que tá escuro, por que tá iluminado.

Então, para eles verem que assim, nada é feito sem intenção. Tudo tem uma intenção, tudo tem um objetivo que a pessoa não escolheu. Às vezes trabalhando um cartaz, até às vezes no livro didático. Tem um cartaz, ele não escolheu aquilo sem pensar, tudo tem uma intenção. E a gente tenta trabalhar com eles isso. Qual que é a intenção por trás de cada texto? Cada tipo de texto?

INT: E agora, em relação à inteligência artificial generativa, como você a percebe no contexto de ensino e a integração, ou não, em suas aulas?

P02: Então é o que eu falei também. A gente sugere uma forma de usar, como eles podem usar, de que forma eles podem usar nessa questão de ajudar nos resumos, de ajudar a explicar, ajudar a estudar, fazer esquemas, para ajudar eles a melhorar, mas que quando é um algo de criação de conteúdo ou quando eles têm que criar uma redação, quando eles têm que responder uma atividade, não é adequado utilizarem.

Porque eles têm que fazer com o próprio esforço deles. E mostrar que eles têm que saber um pouco do que é o assunto para questionar a IA. Porque às vezes a IA mente pra gente. Ela fala umas coisas que não é verdade e eles têm que estar atento para isso também. Conseguir pelo menos distinguir, falar assim: "Não, mas isso não tem nada a ver não".

Eu falei com eles, tem que ter pelo menos o mínimo de discernimento para ver. Não, mas pera aí, isso aqui não. Ou conferir, né? Porque às vezes você pede assim: "Me dê isso e me dê a fonte". Ele fala que é uma outra pessoa.

Eu achei um texto na internet bacana. Aí eu falei assim: "Nossa! Quem escreveu isso?" Aí coleí lá. A IA falou que era um autor lá do não sei onde, da Inglaterra. Achei estranho e falei assim: "Nossa, mas será, né?" Fui pesquisar e vi que não tinha nada a ver, né? Inventou o nome e era uma um autor brasileiro, um comediante brasileiro, não tinha nada a ver. Aí eu falei: "Gente do céu, olha para você ver, né?"

Até comentei esse exemplo com os alunos: "a gente não pode acreditar em tudo. Você tem que ter o pensamento de questionar também, né?"

INT: Você sente algum estresse ao trabalhar com essas novas tecnologias? Em comparação com os alunos que a gente considera hábeis?

P02: Eu, o stress que eu vejo é essa questão de até começar até tudo tá pronto, o tempo que a gente perde, eles começam a se dispersar. E outro stress que a gente tem também é quando você pede para eles entrarem em uma coisa e quando você olha, eles estão lá jogando joguinho, né? Que é coisa deles mesmos.

E assim, eu acho que é isso, porque eu acho que eles têm muita facilidade, né? Eles não têm interesse de usar a informática ou as coisas digitais para aprendizagem, mas se for para questões lúdicas assim, eles têm muita facilidade. Acho que até mais que a gente.

BLOCO IV —FORMAÇÃO CONTINUADA

INT: Você já participou de alguma formação continuada específica sobre letramento digital ou multiletramentos? Se sim, como avalia essa(s) formação(ões)?

P02: Eu já participei lá no mestrado, que a gente tinha uma disciplina, não sei se você teve essa disciplina com Braian, que era uma questão também das tecnologias e de multiletramentos com Helena.

INT: Participou de alguma formação oferecida pela Secretaria da Educação ou alguma de iniciativa sua?

P02: Não, eu acho que não. Acho que foram só esses mesmos (no mestrado).

INT: Você avalia que as iniciativas de formação continuada nessa área são sistematizadas, integrada à rotina escolar ou ainda enfrenta dificuldades de consolidação como política pública efetiva?

P02: Eu acho que, igual eu falei com você, é tanta prioridade que a gente tem que, quando eles até oferecem, algum curso, as pessoas não se interessam em fazer porque não dá tempo.

Às vezes tem alguma iniciativa. Semana passada tinha uma palestra sobre alguma questão digital dessas que eu nem lembro, mas que hora, que a gente vai assistir, se a gente tem que trabalhar de manhã, de tarde, de noite, corrigindo atividade, fazendo as coisas?

Então assim, eu acho que as poucas vezes que o estado tenta oferecer esses minicursos nessas palestras, eu acho que é tanta prioridade que a gente tem que acabar que o curso fica pro final, já que não é uma coisa cobrada né? Que horas né?

Inclusive eles até ofereceram um Canva para professores. Teve três encontros. Eu consegui participar de um, assisti depois a gravação, porque nem ao vivo eu não consegui. Que era o horário que

eu tava na escola. Eu assisti só um, depois acabou que eu nem assisti os outros. Os outros episódios que parece foi um encontro do pessoal lá do CANVA ensinando as ferramentas que tem para ajudar os professores durante as tarefas.

Até um quiz eu fiz, mas depois eu fiquei assim tanto tempo preparando esse quiz, tanto tempo preparando e pensei que uma atividade que você vai passar lá pros meninos meia hora, você fica 3, 4 horas preparando. Que hora que eu tenho isso?

INT: Quais as principais lacunas que você acha tanto na formação inicial quanto continuada de professores na língua portuguesa em relação ao letramento digital?

P02: principalmente essa questão de ter outras prioridades. Não só de fazeres, mas de matérias mesmo que você precisa passar pros alunos. São coisas que você tem que passar, lá no currículo um monte de coisa. Aí você pensa, “pera aí, deixa eu ver qual a prioridade que eu vou dar”. É muita matéria que você tem que dar em pouco tempo e a carga digital vai ficando por último pela questão tanto da dificuldade de realizar quanto também não ser assim tão cobrado que a gente ensine essas coisas igual às outras, né? As outras têm mais prioridades, né? Alguns gêneros textuais, igual conto, sempre tem que trabalhar notícia, sempre tem que trabalhar. Então acaba que você tem que vencer o currículo e não sobra tanto tempo para trabalhar com coisas digitais.

E eu penso também que é tudo muito novo. Essa questão de tecnologia tá aí há anos, mas eu falo assim, tem poucos professores lá na formação de professores que entende para poder fazer uma disciplina sobre isso.

Quem que vai dar aula pra gente. Ensinar a gente a mexer com essas ferramentas, sendo que nem a gente mesmo sabe? As pessoas são mais velhas, tem pouco contato, então acho que tem uma distância dos professores na graduação para ensinar a gente. Acho que poucos são assim jovens igual Braian (professor do mestrado que a entrevistadora fez) que entende mais sobre tecnologia.

Eu acho que já é da escola assim um pouco de preconceito, contra o digital, uma valorização maior da modalidade escrita. Então eu acho que esse é um problema também que dificulta pra gente trabalhar. E a gente vai desanimando.

INT: Em relação à formação inicial, você teria alguma ideia de como poderia às vezes contribuir para essa formação inicial e continuada, por exemplo, um caminho para suprir essa lacuna?

P02: Então, eu vejo que alguns cursos de letras já tão abordando bastante essa questão do digital. Eu fui monitora no doutorado de três turmas de letras na UFMG e eles estavam trabalhando com uma disciplina que os alunos tinham que usar a IA, que eles tinham que achar aplicativos que poderiam ser usados na sala de aula.

Assim é legal, eles estão aprendendo como usar, mas quando chega na prática é tão difícil. É tão difícil usar isso na prática, a não ser que seja uma escola que esteja realmente preparada, né? Que eu acho que isso vai se perdendo, que mesmo que tenha na formação do professor, quando chega na prática, vai se perdendo aquilo tudo que ele aprendeu. Porque não tem como aplicar.

INT: E você considera que essa falta de formação adequada, ela impacta a confiança para a gente inovar nas tecnologias na sala de aula?

P02: Eu acho nessa questão, que é você que tem que procurar, é você que tem que quebrar a cabeça, é você que tem que criar, é você que tem que entender.

Aí isso gasta um tempo muito grande que a gente não tem. Eu acho que o maior impacto é isso, quando você que tem que se virar e porque lá na BNC você fala: "Ah, você tem que fazer isso, isso e isso". Mas fala se ele indica uma atividade que você pode fazer, você tem que fazer, mas aí você se vira, você planeja atividade, você procura na internet. você organiza tudo.

Eu só ando com T na minha bolsa. Eu uso meu T porque na escola não tem como. Os pinos não entram no pino da tomada e não encaixa em nada e é aquela bagunça. E se você não tiver seu próprio T não adianta porque na escola você não acha um T nunca na sua vida.

Aí assim vai se perdendo, mesmo que a pessoa tenha essa formação, a hora que chega na prática trava tudo.

INT: Que tipo de formação ou suporte você considera essencial para que o professor se sinta confiante para adotar o letramento digital?

P02: Eu acho que seja mais direta ao ponto. Porque igual a gente falou, a disciplina do Brian foi ótima, abriu a cabeça para várias coisas, mas ele usou, ele falou sobre a tecnologia no geral, né? Mas como usar ela na sala de aula? Quais as atividades que eu vou dar?

Eu acho que se trouxesse assim as atividades já meio que prontas. Você não precisasse perder tempo de desenvolver, que você não precisasse perder tempo de criar. Eu acho que uma formação assim que já te desse algumas ferramentas que fossem fáceis de adaptar, fáceis de fazer, fáceis. Para que você não precisasse perder mais um monte de tempo para criar, para adaptar. Alguma formação que já te trouxesse um caminho para você seguir.

Até eu andei pesquisando aqui sobre cultura “maker”, mas aí eu pensei, “não, para de pesquisar isso que você não tem tempo não sobre cultura maker”, que tá muito na moda do menino botar a mão na massa, ele mesmo fazer as coisas.

Então assim, eu acho que tinha que dar uma cultura maker pra gente aprender pôr a mão na massa, né?

BLOCO V — PERCEPÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

INT: Considerando que a capacidade profissional dos professores é o fator mais relevante na experiência de aprendizagem dos estudantes, como você percebe o papel do professor como mediador(a) do letramento digital?

P02: Então, eu penso que se a gente tivesse uma pessoa, uma disciplina que só abordasse isso, que trouxesse mais pros alunos essa questão, às vezes conseguiriam melhor do que distribuir para todo mundo, todo mundo ter que trabalhar e ninguém conseguir trabalhar nada, né?

Acho que se fosse menos diluído, pegar uma pessoa só responsável por tentar desenvolver essa questão nos alunos, porque às vezes não dá tempo de trabalhar tudo, né?

ENTREVISTA COM A PROFESSORA P03

BLOCO I — CONHECIMENTO E PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS (BNCC, PNED e CRMG)

INT: O primeiro bloco está relacionado com o conhecimento, a percepção que você tem sobre políticas educacionais: BNCC, PNED e o CRMG.

A BNCC, a Base Nacional Comum Curricular e a PNED a Política Nacional de Educação Digital, são documentos que direcionam os trabalhos da gente, do professor. Qual a sua percepção geral sobre como eles abordam o letramento digital e o uso das tecnologias na educação?

