

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**  
**CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA**  
**EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA O USO DE**  
**RECURSOS DIGITAIS NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL**

**FAINE PROTAS MODERNEI**

**ORIENTADOR: Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

Pelotas - RS  
Novembro/2024

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**  
**CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA  
EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA  
EDUCAÇÃO

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA O USO DE  
RECURSOS DIGITAIS NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**Faine Protas Modernel**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Campus* Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Tecnologias na Educação

Orientador: Raymundo Carlos Machado  
Ferreira Filho

Membros da Banca:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Maria Leal Alves – UFPel

---

Profa. Dra. Cristiane Silveira dos Santos – IFSul/CaVG

---

Prof. Dr. Fernando Augusto Treptow Brod – PPGCITED  
(CaVG/IFSul)

Pelotas - RS  
Novembro/2024

## RESUMO

A presente dissertação investigou as competências necessárias para que professores de Língua Portuguesa pudessem potencializar a produção de textos opinativos-argumentativos por meio do uso de recursos audiovisuais nas salas de aula do ensino fundamental. O problema de pesquisa partiu da constatação de que os estudantes do 6º ano apresentavam dificuldades na escrita desse tipo de texto, o que exigia dos docentes uma maior proficiência em competências digitais para integrar de forma eficaz as tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino. O desenvolvimento da pesquisa incluiu a aplicação do questionário SELFIE aos professores de Língua Portuguesa do município de São José do Norte para avaliar sua proficiência digital. A análise dos dados revelou que, embora muitos professores tivessem alguma familiaridade com o uso de tecnologias, havia uma lacuna significativa no domínio das ferramentas digitais aplicadas ao ensino da produção textual. Em resposta a essas necessidades, foi elaborado um guia de capacitação baseado no Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores (DigCompEdu), que ofereceu trilhas formativas para o desenvolvimento de competências digitais em áreas-chave como a seleção de recursos digitais, a criação de conteúdos e a promoção da aprendizagem colaborativa e autorregulada. A plataforma PlaforEdu foi integrada como solução central no produto educacional proposto, oferecendo um ambiente de trilhas formativas para capacitar professores de Língua Portuguesa em competências digitais, permitindo que eles desenvolvessem habilidades fundamentais para a utilização de TICs no ensino da produção textual. Através da PlaforEdu, os docentes puderam acessar cursos gratuitos e personalizados, organizados em trilhas formativas, que facilitam a integração das TICs em sala de aula. As conclusões da pesquisa indicaram que a integração planejada de recursos audiovisuais nas práticas pedagógicas motivava os alunos a participar de forma mais ativa das aulas e melhorava sua capacidade de argumentação e produção textual. O guia educacional resultante, produto final desta dissertação, visou capacitar outros professores que enfrentam desafios semelhantes, promovendo o uso de TICs em sala de aula de forma a enriquecer a prática pedagógica e melhorar a qualidade do ensino de produção de textos opinativos-argumentativos.

**Palavras-chave:** Competências digitais, Produção textual, TICs, Formação de professores, DigCompEdu, PlaforEdu.

## **Abstract**

This dissertation investigated the necessary competencies for Portuguese language teachers to enhance the production of opinion-argumentative texts through the use of audiovisual resources in elementary school classrooms. The research problem stemmed from the observation that 6th-grade students struggled with writing this type of text, which required teachers to improve their digital competencies to effectively integrate information and communication technologies (ICTs) into teaching. The research development included the application of the SELFIE questionnaire to Portuguese language teachers in the municipality of São José do Norte to assess their digital proficiency. The data analysis revealed that, although many teachers were somewhat familiar with the use of technologies, there was a significant gap in the mastery of digital tools applied to text production teaching. In response to these needs, a training guide was developed, based on the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), offering training paths to develop digital competencies in key areas such as selecting digital resources, creating content, and promoting collaborative and self-regulated learning. The PlaforEdu platform was integrated as a central solution in the proposed educational product, offering a training path environment to help Portuguese language teachers develop digital competencies, enabling them to acquire essential skills for the use of ICTs in teaching text production. Through PlaforEdu, teachers accessed free and personalized courses, organized into training paths, which facilitate the integration of ICTs into the classroom. The research findings indicated that the planned integration of audiovisual resources into pedagogical practices encouraged students to actively participate in the classroom and improved their argumentative and textual production skills. The resulting educational guide, the final product of this dissertation, aimed to train other teachers facing similar challenges by promoting the use of ICTs in the classroom to enrich pedagogical practices and improve the quality of teaching opinion-argumentative text production.