P03: É muito importante, sabe? Porque através desses conhecimentos, nós podemos ter acesso, né, a materiais que são da minha parte a literatura, a gramática, que é muito importante, os meninos ter acesso a multimídia que eu acho muito importante. Também a multimídia, pra gente dar aula através da multimídia e para nós mesmos professores. É muito importante trabalhar a literatura, trabalhar a gramática, porque Andreia, eu tô vendo que há uma demanda muito grande da gramática. Me parece que ela tá sendo um pouco esquecida, sabe? Então, a gente tem que trabalhar a gramática, a literatura, né? Então, na multimídia a através da que você falou do digital, né, também é muito importante.

INT: E você está familiarizada com a competência 4 e 5 da BNCC? Que é o foco, da minha pesquisa. Que tratam da linguagem digital e do uso crítico das tecnologias?

P03: Sim.

INT: E com a PNED instituída em 2023, que a gente comentou um pouquinho. Você está familiarizada?

P03: Não, não, não conheci. Gostaria de ter.

INT: E em sua opinião, qual é o principal objetivo desses documentos? BNCC, PNED e CRMG, ao abordar o letramento digital, porque eles não abordam só isso, mas quando eles abordam o letramento digital para os alunos do Ensino Fundamental 2. Qual é o principal objetivo desses documentos?

P03: Olha, o principal objetivo que tem colocado para nós, né, eh, como professores da língua portuguesa, eh buscar a leitura, eles não estão eh vou te dar um exemplo, nós estamos trabalhando com o SAEB, né? Pergunta para eles se ele lê, se eles estão entendendo a leitura que eles estão fazendo. Não, eles vão marcando qualquer coisa aleatoriamente, sem parar, ler, refletir, igual eu falo, conversa com o texto e o texto conversa com você. Nada disso, é só marcar. É como se diz, mamãe mandou e vamos marcar.

Então assim, eles pedem pra gente ter mais, deixá-los lerem, incentivar a eles a ler.

INT: Então o objetivo desses documentos em relação ao letramento digital seria?

P03: Leitura.

INT: No contexto de Minas Gerais, temos o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Como você analisa a relação entre o CRMG, a BNCC e o PNED especificamente sobre letramento digital?

P03: Olha, tá faltando. E eu sei que muitos professores tá faltando muita coisa ainda para ser revisto, sabe? Tá precisando de ter mais interesse da educação para com os alunos, porque tá faltando aí mais interesse. Porque se nós tivéssemos em mãos materiais que pudéssemos trabalhar a leitura, a interpretação de texto. Agora não tem mais, você não trabalha o livro, que eu acho muito importante você ter o livro de português e os alunos também trabalhar a leitura, trabalhar a literatura. Hoje não se trabalha isso mais, não tem livro. parece que eles estão tirando até o livro, né? Então isso para mim é muito importante porque através da linguagem, do livro, a gente vai acompanhando tanto a leitura, a interpretação, quanto a gramática. E tá faltando muito isso, essa análise da própria educação para com os alunos.

INT: Essa interação interfere na sua prática diária de alguma forma? No caso, o Currículo de Referência de Minas Gerais que tá relacionado com esses outros documentos, interfere de alguma forma na sua prática diária?

P03: Não, porque eu busco sempre estar de uma forma buscando algo diferente. Não tem livro não? Eu vou e busco. Tiro até xerox se for preciso pros meninos. Vou na biblioteca. Não interfere em nada. Eu sempre tô buscando melhorar, sabe, para que eles possam ter mais conteúdo. Tá faltando conteúdo. Não é tirar os livros, mas sim ter conteúdo para eles.

INT: Em relação ao currículo referência de Minas Gerais – CRMG. Você considera que há um suporte oferecido por este currículo para integração do letramento digital nas atividades com os estudantes?

P03: Sim. Sim, é muito importante. É como eu disse, é um suporte, é um leque aberto tanto para os estudantes que me preocupa. Que eles estão desinteressados, entendeu? Não tá havendo interesse. Não tá havendo interesse dos estudantes através desse material. Eles só querem saber do WhatsApp, o que que tá acontecendo na mídia. Mas não querem saber estudar, procurar, pesquisar. Então é pegar todo esse conteúdo porque eles estão ficando dispersos, eles estão se preocupando tanto com a internet, que é o WhatsApp, é jogos e outras coisas, estão ficando desinteressados pelo letramento.

INT: Você percebe diferença significativa entre os documentos da BNCC, o CRMG e a rotina da sala de aula da escola?

P03: Olha, na nossa não há diferença não. O que há, como te disse anteriormente, desinteresse. Porque a escola ela nos dá o material, mas os alunos não têm interesse, entendeu?

INT: Na sua percepção, essas propostas que esses documentos trazem em relação ao letramento, elas são bem compreendidas pelos docentes em geral?

P03: Sim. Então eu escuto muito, né, na hora do lanche, né, eles comentando sobre isso.

BLOCO II — PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

INT: Para você, o que significa 'letramento digital' no contexto do ensino de Língua Portuguesa?

P03: Olha significa cada dia mais, né? Porque eu me lembro que a gente não tinha isso, né? Esse letramento digital. Nós éramos bem diferentes e a gente aprendia mais. Agora, com esse letramento digital, facilita bastante para o aluno. Como eu te falei, o esforço é importante só que os alunos não

estão, são poucos. Se eu tiver 90% de alunos, ali eu tiro 10% que não estão aprendendo, entendeu? Se eu tiver 90% de alunos, ali eu tiro 10% que não estão aprendendo, entendeu?

INT: Mas como você definiria o que significa 'letramento digital' no contexto do ensino de Língua Portuguesa?

P03: Eu definiria o seguinte, que é muito importante. Tanto para nós que somos da língua portuguesa. Muito importante, faz com que aprendemos mais, tiramos para nós um aprendizado muito grande, né? Muito importante e muito bom, porque deu um salto muito grande, sabe? Então, para mim é importante.

INT: E você diferencia letramento digital de uma alfabetização digital, aquele bem inicial lá do uso instrumental dessa tecnologia?

P03: Então, tanto o letramento digital como a tecnologia, uma depende da outra. É uma coisa que se não existir, se não tivesse a tecnologia, não existiria o digital, correto? Então tem a tecnologia, temos aí o letramento digital, então as duas andam juntas.

INT: A evolução do letramento tradicional para os multiletramentos, ela envolve diferentes linguagens e mídias. Você avalia incorporar multiletramentos, ou já incorpora esse conceito em suas aulas?

P03: Sim, eu trabalho de forma lúdica, de uma forma que eles entendem mais e procuro buscar conhecimento, nos livros. Eu vou até lá no Google, procuro alguma coisa que vai me capacitar a ajudá-los, porque como professora eu tenho dever de estar bem informada, bem direcionada, não sou perfeita, porque nós não somos perfeitos, nós sempre erramos em alguma coisa, mas eu procuro direcionar isso para que eles melhorem cada dia mais, porque a minha preocupação é de eles chegarem no terceiro ano sem saber, alguma coisa. Isso é minha preocupação como professor, como educador.

INT: Como que você aborda esses novos gêneros textuais que misturam texto escrito com imagem, som, movimento, conforme a BNCC prevê.

P03: É maravilhoso porque as tirinhas, né? Chama muita atenção, mesmo que sejam 9º ano, primeiro ano, puxa a atenção do aluno, porque através das gravuras, ali colocadas, expostas, eles vão saber interpretar aquilo que tá colocando para eles, dentro daquelas gravuras. Tirar de um texto ou não uma informação, de uma notícia, eles vão saber entender e interpretar. Eu falo que a gravura em si, as tirinhas, elas puxam a atenção do aluno e o aluno acaba aprendendo mais, tentando interpretar aquilo que tá acontecendo.

INT: E como você percebe a relação entre a leitura e a escrita, comparando o ambiente digital, com o ambiente impresso, como que você percebe essa relação? Você acha que é uma diferença significativa entre eles?

P03: Sim, tem uma diferença significativa. O digital já não tem tanta dificuldade, né? O impresso, eles têm um pouco de dificuldade. Então eu percebo que no digital eles procuram entender, interpretar, relacionar, manter aquela comparação de uma coisa para outra. Eu creio que daqui para frente, vai ser mais o digital do que o impresso.

INT: E você acredita que a escola tem conseguido preparar os alunos para lidar com a linguagem da era digital?

P03: Tem que avançar um pouco mais. Tem que haver mais dinâmica. Tem que haver mais elaborações para que isso ocorra. O governo precisa nos dar uma base para que possamos trabalhar com eles nessa

era que tá para surgir, que já começou a surgir. Para trabalhar com eles nessa era digital, porque daqui uns dias não terá mais nem quadro. Vai ser tudo era digital. Nós estamos vendo aí, né? Então, nós precisamos de mais conhecimento, não é que nós não temos conhecimento, mas que nós possamos ter mais conhecimento nessa era. Nós precisamos ter da educação mais acolhimento em relação à era digital. Eu acredito que a escola pode. Mas nós precisamos ter mais conhecimento. Como que vai ser daqui para frente. A preocupação é essa.

INT: E você, utiliza redes sociais, outras plataformas digitais, que seus alunos também frequentam como parte de estratégias pedagógicas?

P03: Por enquanto eu não tô usando ainda não, porque tem esse a SAEB que entrou aí para deixar a gente com a cabeça branca, amarela, vermelha. Tudo é SAEB. Então assim, a gente não tá mexendo, mas quando tinha, eu ia para a sala de computação, lançava algumas coisas, para eles fazerem juntos ou trabalho ou pesquisar alguma coisa, mas por causa do SAEB tá tudo parado. Parou um pouco ali, parou bastante.

BLOCO III — DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

INT: Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao tentar integrar o letramento digital e o uso das TDICs em suas aulas de Língua Portuguesa?

P03: Está relacionado principalmente com a questão da falta de atenção dos alunos no que você tento levar para eles. Os meninos não prestam atenção. Eu creio que quando tivermos um material, um conteúdo que chame atenção através das tirinhas, através de algum documentário, de alguma coisa sobre literatura, aí vai melhorar bastante. Mas o que falta para os alunos, o que tá faltando é a atenção, é eles dispersarem. Eles não conseguem manter ali a linha do raciocínio. Eles fogem da linha do raciocínio. Então não conseguir pegar o que precisa, eles não vão conseguir. Estão muito fora, sabe? Porque tá, a tecnologia é ótima. É sim, mas tem hora que eles ficam dispersos para outras coisas, né? É o que me preocupa.

INT: A infraestrutura disponível na escola, o acesso a computadores, internet etc., você considera o suficiente?

P03: Sim, a escola tem uma demanda muito boa, sabe? E isso me alegra muito. Ela tem uma biblioteca boa, onde eles fazem o trabalho. Eu não consegui ainda entrar na sala de computação por causa do SAEB, mas é muito boa. Então, assim, dentro da tecnologia, dentro dos computadores, eu não tenho nada que queixar da escola. A escola tá sempre ali, diretores, vice, vice-diretor, supervisora, buscando sempre melhorar para os alunos ter acesso aos computadores, né? Acesso à sala de computação. Isso aí é maravilhoso funciona isso direitinho.

A escola às vezes tem dificuldade, mas não deixa a peteca cair. Tá sempre ali colocando coisas diferentes, didáticas diferentes para buscar para que eles possam aprender mais.

INT: Como você lida com o currículo, o CRMG de Língua Portuguesa. Você o considera extenso, adequado, falta algo, algo poderia ser excluído?

P03: Não tem que colocar nada não, sabe por que tá tudo dentro, tá tudo nos conformes. Às vezes é muita coisa que a gente não consegue passar pros alunos. Porque arruma tantas coisas para fazer, por exemplo, feira de ciências, festa junina, que você sabe que não é fácil. Então, a gente não consegue levar

tudo ao pé da letra, porque sempre tem uma pedrinha no meio do caminho. Mas eu acho excepcional esse currículo. Acho muito grande poderia ser um pouco mais objetivo em umas coisas. Não precisa ser tanta coisa, porque acaba que a gente não consegue obter aquilo que pede, que é tanta coisa que a gente tem que fazer como professor que acaba esquecendo. Opa, esqueci daquele, opa, agora esse aqui. Então, fazer uma coisa que dê pra gente poder concluir, para não ficar deixando ponta solta pro próximo ano.

INT: Você considera que a extensão dos temas em acúmulo de outras tarefas adicionais impede ou prejudica o desenvolvimento do letramento digital?

P03: Sim, porque com tanta coisa para se fazer impede da gente trabalhar. Porque eu tenho que parar naquilo. Agora vamos parar porque agora a gente tem que fazer isso aqui. Então aí a gente não dá continuidade. O ano acaba, você não terminou aquilo que você começou. Então a gente tem que ter uma ideia de como que vamos trabalhar sem prejudicar essa linha aí que tá faltando. Como que eu vou fazer? Projeto de ciências, vamos supor. Tem que ter, mas nós temos que trabalhar. Vou colocar a gramática, né? Aí depois então vem o projeto de ciências, mas não, eles colocam tudo no mesmo patamar e acaba esquecendo os outros. Então tá precisando de pensar, rever esse conceito para melhorar mais. E eu creio que vai melhorar. Eu acredito que vai, porque nós estamos indo caminhando, eu creio, para uma para uma educação melhor.

INT: E você sente que há tempo suficiente para explorar os diversos gêneros textuais digitais que circulam na sociedade?

P03: Olha o tempo é curto, né? Então, às vezes não há tempo suficiente. Quando a gente começa, aí já vem outra coisa, aí para. É uma pedrinha no meio atrapalhando você de continuar.

INT: E caso não exista esse tempo, como considera possível resolver isso?

P03: Se eu tivesse tempo para poder falar, eu pediria que desse mais valor nos gêneros textuais. Vamos supor umas 2 horas, 1 hora ou 2 horas para trabalhar e depois pegar outra coisa, porque se formos fazer as duas coisas ao mesmo tempo, não tem tempo. É como se diz, não há tempo, porque o tempo tá corrido, tudo tá corrido. Aí já estamos entrando na parte final.

INT: A BNCC enfatiza, ela destaca a questão do uso crítico, significativo, reflexivo e ético da linguagem digital. Coloca isso várias vezes. Como você desenvolve ou pretende desenvolver essas competências com seus alunos, indo além do uso instrumental das ferramentas?

P03: Como eu ainda não tive a oportunidade devido a esses empecilhos eu pretendo buscar conhecimentos que vão me levar a um patamar melhor, né? Para chamar a atenção desses alunos, desses alunos desatentos, trabalhar mais os gêneros textuais. O que tá me preocupando muito é a leitura. Porque se você não sabe ler, não sabe interpretar. Como que eles vão interpretar. Então, é o uso da interpretação. Não tem leitura, não tem interpretação, não.

INT: E agora, em relação à inteligência artificial generativa, como você a percebe no contexto de ensino e a integração, ou não, em suas aulas?

P03: Eu vejo que é importante a inteligência artificial, até mesmo para o professor, quando o professor tá tão sobrecarregado de tanta tarefa, a gente corre e fala: "Me ajuda aí a planejar, é porque eu preciso planejar essa aula tal e vai, né? Então, eu vejo que é importante para nós professores essa inteligência artificial, mas não vamos se apegar somente nela, não. Nós também temos que planejar a nossa aula naquilo que você vai passar pros alunos. Então eu vejo nessa forma usar sim, mas também isso usar as duas coisas, né?

INT: Você sente algum estresse ao trabalhar com essas novas tecnologias? Em comparação com os alunos que a gente considera hábeis?

P03: Olha, tem hora que dá um stress enorme. Dá vontade de sair correndo sem olhar para trás, então, tem hora que eu falo: "Senhor, misericórdia". Porque tem hora que é difícil, mas a gente tem que colocar a cabeça no lugar e falar assim: "Eu me formei, agora aguenta. Eu gosto de dar aula, amo, sou apaixonada.

BLOCO IV —FORMAÇÃO CONTINUADA

INT: Você já participou de alguma formação continuada específica sobre letramento digital ou multiletramentos? Se sim, como avalia essa(s) formação(ões)?

P03: Sim, sobre letramento digital, mas depois parou. Era feita nos módulos. Sobre o drive, falando sobre os PDFs, como a gente faz nos PDFs, mas não sei o que aconteceu que parou, não teve continuação. Foi um começo maravilhoso que eu fiquei embasbacada de tanta coisa e querendo saber mais, buscar mais. Mas não teve continuidade disso.

INT: Você participou de alguma formação oferecida pela Secretaria da Educação?

P03: Só a oferecida nos módulos, mas não teve continuidade.

INT: Você avalia que as iniciativas de formação continuada nessa área são sistematizada, integrada à rotina escolar ou ainda enfrenta dificuldades de consolidação como política pública efetiva?

P03: Tá precisando de uma pincelada. Sentar, conversar com os professores, porque é muita coisa, é muita demanda para tanta coisa. Então tem que sentar, conversar, entender o que se passa com cada professor, com seus problemas dentro de sala de aula. Porque nós professores também cansa, né? A gente vai tendo tanta coisa, tanta coisa e o nosso HD, eu falo que é o CPU, né? Fica cheio de informações, aí fica igual aqueles desenhos saindo fumaça na cabeça, Aí você não sabe o que faz. Então a gente precisa sentar, relaxar. acalmar, tomar um rivotril, se for preciso, pra gente poder continuar. Continuar nessa caminhada tão bonita, e tão desvalorizada mais pelo governo. Então nós temos que andar, caminhar sempre de mãos dadas. Mas ainda falta, falta, falta política pública organizada.

INT: Quais as principais lacunas que você acha tanto na formação inicial quanto continuada de professores na língua portuguesa em relação ao letramento digital?

P03: A gente precisa de formação.

INT: E você considera que essa falta de formação adequada, ela impacta a confiança para a gente inovar nas tecnologias na sala de aula?

P03: Sim, impacta sim. E nós podemos buscar inovar mais, procurar a nos informarmos mais, ter mais coisas, para a gente poder passar pros meninos. Sem a tecnologia hoje, como nós vamos dar aula, como que a gente vai trabalhar com o aluno através da informática sem a tecnologia. Então a gente precisa sim de ter a tecnologia, andar de mãos dadas com a tecnologia, porque é muito bom.

INT: Que tipo de formação ou suporte você considera essencial para que o professor se sinta confiante para adotar o letramento digital?

P03: Ah, seria a leitura, eu sempre coloco a leitura, porque sem leitura não tem como aluno desenvolver. A leitura é importante na vida da gente e na vida deles, só que eles não querem ler, eles não querem buscar. Buscar a leitura. Então, o letramento digital vai ajudar bastante os alunos a melhorar no conhecimento tanto da leitura, interpretação, na gramática. Vai melhorar bastante na escrita, principalmente a escrita, que você vê cada coisa que dá medo, né? A gente corrige palavras porque eles aprenderam a escrever no WhatsApp: vc, cm, estão com preguiça de colocar as vogais. Então, através do letramento digital, eles vão ver que não vão poder fazer o que eles estão fazendo agora.

BLOCO V — PERCEPÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

INT: Considerando que a capacidade profissional dos professores é o fator mais relevante na experiência de aprendizagem dos estudantes, como você percebe o papel do professor como mediador(a) do letramento digital?

P03: Muito importante. O professor ele é muito importante porque é através do professor que o aluno vai aprender, né? Sem a o professor eles não aprendem. Então, nós temos que estar mentalmente bem. Porque se nós não estivermos bem conosco mesmo, como que eu vou ensinar os meus alunos? De que forma eu vou ensinar eles? Então nós professores temos que nos adequar a esse meio, está buscando aprimorar mais, porque a nossa profissão é uma profissão linda, maravilhosa, sabe? Mas que precisa ter mais, ser mais observada, ser mais vista com bons olhos, tanto pela educação como pelos alunos, porque nós estamos ali cansados, esgotados, nós estamos ali todos os dias para ensinar. Então eu me orgulho de ser professora mesmo com todos esses problemas. Eu me orgulho ser professora, né?

ENTREVISTA COM A PROFESSORA P04

BLOCO I — CONHECIMENTO E PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS (BNCC, PNED e CRMG)

INT: O primeiro bloco está relacionado com o conhecimento, a percepção que você tem sobre políticas educacionais: BNCC, PNED e o CRMG.

A BNCC, a Base Nacional Comum Curricular e a PNED a Política Nacional de Educação Digital, são documentos que direcionam os trabalhos da gente, do professor. Qual a sua percepção geral sobre como eles abordam o letramento digital e o uso das tecnologias na educação?

P04: Eu vou te confessar que eu não conheço muito do PNED, assim, nunca peguei o documento e li, tenho mais é a BNCC, né? Para mim é novidade, assim, porque o que a gente segue mais é a BNCC e o CRNG, né, do Estado. Ali, nas 10 competências, né, ela cita a necessidade de ter a comunicação, abordar o letramento digital. E, principalmente na nossa área de língua portuguesa, tem toda uma recomendação para a gente sempre trabalhar a língua a partir do texto. Que é o texto em que a língua se faz viva, nas situações comunicacionais do dia a dia. E, principalmente, antes dela era os PCNs, falava do texto, ela agora envolve o texto digital, fala em multissemiotes. Não só o texto escrito, mas todas as multissemiotes. E, aí, é necessário que a gente trabalhe o letramento digital com os alunos, para que eles saibam ler e escrever em ambiente digital, porque são habilidades de leitura e de escrita diferentes. Requerem mais habilidades específicas para a leitura e escrita em ambiente digital.

INT: E você está familiarizada com a competência 4 e 5 da BNCC? Que tratam da linguagem digital e do uso crítico das tecnologias?

P04: Sim, tenho conhecimento.

INT: E com a PNED instituída em 2023. Você está familiarizada?

P04: Não. Não estou, não chegou pra mim ainda. Eles ficam assim, as habilidades do CAED não são as mesmas do SAEB, que não são as mesmas do SIMAVE e você tem que trabalhar descritores, e você coloca descritor não serve tem que ser o código alfanumérico. É muita coisa. Depois eu vou procurar estudar.

INT: E em sua opinião, qual é o principal objetivo desses documentos? BNCC, PNED e CRMG, ao abordar o letramento digital, porque eles não abordam só isso, mas quando eles abordam o letramento digital para os alunos do Ensino Fundamental 2. Qual é o principal objetivo desses documentos?