**Keywords:** Digital competencies, Text production, ICTs, Teacher training, DigCompEdu, PlaforEdu.

M689d Modernel, Faine Protas  
O desenvolvimento de competências digitais para o uso de Recursos Digitais no Ensino de Produção de Textos no Ensino Fundamental/  
Faine Protas Modernel. – 2024.

89 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho.

1. Tecnologias na educação. 2. Produção textual. 3. Ensino fundamental. 4. Método de ensino. 5. Competências digitais. I. Ferreira Filho, Raymundo Carlos Machado (ori.). II. Título.

CDU: 378.046-021.68:808.1

Catálogo na fonte elaborada pelo Bibliotecário  
Vitor Gonçalves Dias CRB 10/1938  
Câmpus Pelotas Visconde da Graça

## Índice de Siglas

**BNCC** Base Nacional Curricular Comum

**DIGCOMP** Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

**EAD** Educação à distância

**EMEF** Escola Municipal de Ensino Fundamental

**INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**PCN** Parâmetros Educacionais Nacionais

**PlaforEdu** Plataforma do Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

**PNED** Política Nacional de Educação Digital

**TCC** Trabalho de Conclusão de Curso

**TDCI** Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

**TIC** Tecnologias da Informação e Comunicação

**TV** Televisão

## Índice de Figuras

Figura 1: Quadro europeu de referência para competências digitais para docentes	44
Figura 2: Competências digitais .....	45
Figura 3: Modelo de progressão em seis níveis de proficiência .....	47
Figura 4: Panorâmica das áreas .....	61
Figura 5: Gráfico com o resultado da pesquisa .....	62
Figura 6: 1º bloco de perguntas: (A) A liderança.....	63
Figura 7: 2º bloco de perguntas: Colaboração e trabalho em rede .....	64
Figura 8: 3º bloco de perguntas: Equipamentos e Infraestrutura .....	65
Figura 9: 4º bloco de perguntas: Desenvolvimento profissional Contínuo.....	66
Figura 10: 5º bloco de perguntas: Pedagogia, apoio e recursos .....	67
Figura 11: 6º bloco: (F) Pedagogia, aplicação em sala de aula .....	68
Figura 12: 7º bloco (G7) Práticas de avaliação .....	69
Figura 13: 9º bloco de perguntas: Competência digital dos alunos .....	71

## **Índice de Quadros**

Quadro 1: quadro com trabalhos selecionados para leitura e análise.....	14
Quadro 2: Nível de competência e respectiva pontuação .....	51
Quadro 3: Quadro com pontuação e nível de proficiência dos professores baseado no Quadro 2 (p.51) .....	72



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
1.1	Justificativa	9
1.2	Revisão de Literatura	10
1.3	Problema de pesquisa	18
1.4	Objetivo geral	18
1.5	Objetivos Específicos:	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	Fluência na escrita de textos opinativos-dissertativos	19
2.2	A atuação do professor nesse contexto	22
2.3	Estratégias e recursos para estimular os alunos a escreverem	24
2.4	A Tecnologia na Educação	28
2.5	Educar na era digital	32
2.6	Experiências de uso de mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa	35
2.7	Mídias Digitais como recurso pedagógico nas aulas de Produção Textual	38
2.8	Desenvolvimento de Competências Digitais para professores	41
2.9	Modelo de progressão: Como capacitar professores?	49
3	METODOLOGIA.....	52
3.1	Pesquisa do tipo Participante	53
3.2	Campo pesquisado, sujeitos da pesquisa e instrumento de coleta de dados	54
3.3	Mapeamento da estratégia pedagógica: mapa detalhado das atividades	57
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	60
4.1	Relatório escolar do Selfie	60
4.2	Síntese das análises por professor	72
4.3	Feedback dos professores sobre o produto educacional	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
	APÊNDICE I - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores	87

## 1 INTRODUÇÃO

O ato de escrever, de dominar a norma culta da língua, para alguns é fácil e agradável, entretanto, para outros pode representar um desafio árduo. Essa dicotomia sinaliza a problemática central da expressão escrita, notadamente entre estudantes, os quais frequentemente demonstram lacunas nessa competência, lacunas essas passíveis de refinamento e aprimoramento. (ARAÚJO, 2019)

Isso porque, por meio da escrita pode-se refletir, organizar ideias e comunicá-las com mais clareza, o que é essencial tanto no trabalho como na vida pessoal. Além disso, o processo de escrever é também uma forma de autoconhecimento, por meio da exploração, compreensão e expressão das formas de pensar e sentir. (ARAÚJO, 2019)

No entanto, são vários os fatores que levam os alunos ao insucesso e a falta de interesse em atividades que envolvem a escrita. Podendo-se citar alguns desses fatores: a falta de prática e hábito em ler e escrever, a negligência de alguns educadores em incorporar a produção textual nas disciplinas de Língua Portuguesa, entre outros elementos que serão detalhadamente explorados ao longo desta dissertação. (ARAÚJO, 2019)

Diante das dificuldades observadas na expressão escrita dos estudantes do ensino fundamental, emerge a necessidade premente de uma investigação aprofundada sobre esse desafio educacional, frequentemente enfrentado por docentes de Língua Portuguesa. A questão central não reside apenas na identificação dessas lacunas, mas na formulação de estratégias pedagógicas inovadoras que possam mitigar essas dificuldades, estimulando a produção de textos de maior qualidade. (ARAÚJO, 2019)

Neste contexto, a adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na disciplina de Língua Portuguesa, mais precisamente nas aulas de produção textual, apresenta-se como uma via promissora para não apenas engajar os alunos em práticas de escrita mais significativas, mas também para enriquecer o processo de aprendizagem com a exploração de novos meios digitais. Considerando a ubiquidade do acesso à Internet entre o público jovem, as TIC's oferecem uma oportunidade única de transformar o espaço educacional, promovendo assim um ambiente de aprendizado mais interativo e colaborativo que transcenda os limites tradicionais da sala de aula e fomente um diálogo enriquecedor entre educadores e educandos. (ANTUNES, 2015)

Assim sendo, propõe-se o desenvolvimento de uma trilha formativa, que é o conjunto de atividades e ações destinadas a aprimorar as competências digitais dos docentes, com ênfase especial ao uso do audiovisual nas aulas de produção textual dentro do currículo de Língua Portuguesa, para que eles adquiram tais competências a fim de utilizar o recurso citado. Este percurso formativo, fundamentado no Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores (DIGICOMPEDU, 2018), visa dotar os professores das habilidades necessárias para incorporar eficazmente as TIC's em suas metodologias de ensino, potencializando assim a aprendizagem dos estudantes e contribuindo para a sua formação como cidadãos digitais competentes. Este produto educacional, concebido como o resultado desta investigação, espera não somente enriquecer a prática pedagógica dos educadores, mas também inspirar uma transformação positiva no ensino de Língua Portuguesa e na produção textual no ensino fundamental.

### **1.1 Justificativa**

Minha trajetória acadêmica iniciou-se com a graduação em Letras Português/Espanhol, na sequência fiz Pós-Graduação em Leitura e Produção Textual, após algum tempo cursei minha segunda Graduação em Letras Inglês. Além disso, participei de vários cursos de aperfeiçoamento, em algumas áreas específicas, tais como: Educação Ambiental, Educação Inclusiva e Ead. Também participei de um curso de extensão na UFRG, na área da Educação no Campo.

Atualmente atuo como professora da educação básica/pública das séries finais de Língua Portuguesa e Espanhola no município de São José do Norte em cinco escolas, dentre elas, quatro são rurais. No entanto, minha trajetória profissional iniciou com os estágios da graduação do curso de Letras, em cursos pré-vestibulares, e depois em cursos preparatórios para concursos públicos, com a disciplina de Língua Portuguesa. Também atuei nas correções de redações de vestibular da FURG. Já nessa época, percebia a dificuldade dos alunos em desenvolver redações de qualidade.

A partir dessa constatação, chego à proposta que justifica a execução desta pesquisa por entender a necessidade de o professor desenvolver o conhecimento, as habilidades e a atitude necessárias para utilizar de forma eficiente as Tecnologias Educacionais Digitais. Em especial, fala-se aqui nos recursos nas naturezas de mídias

textual e audiovisual em suas estratégias pedagógicas para o ensino nas aulas de Produção Textual.

Dessa forma, sabendo que os recursos educacionais digitais estão presentes no cotidiano dos jovens e, que o mundo virtual faz parte da vida de todos nós, entendo que aliar as TIC's à sala de aula pode potencializar o aprendizado dos estudantes, desde que utilizadas com estratégias adequadas e com domínio e proficiência necessários por parte do professor. Assim sendo, a qualidade do acesso à internet aumenta constantemente, permitindo com isso que se faça uso massivo de vídeo streaming para lazer, por exemplo. Essa melhora nas condições de acesso à mais pessoas, independente do poder aquisitivo, aumento da largura de banda, estabilidade e velocidade fez com que se tornasse possível trazer o uso da Internet para dentro da escola e com propósitos pedagógicos.