P04: Bom, eu creio que o objetivo é promover, dar a esses alunos condições de viver, conviver na sociedade, ter as habilidades básicas para lidar em uma sociedade que está cada vez mais tecnologizada, cada vez mais digitalizada, então, são necessárias as habilidades para poder lidar nesses ambientes. E aí, penso que é papel da escola fornecer aos alunos essas condições, e a BNCC, os documentos, eles vêm para poder nortear, embasar o nosso trabalho.

INT: No contexto de Minas Gerais, temos o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Como você analisa a relação entre o CRMG, a BNCC e o PNED especificamente sobre letramento digital?

P04: O Currículo, na verdade, ele fez uma síntese da BNCC, ele tentou sintetizar, mas, ao mesmo tempo, ele acrescentou algumas outras habilidades. Nessa parte do letramento digital, eu creio que ele manteve a proposta da base, que é de trabalhar com as habilidades de leitura e de escrita em ambiente digital, considerando os textos multissemióticos.

INT: A sequência, interfere na sua prática diária de alguma forma, essa relação? No caso, o Currículo de Referência de Minas Gerais que tá relacionado com esses outros documentos, ele interfere de alguma forma na sua prática diária?

P04: Interfere quando, por exemplo, eu tenho que fazer esse planejamento, igual eu te falei, que a gente nunca sabe se a gente coloca a habilidade da BNCC ou se a gente pega do CRMG, porque aí vem uma matriz de referência da prova federal, vem outra matriz de referência da prova estadual, e aí eu penso... Eu vejo que interfere nessa forma, mas na parte burocrática, porque na parte pedagógica, prática mesmo, em sala de aula, eu não vejo diferença no trabalho com habilidade. Não interfere na forma de trabalhar, mas às vezes eu vejo também que, como o Estado tem determinado quais habilidades do primeiro para o segundo, para o terceiro e para o quarto bimestre, que às vezes não dá para dá uma sequência no trabalho que você iniciou, por exemplo, no primeiro, e depois ele já trabalha com outro gênero, já joga outros gêneros para o segundo bimestre, e às vezes a gente poderia estender um trabalho que começou bem, por exemplo, no primeiro bimestre, que a gente poderia estender para o segundo. E dar sequência para o desenvolvimento de mais algumas habilidades ali, e não tem como, porque você fica preso naquele currículo ali, porque depois vem uma prova, vem a prova externa ali cobrando se aquilo que o currículo de Minas Gerais determinou foi trabalhado.

Então, às vezes, por exemplo, na questão do letramento digital, que às vezes eu tenho vontade, por exemplo, de fazer um filme, de fazer um curta com os meninos, de levar para o laboratório de informática, de fazer uma produção ali em ambiente digital, porque é algo que gasta muito tempo, né? A gente não começa por medo de não dar conta de terminar e já até que vem outro conteúdo para a gente trabalhar.

INT: E você acha que esse que o currículo referência de Minas Gerais oferece um suporte para ajudar a desenvolver a questão do letramento digital?

P04: É, eu acho que traz um direcionamento, traz um norte ali de quais gêneros, por exemplo, a gente pode trabalhar dentro do letramento digital. Quando ele especifica, por exemplo, infográficos, esses gêneros que são próprios do ambiente digital, eu acho que dá um direcionamento sim. Mas a questão do tempo, faz muita diferença porque, por exemplo, para fazer um filme, não é uma coisa que você faz numa semana, pegar uma obra literária, vamos pegar uma crônica, e vamos transformar essa crônica num curta. Até que você, claro, você parte ali do impresso, do papel, ler a crônica com os alunos, depois vem a parte ali da montagem, de fazer a preparação para as filmagens, determinar cenas, a retextualização para o vídeo, e aí quando chega na hora da filmagem, por exemplo, o ambiente escolar não colabora, o tempo escolar não colabora, seria algo que você gastaria uns quatro, seis meses para fazer, e o excesso de cobrança, de conteúdo ali para trabalhar, impede a gente, às vezes, de fazer um trabalho nesse sentido.

Um grande dificultador nem é tanto o que é proposto, é a questão da quantidade do que é proposto. Isso é o grande dificultador na prática.

INT: Você percebe diferença significativa entre os documentos da BNCC, o CRMG e a rotina da sala de aula da escola?

P04: Não. Diferença não. Se fosse para a gente seguir só a BNCC, eu acho que a gente teria mais liberdade de... de escolher ali o que trabalhar. Dentre as várias habilidades que ela propõe, talvez a gente pudesse ali enumerar algumas para trabalhar.

Eu acho que o currículo, o CRMG, ele já é mais... mais direcionado, assim, tem que trabalhar, é isso, já vem pronto, assim, teve um ano que veio por mês, janeiro, fevereiro, até dezembro, e agora, esse ano, ele veio com... por bimestre, mas, assim, muita coisa para trabalhar em pouco tempo.

INT: Na sua percepção, essas propostas que esses documentos trazem em relação ao letramento, elas são bem compreendidas pelos docentes em geral?

P04: Assim, eu vejo que eles entendem bem que o CRMG é um recorte da BNCC. Um recorte, às vezes, até ampliado, mas eu vejo que tem muito sofrimento, para cumprir aquilo ali, quando vem aquelas várias habilidades determinadas ali para as turmas iniciais, por exemplo, que a gente pega ali do sexto ano para cima, eu vejo que existe um sofrimento, assim, para poder dar conta de cumprir o que é determinado nesses documentos.

BLOCO II — PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

INT: Para você, o que significa 'letramento digital' no contexto do ensino de Língua Portuguesa?

P04: O letramento digital seria a pessoa ter as habilidades necessárias para poder lidar com as informações do ambiente digital. Saber, por exemplo, fazer uma busca, selecionar, criticar, ver o que ela tem ali que pode ser útil, por exemplo, na pesquisa dela. Analisar, ter uma visão crítica das informações que são dadas em ambiente digital.

Na leitura, também saber produzir textos dentro do ambiente digital. Essa visão social mesmo do uso das tecnologias para comunicação.

INT: E você diferencia letramento digital de uma alfabetização digital, aquele bem inicial lá do uso instrumental dessa tecnologia?

P04: O que eu vejo é que muita gente usa as tecnologias, sabe manusear, sabe tanto TV quanto os smartphones, computadores, sabe usar, mas não tem habilidades, por exemplo, para poder identificar o que é uma notícia falsa, de uma notícia verdadeira, não sabe, por exemplo, checar uma fonte, onde que ela poderia checar essa informação, um anúncio falso, por exemplo. Então, essa capacidade de enxergar seria o letramento digital. Dessa capacidade. Uma não capacidade seria esse uso instrumental da tecnologia.

Usar, por exemplo, eu sei jogar, por exemplo, sei jogar com joguinho, sei fazer um comentário em uma rede social, mas não significa que ele tenha ali o discernimento para poder saber distinguir o que é uma opinião, dar uma opinião e fazer um comentário de ódio, por exemplo.

INT: A evolução do letramento tradicional para os multiletramentos, ela envolve diferentes linguagens e mídias. Você avalia incorporar multiletramentos, ou já incorpora esse conceito em suas aulas?

P04: Essa evolução do letramento tradicional que a gente continua utilizando, claro, mas essa evolução para os multiletramentos? Eu tento incorporar, despertar nos alunos essas habilidades voltadas para o ambiente digital. Tento. Não é sempre que a gente consegue, não, mas, assim, tento despertar neles

essa leitura de imagens, essa associação entre as imagens, para eles perceberem que um texto, por exemplo, ele não é só um texto multissemiótico, que a imagem ela não está ali só para ilustrar o verbal, ela faz parte do sentido, ela colabora na produção do sentido do texto, todas as linguagens ali são importantes na construção do sentido global do texto.

INT: E como você aborda os novos gêneros textuais, que misturam textos escritos, como imagens, sons e movimentos, conforme a BNCC propõe?

P04: Como escola ainda é algo muito preso em papel, livro didático, eu tento sempre focar, eu uso muito tirinhas, charges, infográficos, vídeos também, mostrando como que a questão da entonação vocal, a expressão facial, os movimentos colaboram nessa produção de sentido.

INT: E você sente que os livros didáticos atuais, eles apoiam adequadamente essa abordagem desses textos multissemióticos, multiletramentos?

P04: Ajudam. Às vezes, eu tenho notado que, assim, os livros didáticos, eles trazem, eles têm procurado, na verdade, eles precisam se adaptar a essas novas linguagens ali no... para poder passar e serem aprovados. Mas é algo impresso.

Então, por mais que, assim, eles usem, eu tenho notado, assim, muita presença de tirinhas, de charges, de infográficos, eles não dão conta de todas as linguagens, as linguagens que são próprias do ambiente digital, como questão das imagens e movimento, da entonação vocal mesmo, do som, por exemplo, a música, o som, eles não conseguem fazer isso. Às vezes, vem até uma dica lá para a gente para poder estar pesquisando a mais, aí recai no que foi falado antes, a questão do tempo não permite às vezes até aprofundar, às vezes vem aquelas dicas de livro, não sei o que, virtual, de blog, mas não consegue aprofundar.

INT: E como você percebe a relação entre a leitura e a escrita no ambiente digital em comparação com o ambiente impresso?

P04: O aluno tem muita visão de que texto é só aquilo que é escrito né? E que tem ali muito escrita. Uma frase não é um texto. Eu vi até nessa prova agora (SAEB) que veio tinha só a imagem e tava assim: analise o texto e era uma charge que não tinha palavra. O aluno ficou assim: Cadê o texto? Não tem texto aqui não né? Porque tá acostumado só com essa leitura no impresso. Ali no papel e de textos, textos maiores. Eu acho que a leitura em ambiente digital ainda em é algo feito de forma muito incipiente no ambiente escolar.

INT: E você acredita que a escola tem conseguido preparar os alunos para lidar com a linguagem da era digital?

P04: Para lidar com essa linguagem digital não. Primeiro que tem um mito. Assim eu vejo muitos colegas comentarem assim: eu mandei fazer uma pesquisa e não deu certo. Esses meninos ficam com o celular o dia inteiro, só mexem em rede social. Fica o dia inteiro mexendo em rede social, mas uma pesquisa que a gente manda fazer não dá conta né? É realmente não dá conta porque são habilidades diferentes, que precisam ser ensinadas. Eu acho que os nossos colegas não têm ainda essa visão do que é necessário usar.

Tem uma pesquisadora Ana Elisa Novaes que criou uma matriz de referência igual a que a gente tem do saeb, do saeb. Ela criou uma matriz referência das habilidades que a gente precisa ter em ambiente digital. Ela coloca por exemplo habilidades muito básicas. Por exemplo, se dá uma pesquisa quais palavras-chave que os alunos vão ter que digitar ali no Google para poder localizar saber, por exemplo, que são Wikipédia, aquelas palavrinhas azuis são hiperlink. E que te leva para outro texto. E

que é um ambiente que existe que você tem uma leitura mais focada porque ao mesmo tempo porque ele está ali no computador, ela já vai para onde que quer te jogar. É um anúncio que aparece no meio da sua leitura. E você já clica ali vai para outro mundo. Então ela lista ali uma série de habilidades que o aluno precisa ter para ler em ambiente digital. E os nossos colegas eu vejo que assim não tem essa visão. Aham que como os alunos mexem nas redes social é joguinhos, que naturalmente eles vão conseguir fazer qualquer coisa que for pedido ali na internet e não é né? E a escola não está preparada, ou seja, na realidade gente não tá tão preparado né? Não tem equipamento na parte de instrumental mesmo, mas tem muito da parte de formação mesmo.