Desse modo, associar recursos educacionais digitais às aulas de Produção Textual, pode motivar os alunos a participarem das aulas, e, conseqüentemente, incitá-los a escrever mais e melhor. Nesse sentido, o propósito de construir uma trilha formativa para desenvolver competências digitais necessárias para os professores trabalharem no contexto atual, neste universal digital de acesso facilitado a diversas fontes de conteúdo disponíveis na Internet, surgiu das evidências encontradas por esta pesquisadora em seu cotidiano de sala de aula, de forma empírica.

Esta pesquisa, portanto, pretendeu conferir um caráter científico e acadêmico às observações do meu dia a dia como professora, e sistematizá-las, utilizando os métodos adequados, os conteúdos e os referenciais que irão auxiliar os colegas docentes no exercício de suas atividades profissionais associadas à produção textual. Reafirma-se, entretanto, que existem formas diferentes de ensinar e de aprender, o que resulta na pluralidade de possibilidades frente aos desafios da educação atual com ações fundamentadas na solidariedade, amorosidade, cooperação, respeito às diferenças, reciprocidade e principalmente pautadas no interesse dos alunos.

Nesses termos, para ampliar a justificativa em se trabalhar com este tema nesta dissertação, realizou-se uma Revisão de Literatura com o propósito de buscar trabalhos correlatos, os quais foram realizados por professores e pesquisadores no Brasil. Tal pesquisa foi realizada a fim de encontrar lacunas ou subsídios para este trabalho.

## **1.2 Revisão de Literatura**

A revisão de literatura consiste em um processo de pesquisar, selecionar, avaliar, sintetizar e relatar as evidências encontradas sobre uma determinada pergunta e/ou tópico. Assim, Segundo Galvão e Ricarte (2019, p. 02): “É possível encontrar diversos artigos de revisão de literatura que apresentam diferentes abordagens para as diferentes etapas do desenvolvimento desses trabalhos.” Além disso, tal revisão é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos e busca dar alguma logicidade a um grande corpus documental (GALVÃO; RICARTE, 2019).

A presente revisão de literatura foi desenvolvida no sistema de busca Google Acadêmico, o qual baseia-se em alguns parâmetros utilizados pelo algoritmo de busca, tais como: significado, relevância, qualidade, usabilidade e contexto (GOOGLE, 2023). O mecanismo de classificação dos resultados de pesquisa do Google é baseado em uma série de algoritmos complexos que levam em consideração uma grande variedade de fatores. Embora o Google mantenha a especificidade de seus algoritmos em sigilo para evitar manipulações e garantir a relevância dos resultados, é amplamente conhecido que alguns de seus principais fatores incluem:

- **Relevância:** O Google avalia o quão relevante é uma página em relação à consulta de pesquisa do usuário. Isso envolve analisar o conteúdo da página (incluindo o uso de palavras-chave) para determinar se ela contém informações que respondem à pergunta do usuário.
- **Qualidade do Conteúdo:** O Google prioriza conteúdo de alta qualidade que ofereça valor real aos usuários. Isso inclui conteúdo original, bem pesquisado e bem escrito, que seja informativo e útil.
- **Usabilidade do Site:** Sites que são fáceis de navegar, carregam rapidamente e são otimizados para dispositivos móveis tendem a ter uma classificação mais alta nos resultados de pesquisa.
- **Links Externos (Backlinks):** O Google considera o número e a qualidade dos links externos apontando para um site. Isso porque, links de sites confiáveis e relevantes podem ajudar a aumentar a autoridade de um site e, conseqüentemente, sua classificação nos resultados de pesquisa.
- **Experiência do Usuário (UX):** O comportamento do usuário no site (como tempo de permanência na página e taxa de rejeição) também pode influenciar as classificações. Desse modo, sites que oferecem uma boa experiência do usuário são favorecidos.

- Sinais Sociais: Embora o Google tenha declarado que sinais sociais (como curtidas e compartilhamentos em redes sociais) não são um fator direto de classificação, a presença e a atividade nas redes sociais podem impactar indiretamente a visibilidade de um site.
- Segurança do Site: Sites que utilizam HTTPS (protocolo de segurança) são considerados mais seguros pelos usuários e pelo Google, o que pode influenciar positivamente a classificação.
- Atualizações de Conteúdo: Sites que são atualizados regularmente com conteúdo novo e relevante tendem a ser considerados mais valiosos para os usuários, o que pode afetar positivamente sua classificação.
- Localização do Usuário: A localização geográfica do usuário que realiza a pesquisa tem um grande impacto nos resultados que ele vê, especialmente para consultas que implicam localização, como buscas por serviços locais ou informações regionais.
- Intenção de Pesquisa: O Google tenta entender a intenção por trás da pesquisa do usuário (informacional, transacional, navegação) para oferecer resultados que correspondam mais precisamente ao que o usuário está procurando.
- Esses são apenas alguns dos principais fatores considerados pelo Google ao classificar páginas nos resultados de pesquisa. O objetivo final do Google é fornecer aos usuários a informação mais relevante e útil possível, em resposta às suas consultas.