INT: E você, utiliza redes sociais, outras plataformas digitais, que seus alunos também frequentam como parte de estratégias pedagógicas?

P04: O Instagram, Facebook essas plataformas que geralmente eles utilizam não e o WhatsApp não. O Instagram já abri em sala de aula, por exemplo, para poder mostrar para eles algo que tem a ver com a aula. Nós estávamos trabalhando um texto falando sobre consumismo E aí eu fui falar com eles sobre as estratégias de consumo que as redes sociais têm usado, então a gente analisou essa estratégia do unboxing de abrir o produto desde que ele chega né? Então aí assim a gente analisou algumas páginas, alguns perfis no Instagram que fazem isso.

Para desenvolver a atividade já abri meu celular ali quando tava numa turma menor e já passei também na televisão, as salas têm televisores e algumas acesso a retroprojektor.

BLOCO III — DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

INT: Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao tentar integrar o letramento digital e o uso das TDICs em suas aulas de Língua Portuguesa?

P04: Acho que o maior desafio é o tempo e essa organização do currículo, aulas de 50 minutos. E o excesso de trabalhos e de provas externas que a gente tem que fazer que demanda muito tempo. As próprias provas externas, que pelo que eu entendo do formato deveriam ser feitas em ambiente digital.

A gente não tem material e nem recurso humano. Teria que ter, por exemplo um laboratório com 35 computadores, todos conectados na internet que funcionam perfeitamente bem de um técnico ali para poder ajudar o professor ali a organizar a aplicação dessa prova. Então as escolas que eu vejo elas imprimem as provas e é aquele pacotão de papel que a gente tem que lidar com aquilo durante uns 15 dias ou mais até que a gente consegue vencer tudo isso ou mais. Então essa questão do tempo e da organização da escola, do excesso de trabalho, mesmo de conteúdo a ser desenvolvido.

Outro desafio que eu vejo também é muitos alunos chegando no 6º ano sem estar alfabetizado, sem saber decodificar. São vários que a gente tem recebido nessa situação.

A falta de tecnologia também nas casas dos alunos, porque a gente fica achando assim: acho que a gente vive no mundo, numa bolha que todo mundo tem internet, que todo mundo tem um smartphone. E os alunos pelo menos assim das escolas que eu trabalho não tem, principalmente os 6º anos.

Então às vezes se você dá um trabalho, ele tem que esperar o pai ou a mãe chegar do serviço à noite para poder pegar aquele celular e mexer que é o único que tem na casa e não consegue. Aí às vezes o pai ou a mãe não quer emprestar. E aí ele não consegue fazer aquele trabalho. Na pandemia foi muito triste você ver essa desigualdade. De alunos sem celular, então é uma coisa assim que às vezes eu fico receosa de planejar algo envolvendo uma pesquisa em casa, porque eu sei que dos meus alunos na realidade que eu trabalho não são todos que possuem a tecnologia em casa.

E também acho que um outro desafio eu vejo que esses gêneros do ambiente digital que eles mudam muito rapidamente. E às vezes até mesmo para a gente que é Professor, é complicado você trabalhar com uns textos com os gêneros que a gente mesmo não tem familiaridade com eles. Assimilar para poder passar né passar é no currículo por exemplo. E é quando surgiu? Vieram gêneros textuais que eu nem nunca tinha ouvido falar. Depois que a gente vai faz mestrado e entra nesse mundo mais acadêmico que a gente vai entendendo. Mas para quem não tem a sua oportunidade de fazer um mestrado, de fazer uma formação continuada, eu acho que é mais difícil ainda.

E aí a gente não consegue um tempo para ir atrás, porque ficamos na demanda do dia a dia, tanto de sala de aula quanto das burocracias e a gente não consegue avançar e tem hora que dá uma agonia, que a gente quer aprender, quer estudar também, só que você tem que priorizar. Ver o que vai fazer né?

INT: A infraestrutura disponível na escola, o acesso a computadores, internet etc., você considera o suficiente?

P04: Às vezes a internet não chega nem no celular da gente para a gente fazer a chamada do diário. Colocaram uma rede que a gente chama “pedagógico”. Uma rede que foi colocada, mas não funciona. Não chega na sala de aula. Às vezes uma incompatibilidade né? Do aparelho, eu acho que falta muito nas escolas, um técnico.

Um técnico em informática para poder fazer essa orientação dessa parte tecnológica. Conectar, espelhar. Por exemplo a gente não consegue espelhar o celular na televisão da sala de aula, porque às vezes falta compatibilidade de tecnologias. Então você chama alguém dentro? Não tem ninguém na escola que possa te ajudar nesse sentido, que seria um funcionário mesmo né? Precisa ser aquela pessoa que estaria ali no dia a dia, tanto da questão da manutenção quanto para orientação para nós professores.

Eu vou usar o laboratório de informática? Eu queria chegar lá e já ter todos os computadores ligados só para eu chegar com a turma e já desenvolver o serviço. Porque eles começam assim: “esse computador não funciona” e fica 5 alunos num computador, só aí a desorganização dessa área vai como o tempo da aula né? Aí a hora que você consegue começar a aula já está na hora de finalizar.

INT: Como você lida com o currículo, o CRMG de Língua Portuguesa. Você o considera extenso, adequado, falta algo, algo poderia ser excluído?

P04: Esse ano eu não achei que ele está extenso, não. Ano passado que veio separado por mês estava mais confuso. Eu achei ele muito extenso, não dava para vencer tudo aquilo.

Quando organizaram por bimestres veio com as orientações. Eu acho que ele ficou bem orientado nas questões das habilidades para o letramento em ambiente digital. E eu acho até que é bem orientado. A questão são os desafios né? Apesar dele tá mais adequado ele não deixa de ser extenso.

Probe 1: Você considera que a extensão dos temas em acúmulo de outras tarefas adicionais impede ou prejudica o desenvolvimento do letramento digital?

P04: Eu acho que essa cobrança com as provas externas é atrapalha, porque a escola fica todo mundo por conta. O ensino médio virou um preparatório para prova externa, para SAEB, no ensino médio ficou virou um preparatório para o Enem.

Mas essa semana da inclusão: semana para o trânsito, semana de combate à violência contra mulher. Eu penso que não atrapalha não, porque se a gente organizar digital dentro desses pequenos projetos.

A gente pode direcionar a leitura e a escrita nesse sentido, dentro do ambiente digital. Usar o tema que é para ser trabalhado ali no momento e em cima desse tema elaborar projetos que incluam o letramento digital.

Probe 2: E você sente que há tempo suficiente para explorar os diversos gêneros textuais digitais que circulam na sociedade?

P04: Não, não, não, não tem né é são muitos para a gente poder explorar e trabalhar e a gente não dá conta de contemplar todos não.

Probe 3: E caso não exista esse tempo, como considera possível resolver isso?

P04: Bom eu acho que aí teria que ter uma, uma reorganização das prioridades né? O que que vai ser trabalhado eu acredito muito no ensino. Se a gente for pegar os documentos oficiais falando da área de linguagem assim, e se a gente quiser trabalhar só dentro da gramática pura, a gente tem embasamento para isso né? São muitas as habilidades ali que contemplam muito a parte gramatical de análise linguística, então que para a gente seria muito mais fácil de trabalhar, porque trabalhar com gênero, ensinar a leitura é mais difícil que ensinar gramática né?

Então eu acho que a gente poderia trabalhar com o projeto, sabe? Eu gosto muito dessa pedagogia de projetos. Que tem a leitura e escrita como objetivo.

E aí a análise linguística, claro tem que ser trabalhado, né? Eu não acho que não tem que ensinar gramática. Tem que ensinar sim, mas sempre contextualizada ali dentro do texto. Assim a gente consegue trabalhar com mais gêneros textuais diferenciados.

A ideia seria priorizar alguns gêneros. Talvez tirar alguns gêneros. Por exemplo: eu fiquei vendo lá no sexto ano que já ali desde o iníciozinho, já vem cobrando, por exemplo a questão de identificar tese. Textos dissertativos, mais complexos já sugeridos para o sexto. Então eu acho que ali a gente poderia retirar e trabalhar com mais gêneros, mais textos multissemióticos que tivesse a ver com a realidade do sexto ano.

A gente não pode achar que sexto ano eles não conseguem ter uma visão crítica, né? Ter uma opinião, tecer um comentário argumentativo, mas da forma como é proposto, eu acho que é pesado para o sexto ano. Que no lugar deles poderiam ser contemplados outros gêneros principalmente digitais.

INT: A BNCC enfatiza, ela destaca a questão do uso crítico, significativo, reflexivo e ético da linguagem digital. Coloca isso várias vezes. Como você desenvolve ou pretende desenvolver essas competências com seus alunos, indo além do uso instrumental das ferramentas?

P04: De não ficar só absorvendo aquele monte de conteúdo sem ter uma visão crítica. Refletir sobre a intencionalidade que está por trás de desses vídeos né? Por exemplo numa aula em que acessei o Instagram e mostrei pra eles vídeos de um “unboxing” e fomos comentando sobre as estratégias utilizadas, o que tem por trás dos vídeos. Então eu penso que o nosso papel - igual fala lá nessa matriz de referência da Ana Elisa Novaes - é ajudar o aluno a localizar selecionar, criticar, checar as informações e agregar sentido aquilo ali que ele tá vendo né? Tá pesquisando e além disso, assim na questão da leitura, da produção de texto em ambiente digital. A grande quantidade de linguagem que ele pode agregar para produzir um texto.

Fazer também com que ele faça isso de uma forma reflexiva, consciente. Entendendo ali todo o contexto comunicativo. O leitor que ele pretende atingir ali com as linguagens. Qual a linguagem mais adequada para passar determinado tipo de informação.

INT: E agora, em relação à inteligência artificial generativa, como você a percebe no contexto de ensino e a integração, ou não, em suas aulas?

P04: Eu tenho notado que assim, às vezes eu dou uma atividade um dever que seja uma página do livro didático e no outro dia aluno que nunca participava da correção, por exemplo, tá doido pra ler a resposta dele. Lê aquelas respostas maravilhosas, né? Assim tudo certinho. Você vê perfeitamente que ele foi lá e pesquisou numa IA. Eu vejo como uma ferramenta que é uma coisa boa desde que o aluno saiba usar

ali com a visão crítica, não apenas como algo para pegar um trabalho feito né? E eu acho que tá aí um desafio para a gente também como professor saber identificar isso né? O que é do aluno e o que que não é.

INT: Você sente algum estresse ao trabalhar com essas novas tecnologias? Em comparação com os alunos que a gente considera hábeis?

P04: Assim, às vezes eu passo uns apuros. Assim, com essa questão, às vezes uma mídia que não funciona, que não é compatível com meu computador ou com o celular. E sempre que a gente prepara uma aula que envolve tecnologia, a gente fica tenso né? E pensa: será que vai dar certo? E às vezes eles citam coisas de umas redes sociais que eu não tenho. A única rede social que eu tenho é um Instagram. E aí eles estão falando coisas de outras redes, que assim até que eu consiga acompanhar o raciocínio deles. A linguagem ou de quem? E do que eles estão falando, aí eu tenho dificuldades e às vezes até assim do tipo de conteúdo né? Porque a gente vive muito em bolhas, né? O tipo de conteúdo que eu acesso que me interessa é muito diferente do que eles consomem. Então às vezes eu passo aperto nesse sentido. Eu vou tocar no assunto eles começam a falar de outra coisa que tem a ver que eu vejo que assim que eles perceberam do que que eu tô falando e aí ele desmembrou para o contexto deles.

Eu acho que aí é que é o legal das redes sociais da internet. Que é a questão dos multiletamentos que envolve o multipluralismo. Da gente ter contato com muita coisa. Acabaram-se as fronteiras.

BLOCO IV —FORMAÇÃO CONTINUADA

INT: Você já participou de alguma formação continuada específica sobre letramento digital ou multiletamentos? Se sim, como avalia essa(s) formação(ões)?

P04: Fiz o Profletras. Que foi algo que foi oferecido pela Universidade aberta. Tinha que ser professor na ativa, não especificava que tinha que ser letramento digital. Mas é uma formação. Participei também de uma formação da Secretaria Municipal de Educação, onde foi oferecido três palestras e uma delas era sobre o uso da tecnologia. O palestrante trouxe muita coisa interessante, dicas sobre o uso da tecnologia na sala de aula. Aproveitar o potencial que elas têm.

INT: Você participou de alguma formação oferecida pela Secretaria da Educação?

P04: Essas duas formações foi o que eu tive assim vindo da instituição. O PROFLETRAS e a palestra no dia escolar unificado da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

A formação do mestrado profissional eu considero excelente. Foi um divisor de águas na minha formação. Uma nova visão sobre educação, sobre ensino de língua. Não tem como entrar e sair do mesmo jeito. Foi excelente a da SEMED também, a questão das orientações. Do uso das tecnologias, por exemplo dos comandos certos. De como fazer uma pergunta corretamente para uma IA, por exemplo. Porque até isso precisa ser ensinado. Não é algo que a gente faz naturalmente. Algo que a gente precisa desenvolver.

INT: De forma pessoal, individual você buscou alguma formação relacionada com letramento digital?

P04: Muitas vezes eu já pesquisei sobre isso, quando não havia tanta cobrança das provas. Por exemplo, eu fiz um filme com os meninos e adaptei crônicas do Luiz Fernando Veríssimo. Crônicas no geral que eu adaptei para curtas. Então eu tive que correr atrás para entender como que funcionava a edição de vídeo, edição de áudio. Procurei formação por conta própria. Pesquisei, busquei ajuda com profissional especializado para poder me auxiliar nesse sentido. Mas não foi neste ano não.

INT: Você avalia que as iniciativas de formação continuada nessa área são sistematizadas, integrada à rotina escolar ou ainda enfrenta dificuldades de consolidação como política pública efetiva?

P04: Acho que falta iniciativas. Acho que poderia utilizar dias escolares que a gente vai para escola e fica discutindo algo que não tem relevância para nossa prática pedagógica quando a gente poderia ser consultado e falar sobre o que gostaria de aprender.

Eu creio que esse letramento digital é algo que poderia ser bastante ensinado. Eu tive a oportunidade, você está tendo de fazer o mestrado que vai para essa linha, mas muitos colegas não e vão repetir o discurso que ouço, dizendo que o aluno fica o dia inteiro no celular, mas não consegue fazer uma pesquisa que a gente manda fazer.

Eu acho que teria que ter essa formação, esse entendimento do professor, do que que é necessário para trabalhar com aluno em ambiente digital.

INT: Quais as principais lacunas que você acha tanto na formação inicial quanto continuada de professores na língua portuguesa em relação ao letramento digital?

P04: Lá na formação inicial, no curso mesmo, eu acho que falta mais prática. Acho que o pessoal que está formando precisaria ter um programa tipo uma residência. Uma residência pedagógica e que nessa residência pedagógica eles tivessem que usar tecnologias. Porque no geral eles vão, preparam por exemplo uma sequência didática de um texto literário. Lê o texto, faz umas perguntas e analisa as respostas escritas.

Acho que tinha que ser ter um programa de residência que eles tivessem que preparar e executar aulas que envolvessem o letramento digital dos alunos.

E na formação continuada eu acho que é isso também. As tecnologias evoluem muito rápido. Os gêneros digitais principalmente, desaparecem e outros aparecem. Eu acho que precisaria ter informações que nos descem essas atualizações.

INT: E você considera que essa falta de formação adequada, ela impacta a confiança para a gente inovar nas tecnologias na sala de aula?

P04: Como o ambiente digital é muito instável. Junta a falta de recursos na escola, da gente não ter certeza que a internet vai estar boa naquele dia e às vezes é uma sequência didática que você não pode pular etapas. E aí muitos professores por medo de não dar certo, não ter um recurso necessário ali na hora evita trabalhar e fica só ali mesmo com o tradicional porque se sente num terreno mais seguro, no lugar mais seguro. A gente tem que mexer. Então a formação é essencial para que a gente se sinta confiante, essencial para que a gente se sinta confiante.

BLOCO V — PERCEPÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

INT: Considerando que a capacidade profissional dos professores é o fator mais relevante na experiência de aprendizagem dos estudantes, como você percebe o papel do professor como mediador(a) do letramento digital?

P04: Acho que o nosso papel é fazer uma seleção de textos. Ainda que fossem só os textos impressos com a organização escolar a gente nunca vai dar conta de trabalhar todos os gêneros. E acho que tem uns gêneros que realmente nem precisa de uma escola. Ensinar, por exemplo, produzir uma bula de remédio.

Mas o papel do professor seria de fazer essa mediação entre os gêneros que a gente percebe, que estão circulando na sociedade. Perceber quais os gêneros que fazem parte do cotidiano dos nossos alunos e proporcionar a eles essas habilidades. Essa criticidade de saber lidar com esses textos. Tanto numa leitura crítica quanto na escrita da produção ali desses textos.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA P05

BLOCO I — CONHECIMENTO E PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS (BNCC, PNED e CRMG)

INT: O primeiro bloco está relacionado com o conhecimento, a percepção que você tem sobre políticas educacionais: BNCC, PNED e o CRMG.

A BNCC, a Base Nacional Comum Curricular e a PNED a Política Nacional de Educação Digital, são documentos que direcionam os trabalhos da gente, do professor. Qual a sua percepção geral sobre como eles abordam o letramento digital e o uso das tecnologias na educação?

P05: Então eu acho assim que no papel é uma coisa e na prática é outra. Tá muito distante essa questão de letramento digital em sala de aula, até porque as escolas não estão preparadas. Eu creio assim, no que eu tô vendo é isso. Na escrita, no papel, é tudo muito, muito bonito de se olhar. Só que na prática é muito difícil. A gente colocar isso em prática, as escolas não estão preparadas. Os professores tentam adaptar o tempo todo. A gente sempre tenta fazer o melhor, só que algumas escolas, eu acho que muitas não estão adaptadas ainda.

Então o professor, se desdobra para tá seguindo o currículo referência de Minas Gerais. Eu acho que o professor tem feito até um papel, ele tem sido brilhante nessa questão, porque o professor ele se desdobra o tempo inteiro. Em sala de aula a gente faz o que é melhor, mesmo com poucos recursos que tem, tenta fazer o melhor. Sempre tentando reinventar, se reinventar o tempo todo. Tenta o tempo todo aprender algumas coisas sozinho, mas nem sempre consegue. O que não consegue, ele vai fazendo as adaptações.

INT: E você está familiarizada com a competência 4 e 5 da BNCC? Que tratam da linguagem digital e do uso crítico das tecnologias?

P05: Então, a competência 4 e era para eu saber isso, viu? Que eu estava estudando. Mas sei um pouco sim. Até porque eu sou professora de língua portuguesa. A gente tá familiarizado com essas linguagens visuais, as linguagens verbal e não verbal, porém a competência 5 a das tecnologias que não. Só que assim, a competência da tecnologia eu acho assim, eu acho a longo prazo. Porque é difícil. A gente que tá em sala de aula sabe o quanto é difícil.

INT: E com a PNED instituída em 2023, que a gente comentou um pouquinho. Você está familiarizada?

P05: Então, eu não tinha ouvido falar porque eu acho que isso é mais voltado pro estado, não é? Então, eu não ouvi falar muito não, vou ser bem sincera. Tem a ver com o projeto trilhas do estado? A gente que tá em sala de aula, a gente fica só naquilo, a gente fica numa bolha, a gente fica só dentro daquela bolha e as outras informações não chegam, não porque a gente não quer. Não sei o que que acontece, a gente só fica naquela bolha não abrange, não procura.

A gente teve que se reinventar com a tecnologia na pandemia. Às vezes foi por isso que chamou atenção, porque quem não sabia mexer, teve que saber entrar numa sala, no Google Meet. Quem ouvia falar nisso? Google Meet, ninguém ouvia falar. Então ali a gente teve que se reinventar o tempo todo. Desde a pandemia foi muito complicado. Aí a gente sabia fazer provas no drive, google Forms. Rapidinho fazia, fazia, fazia. Mas aí de uma hora para outra tudo sumiu, tudo acabou de novo. E voltou ao que era igual antigamente, voltou aquela monotonia.

Por que quando a gente tá inserido nesse meio aqui, a gente até fica interessado, né? Mexe aqui, mexe ali, descobre uma coisa aqui, acabou a pandemia, acabou tudo. Aí acaba que a gente esquece tudo,

já não tem tanto acesso mais. Qual é o acesso que a gente tem hoje? Qual tempo? Diário, diário, diário, diário. Na pandemia a gente tava inserido com algumas coisas digitais. Passou. Eles colocaram a política (PNED) mas ninguém passa pra gente.

Então, por exemplo, se viesse uma outra pandemia, a gente precisasse, a gente tava lascado de novo. Porque não lembra de mais nada. É uma coisa que não é do dia a dia, o nosso dia a dia é muito diferente.

INT: E em sua opinião, qual é o principal objetivo desses documentos? BNCC, PNED, CRMG, ao abordar o letramento digital, porque eles não abordam só isso, mas quando eles abordam o letramento digital para os alunos do Ensino Fundamental 2. Qual é o principal objetivo desses documentos?

P05: Sobre o letramento digital. Nas escolas, em sala de aula, para ter um único objetivo, que é o aprendizado. Ter algo mais elaborado através desses programas. Eu penso que é seguir uma única linha de raciocínio.

INT: No contexto de Minas Gerais, temos o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Como você analisa a relação entre o CRMG, a BNCC e o PNED especificamente sobre letramento digital?

P05: Então, os três (BNCC - PNED - CRMG) andam sempre falando disso. É tentar alinhar no único objetivo, elaborar algo específico, que tente contemplar esse letramento para o professor em sala de aula.

INT: No caso, o Currículo de Referência de Minas Gerais que está relacionado com esses outros documentos, ele interfere de alguma forma na sua prática diária?

P05: Sempre às vezes a gente tá trabalhando com algo, mas não percebe, né? A gente como professor tem feito isso, porém essa questão de letramento digital, vou citar lá novamente a pandemia, né? Nem todos tinham acesso. Às vezes os professores tinham acesso, mas os alunos não. Apesar que hoje todas as escolas têm computador, mas não são usados. Internet, essas questões. Em algumas escolas a internet nem funciona, eles tentam, mas é um algo bem distante ainda.

INT: Você percebe diferença significativa entre os documentos da BNCC, o CRMG e a rotina da sala de aula da escola?

P05: O currículo dá uma referência assim ao conhecimento do estudante, como a gente vai abordar, como a gente vai acompanhar a construção dele, né? Ele vem falando lá. Porém não é como está falando lá assim, né? Nem tudo é da forma que tá no papel, mas a gente tenta fazer da melhor forma possível.

Há uma diferença significativa. Ele orienta qual as ações que a gente tem que fazer, qual melhor método que a gente pode usar, só que não é bem assim, né? Essa formação aí, essa formação contínua que eles sempre falam. É complicado, não é fácil dentro de sala de aula.

INT: Na sua percepção, essas propostas que esses documentos trazem em relação ao letramento, elas são bem compreendidas pelos docentes em geral?

P05: Sim, sim. Eu compreendo sim o desenvolvimento. Ele mostra ali como que a gente vai, ele nos mostra o que que a gente tem que acompanhar, o desenvolvimento, como que vai ser orientado, as aprendizagens. Só que é difícil.

Você fala: "Nossa, hoje vou dar aquela aula". Chega em sala de aula, não é nada daquilo. Tem dia que você não consegue nem falar, você quase morre lá para tentar falar.

Na teoria a gente tenta fazer, mas na prática nem sempre, porque é raridade quando você fala assim: "Nossa, hoje eu contemplei aquela aula que eu queria". É, é raridade.

BLOCO II — PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

INT: Para você, o que significa 'letramento digital' no contexto do ensino de Língua Portuguesa?

P05: O letramento digital é fazer, tentar inserir na minha proposta o uso de tecnologias ou eu tentar introduzir nos alunos que eles façam uso dessas tecnologias em pesquisas. Sei lá, leitura de um livro em alguma atividade, proposta em sala de aula.

INT: E você diferencia letramento digital de uma alfabetização digital, aquele bem inicial lá do uso instrumental dessa tecnologia?

P05: O uso instrumental é você tá mexendo de uma forma sem uma orientação. Agora o letramento digital tem que seguir regras.

INT: A evolução do letramento tradicional para os multiletramentos, ela envolve diferentes linguagens e mídias. Você avalia incorporar multiletramentos, ou já incorpora esse conceito em suas aulas?

P05: Isso aí é o letramento e diferentes mídias. Então, incorpora, quando a gente vai apresentar, por exemplo, algum projeto. Por exemplo o projeto Minha Cidade Lê, a gente trabalha diferentes línguas, diferentes nacionalidades através dessas pesquisas que faz. Eu acho que se encaixa no multiletramento.

INT: E como você aborda os novos gêneros textuais, que misturam textos escritos, como imagens, sons e movimentos, conforme a BNCC propõe?

P05: Então, eu como professora, hoje mesmo eu passei um texto para eles, uma resenha crítica. Então alguns alunos disseram: Isso eu nunca ouvi falar. Falei: "Pois é, mas hoje, tem vários gêneros, são inúmeros, a gente não sabe nem falar a quantidade de gêneros textuais que nós temos. Hoje eu trabalho isso de diferentes formas, né? Mostro em filmes, em leituras, em imagens. Trabalhando essas diferentes formas.

INT: Os livros didáticos apoiam adequadamente essa abordagem, desses textos multissemióticos, multiletramentos?

P05: Sim. Sim, sim, sim. Esse ano ou ano passado. Divinópolis, acho que a SRE, não entendo muito orientou para a escolha única de livro para todos. E a obra escolhida, acho que está contemplando sim e muito bem contemplado o que é sugerido nos documentos, muitas propostas. A questão é a gente ter tempo para eles poderem acessar algumas sugestões extras.

INT: Você poderia dar exemplo de alguma atividade que você utiliza ou que você pretende utilizar textos multimodais, textos multissemióticos?

P05:

INT: Essa questão do texto estar saindo do papel, do hyperlink, sabendo que ele vai ter essa progressão.

P05:

INT: E você sente que os livros didáticos atuais, eles apoiam adequadamente essa abordagem desses textos multissemióticos, multiletramentos?

P05:

INT: E como você percebe a relação entre a leitura e a escrita no ambiente digital em comparação com o ambiente impresso?

P05: Então, quando é digital, o aluno com certeza, tem mais interesse. Não sei se é pelas imagens, pela facilidade que ele tem, porque a partir do momento que ele tá ali com outro texto, ele tem que prestar atenção, ele tem que saber ler.

Às vezes o aluno não está interessado. Os alunos gostam de imagem, eles gostam de cores, chama a atenção deles. É o que eles gostam de ver. Sons, imagens diferentes, cores, isso chama muita atenção.

Então, eles têm mais facilidade no digital do que um livro em si. Não que eles não gostem de leitura. Muitos gostam, outros não. Mas eles se interessam mais pelo digital.

Esses dias eu fui trabalhar com datashow, eu nunca tinha trabalhado por que a gente tá na escola, aí você não tem uma pessoa para arrumar o aparelho até ele funcionar você já perdeu meia hora. Mas um dia, onde eu trabalho, toda sexta tem o hino nacional. Aí eu vi que eles estavam com muita dificuldade e uns não sabiam cantar. Eu falei: "Gente, mas eu não vou passar isso aqui tudo aqui, não vou dar em folha". Então arrumei os slides bonitinho para eles. Eles amaram, mas assim, eu creio que isso é porque uma vez ou outra, né? Que se fosse no cotidiano todo dia a mesma coisa, eles também cansam. Porque cansam de tudo. Aí passei para eles no datashow as palavras, que eles citavam lá na música/hino que eles não sabiam o significado. Então eles amaram. Eu acho que algumas das vezes eles até memorizam mais fácil.

O fato de ter uma sala de computadores arrumada e um técnico para nos ajudar quando precisa facilita muito. Trabalhei numa escola da prefeitura em anos anteriores que tinha a sala de computação e um técnico que deixava tudo arrumado pra gente.

Como que um professor hoje vai fazer isso? Não, não dá. Quando dá certo, beleza, mas quando resolve não dá certo, você perdeu a aula. É o cabo que não funciona, o fio que não dá certo, o negócio cai, a internet não funciona. E você tenta, tenta, mas é muito difícil. Acho que tinha que ter uma pessoa assim disponível para ajudar, né?

INT: Na sua opinião, há diferença significativa na forma como eles interagem com esses formatos?

P05:

INT: E você acredita que a escola tem conseguido preparar os alunos para lidar com a linguagem da era digital?

P05: Acho que em certos momentos sim, algumas partes sim.

Vou citar de novo o projeto que nós fizemos, projeto Minha Cidade Lê. Teve diversos projetos lá que muitos eram voltados para a questão digital. A escola tenta fazer o que ela pode. A escola junto com os professores, só que nem sempre conseguem. Até por essa falta de material, essa questão. Às vezes nem a escola está preparada.

Difícil falar de era digital dentro de uma escola, porque ali não tem computadores, ali não tem ninguém para te orientar, a internet não é boa.

Então você tá falando de letramento digital dentro da escola de onde teria que partir, só que elas não são adaptadas para isso. Mas tenta fazer na medida do possível.

INT: E você, utiliza redes sociais, outras plataformas digitais, que seus alunos também frequentam como parte de estratégias pedagógicas?

P05: Já sim, o Instagram. Levei um texto e tentei associar com a realidade. Instagram é uma coisa, mas que eles não podem pensar que a vida é daquele jeito, porque muitos acreditam que a vida que é mostrada é real. Está atrás das telas. Não é aquela vida que eles vivem ali. Eles só querem mostrar o melhor. Se eu tô numa rede social, eu quero mostrar o melhor de mim eu não vou mostrar o pior, porque de ruim já tem tanta coisa. Vou querer mostrar o meu melhor, não o pior. Então ali as pessoas se enganam. Porque ali eles mostram o que eles querem.

BLOCO III — DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

INT: Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao tentar integrar o letramento digital e o uso das TDICs em suas aulas de Língua Portuguesa?

P05: Então eu acho que é um combo assim: porque às vezes quer que o professor trabalhe, mas o professor também não teve nenhum curso.

Se eu não estou apta. O estado, ele é dono de fazer isso, ele só joga.

A questão do SAEB, por exemplo. A gente não teve nenhuma formação, não teve nada. Aí vem um livro assim. Não tô falando que eu não li o livro, a gente lê, as questões estavam fáceis, mas para ajudar o professor. No início lá tinha gabarito, no fim já não tinha gabarito mais.

Então o professor tinha que ler, reler, porque mesmo assim a gente fica pensando assim: “Será que tá certo? Será que não tá? Porque tá tão fácil, a gente é igual aluno, né?”

A gente não tem essa formação, essa capacitação para tá passando pros alunos. Só que a gente não tem, mas o estado joga e o professor, coitado, ele sempre tá ali tentando reinventar o tempo inteiro. Então é complicado.

Essa questão de formação mesmo para professor, né? Os desafios são inúmeros. Mas eu creio assim, uma formação para professor. A gente não tem formação, eles cobram da gente, mas a gente não tem formação. É difícil.

Eu sei o básico. Eu sei o que todo mundo sabe, eu vou saber se eu pesquisar, mas uma formação direcionada para isso é um desafio, porque o professor, ele não tem formação.

INT: A infraestrutura disponível na escola, o acesso a computadores, internet etc., você considera o suficiente?

P05: Ah, não, não é o suficiente não. Assim, eu nem fui, o que acontece? Um dia eu até pensei em ir, mas não tinha energia no bloco. Ficou uma semana sem energia.

Eu nunca usei internet lá porque eu acho que nem tinha. Era sempre a minha própria internet. Eu nunca usei internet de escola.

Eu acho que eu vou ter que fazer um para mim um kit básico (cabo usb - T ...) para usar coisas o ano que vem, porque eu gostei muito no dia que eu dei o data show, mas demorou muito. E as coisas na escola tem hora que a gente nem acha.

INT: Como você lida com o currículo, o CRMG de Língua Portuguesa. Você o considera extenso, adequado, falta algo, algo poderia ser excluído?

P05: Então, eu acho ele extenso. Apesar assim, eu não conheço tudo. Na verdade, a gente tem acesso a esse currículo só no início do ano lá que a gente tá fazendo, tentando adequar. Só no início do ano. E no decorrer a gente nem tem tanto acesso a ele não. A gente só dá uma olhada às vezes que precisa ali. A gente vai seguir mais as normas, as orientações.

Eu acho que tinha que se adequar mais à realidade. Não é tão adequado à realidade. Muito extenso. Eu sempre falo assim, gente, eu acho que quem faz essas normas, essas leis, não é professor,

porque tem algumas coisas bem distantes. Eu acho que todo mundo tem que ser professor um dia na vida.

A gente faz as adaptações, só que eu acho que tinha que se adequar mais à realidade.

Probe 1: Você considera que a extensão dos temas em acúmulo de outras tarefas adicionais impede ou prejudica o desenvolvimento do letramento digital?

P05: Então, eu acho que essas questões do governo. Essas provas externas, SAEB

Essas provas assim, ajudou muito até o professor para dar um norte ali, né? Eu acho isso válido até pros alunos saberem que eles estão sendo avaliados. O professor também acaba que tá sendo avaliado.

Mas essa questão de ir atropelando uma coisa em cima da outra é muita coisa, muita informação e é aquilo, o professor ele não tem uma formação para isso.

Ele não recebe um aviso prévio. É tudo assim de supetão (algumas avaliações) você que vai se virando, você que tem que dar um jeito, você se vira ali.

Porém, tinha que ser algo repensado de uma melhor forma. Vamos citar o SAEB aí. Estão trabalhando com o SAEB de uma forma bacana e tudo, né? Só que aí eles tiraram um monte de coisa, mas veio o atropelamento, o negócio vem atropelando, vem atropelando, vem atropelando.

E assim, é muita informação, a gente não consegue e atropela essas questões digitais. Tanto é que o SAEB, quando foi veio essa questão de ter apostila, ou não ter apostila, era para ser tudo digital. Aí pensou em colocar disponibilizar os computadores. Isso bem no início aí como que a gente vai fazer? Vai colocar no datashow? Será que se a gente colocar eles entendem?

Mas como era muita informação, muita coisa, o tempo é pouco, não dá nem tempo de pensar o que deve fazer, mas atropela sim, porque poderia ser uma, se fosse uma coisa bem elaborada, poderia colocar se tivesse recursos poderia colocar numa sala.

Os alunos tentar fazer ali, só que vai atropelando, atropelando, vira essa confusão, mas atrapalha sim.

Até às vezes eles teriam mais interesse, porque o papel em si eles não têm interesse, mas algo assim que eles conseguem ver, eles conseguem manusear sem tá escrevendo tanto, né?

Probe 2: E você sente que há tempo suficiente para explorar os diversos gêneros textuais digitais que circulam na sociedade?

P05: Não. Eles tinham que diminuir porque o currículo é muito extenso.

Então, é difícil adaptação nas escolas, formação para os professores, que eu acho isso assim o essencial, né?

Uma forma possível, saber lidar com esses recursos digitais é a formação do professor. A formação que eles fazem é um dia de reunião e acham que todo mundo sabe, pronto e acabou.

INT: A BNCC enfatiza, ela destaca a questão do uso crítico, significativo, reflexivo e ético da linguagem digital. Coloca isso várias vezes. Como você desenvolve ou pretende desenvolver essas competências com seus alunos, indo além do uso instrumental das ferramentas?

P05: Então, na nossa realidade em sala de aula, a gente tem mais é na fala mesmo, na amostra, porque a sala a gente nem tem como tá mostrando.

Vou dar um exemplo da prefeitura. Algumas escolas da prefeitura antigamente, muito antigamente tinha computadores. Então, essa questão da gente trabalhar os recursos digitais, mostrar como é na prática, eles mesmos pegar, manusear. Porque muitos nem sabem como acessar, o que eles devem acessar.

Os alunos mexem na internet, eles têm a internet, mas aquela internet que o pai coloca um valor X que dura até tal dia. Então, os alunos de escola, mais periféricas eles têm essa internet. Então eles usam 15 dias, acabou, tem que esperar mais 15 dias.

Então, até para trabalhar em sala fica difícil. Pois se eles trazem o telefone, muitos falam: "Ah, mas hoje eu tô sem internet, eu tô sem internet". Então, é difícil. Então, é mais é na fala mostrar para eles. Tentar falar do uso consciente da internet.

O que a internet traz. Tem muita violência, tudo que eu preciso tá na internet, mas tudo que eu procurar de ruim também. Ela traz uma dependência também. Hoje ela comanda a maior parte do nosso tempo.

INT: E agora, em relação à inteligência artificial generativa, como você a percebe no contexto de ensino e a integração, ou não, em suas aulas?

P05: Então, assim, pros professores eu acho que foi uma boa ferramenta. Ela não é perfeita, mas ajuda os professores. Pros alunos. Tá até bom, pelo menos estão estudando, tá tendo interesse, tá pesquisando. Mas não são todos que têm acesso. Eles sabem as palavras corretas que eles têm que colocar para ter a resposta.

Então assim, na minha sala de aula, quando eu faço uma pergunta, que tem uma pergunta do livro, a gente consegue perceber perfeitamente quando eles pesquisaram. Eu falo: "Ah, mas você tava pesquisando?" Ah, mas que bom que você teve o interesse de pesquisar. Então, a gente fica ali no meio termo, né? Não sabe o que que fala. Porque o aluno perdeu o interesse, né? Os que são bons, sabem pesquisar e estão perdendo interesse.

INT: Você sente algum estresse ao trabalhar com essas novas tecnologias? Em comparação com os alunos que a gente considera hábeis?

P05: Às vezes é meio frustrante, mas pros alunos eles não tem nenhum problema e é até uma forma de interação.

Porque é algo que eles gostam, algo que chama atenção. Porque quem não sabe, igual tem um me explicando, mas o outro tá lá prestando atenção. Para eles é tudo OK.

BLOCO IV —FORMAÇÃO CONTINUADA

INT: Você já participou de alguma formação continuada específica sobre letramento digital ou multiletramentos? Se sim, como avalia essa(s) formação(ões)?

P05: Não, nunca participei. Por isso que eu falo, eu acho que eu nunca participei de nenhum curso, porque assim, a data não dava, os pouquíssimos que tem, né? É sempre assim: essa data não, não sei o quê, essa data não contempla não sei o quê. Os poucos que têm, eu nunca participei, nunca.

INT: Você participou de alguma formação oferecida pela Secretaria da Educação?

P05: Não, nunca participei. Por isso que eu falo, eu acho que eu nunca participei de nenhum curso, porque assim, a data não dava, os pouquíssimos que tem, né? É sempre assim: essa data não, não sei o quê, essa data não contempla não sei o quê. Os poucos que têm, eu nunca participei, nunca.

A única que eu participei foi essa, foi muito, muito dinâmico. Ele era muito dinâmico, muito rápido. Ele até ensinava mesmo realmente como que faz. Só que foi coisa assim de meia hora, sei lá, faz isso, faz aquilo, faz aquilo.

Foi uma breve formação que eu aprendi no momento, mas eu já esqueci porque foi algo muito rápido,

Ele falava assim: "Vai acessa, vai, tô esperando" E a internet caía. Tudo para professor é mais difícil.

Eu lembro que foi muito interessante, só que aí já fiquei irritada porque minha internet não tava funcionando direito e custava voltar.

Tem que ser um conjunto. O sistema tem que funcionar muito bem e o sistema não ajuda.

INT: Você avalia que as iniciativas de formação continuada nessa área são sistematizada, integrada à rotina escolar ou ainda enfrenta dificuldades de consolidação como política pública efetiva?

P05: Falta muito, né? Eu acho que se tivesse essa formação continuada, sistemática, igual eles falam aí, se o sistema fizesse parte mesmo, seria muito bom. Porque tudo parte de cima. Nós professores somos só a menor parte, né? Se for olhar por esse lado.

Mas quando eu falo de sistema, se resolver, né? Eles têm o poder para resolver.

"Vamos fazer isso pros professores, vamos dar essa formação, já que o currículo tá cobrando sobre letramento, então vamos fazer isso, professor". Só que não existe isso.

Enfrenta ainda muita dificuldade de consolidação como política pública efetiva.

É algo que eles implementam, mas é algo ainda bem distante ainda da realidade que nós vivemos. As escolas, elas não têm recursos, não são adaptadas.

INT: Quais as principais lacunas que você acha tanto na formação inicial quanto continuada de professores na língua portuguesa em relação ao letramento digital?

P05: Eu acho assim, tudo que pergunta para mim, eu vou achar que tá tudo muito distante da realidade, do que tá no papel.

É aquilo que eu sempre falei, a gente tenta fazer as adaptações mesmo quando a gente tá estudando, igual quando eu estudei. Estudei, saí de lá, não sabia preencher um diário quando eu me formei.

Eles não dão uma formação para gente. E com essa indisciplina toda? A gente não tem formação para isso. Todo mundo fala da indisciplina, mas como que nós vamos resolver essa indisciplina? Porque o professor tá lá para ensinar o conteúdo. Eu não tive nenhuma formação para indisciplina.

A gente tá muito preocupada com aluno que não quer, aquele que não quer nada. Assim, aquela preocupação com aquele menino que não quer nada. Não é a escola, é o sistema em si. O sistema tinha que melhorar muito. E os bons, ninguém fala deles.

Eles acham porque são bons eles vão seguir esse caminho. Não, eles também estão se desviando porque quem destaca são aqueles que estão atrapalhando.

Eu saí da faculdade assim sem acreditar que eu não sabia preencher um diário. Então, as formações básicas, até informações mesmo, desse letramento em uma formação, seria o básico mesmo que a gente tem que aprender. E isso eu acho que é bem distante.

INT: E você considera que essa falta de formação adequada, ela impacta a confiança para a gente inovar nas tecnologias na sala de aula?

P05: Sim, eu acho que impacta sim, porque a gente não teve uma formação e hoje eu penso que às vezes pode até tá um pouco pior. Porque hoje é mais online, tudo EAD.

INT: Que tipo de formação ou suporte você considera essencial para que o professor se sinta confiante para adotar o letramento digital?

P05: Então, formação que eu penso, é mexer nas mídias, ter acesso a aplicativos que a gente não conhece, ter uma pessoa de formação que saiba dominar, que pra gente se sentir confiante naquilo que a gente vai ter que passar pros alunos, porque realmente a gente não tem confiança pela questão de formação. A gente não tem, não tem confiança.

BLOCO V — PERCEPÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

INT: Considerando que a capacidade profissional dos professores é o fator mais relevante na experiência de aprendizagem dos estudantes, como você percebe o papel do professor como mediador(a) do letramento digital?

P05: A gente desempenha não de uma forma que deveria ser. A gente sempre dá pinceladas. Então, a gente faz o melhor que pode, né? O professor se reinventa o tempo inteiro nessa questão de mediador.

Porque o professor em sala de aula, apesar de ter alunos nessa questão de desrespeito, aluno que não quer, muitos não querem. A gente sabe que tem isso em sala de aula, mas o aluno sente confiança no professor.

Então, o professor ele nesse papel de mediador ele tem que ter convicção nas palavras que ele fala, da forma que ele fala, como ele vai explicar. Mas como que o professor vai fazer isso? É através do conhecimento nosso que a gente sabe, porque nós não temos uma formação para trabalhar isso, né?

APÊNDICE D – GUIA DIDÁTICO INTERATIVO



Para acessar o produto educacional, posicione seu celular no QrCode ou acesse o link:
<https://padlet.com/gontijoavelar1/letramento-digital-na-forma-o-de-professores-guia-did-tico-i-6i9rwljfmey6iz1e>