Sendo assim, se alcançou um número relativamente significativo de material já elaborado e publicado no Google Acadêmico, a priori, constituído, em artigos de revisão científicos, dissertação de mestrado, trabalho de conclusão de curso, monografia e tese de doutorado. As etapas foram compostas, na seguinte sequência: seleção e levantamento das obras, através das palavras-chave: produção textual, audiovisual, aulas de Língua Portuguesa, ensino fundamental, séries finais.

Desse modo, os critérios para janela de corte utilizados foram primeiramente: pesquisas publicadas entre os anos de 2018 e 2022 somente em Língua Portuguesa, sem o uso de aspas, sendo obtidos 13.600 resultados. A partir de então foram selecionados até as 50 primeiras publicações, por ordem de relevância, visto que após esse número, as publicações se distanciaram ainda mais da temática pesquisada nessa dissertação.

Após essa etapa, 50 trabalhos foram selecionados, porém parte deles excluídos, porque já pelo título identificavam outros gêneros textuais, como: textos literários,

jornalísticos, publicitários, resenhas cinematográficas, crônica, documentários, dentre outros. Nesta primeira fase não foram considerados também outros níveis de ensino, como EJA, Ensino Médio e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim sendo, dos 50 trabalhos analisados, restaram 16, para realização da leitura do resumo dos mesmos, dos quais alguns foram descartados por tratarem de outras áreas do conhecimento como Literatura e Língua Estrangeira, às quais não dizem respeito a disciplina trabalhada aqui, que no caso é a Língua Portuguesa. Nessa etapa ainda, outras obras foram excluídas por demonstrar outros tipos de prática pedagógica, como a leitura e a oralidade.

A última etapa de seleção diz respeito a algumas publicações que mencionavam o audiovisual como recurso pedagógico, relacionado de alguma forma às aulas de Produção Textual e também outros que associavam o uso das TIC's às aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, mas em outros contextos de uso. Apenas 1 publicação foi encontrada, em que cita o uso de vídeo aulas, com turmas de 6º ano, como recurso didático na disciplina de Língua Portuguesa, porém não nas aulas de Produção Textual.

A partir disso, nesta fase restaram 6 trabalhos para análise, mesmo assim, reforça-se a ideia de que não foram encontradas pesquisas específicas à produção textual, com o uso do audiovisual mediado, aplicado em turmas de alunos do 6º ano. Dito isso, tomou-se como base, alguns trabalhos anteriores que serviram de aporte teórico ao tema aqui proposto, em certa medida, visto que alguns se aproximam da presente pesquisa em relação à temática da Produção textual, embora em contextos diferentes. Outros trabalhos mencionam o uso da tecnologia às aulas de Língua Portuguesa de forma mais ampla, não associada exatamente às aulas de Produção Textual.

Há ainda, pesquisas que exploram o uso da tecnologia em relação à Produção Textual, em algumas séries do ensino fundamental, porém não em turmas de 6º ano. Assim sendo, é importante destacar novamente que não há pesquisas específicas em relação ao tema explorado neste trabalho. Dentro desse contexto, é relevante mencionar que o uso da tecnologia vem aumentando de forma expressiva no ambiente educacional, nos últimos anos, e que, portanto, essa prática pode favorecer tanto a aprendizagem, como também a participação dos estudantes nas aulas.

Nesse sentido, o uso da tecnologia na educação tornou-se algo quase que indissociável e de potencial altíssimo, segundo autores como Silva (2018) e Leite (2020). Devido a essa relevância, se percebe a necessidade de pesquisar sobre o uso

do audiovisual mediado nas aulas de Produção Textual, e se esse recurso pedagógico favorece ou não à escrita dos alunos de 6º ano na elaboração de texto opinativo-argumentativo. Para tal, trabalhos anteriores serviram de aporte teórico ao tema, e direcionaram a produção e desenvolvimento da ideia a esta revisão de literatura, que estão melhor especificados a seguir:

**Quadro 1:** quadro com trabalhos selecionados para leitura e análise

TÍTULO	AUTOR (ES)	TIPO DE TRABALHO	ANO DA PUBLICAÇÃO
“O uso de recursos audiovisuais no ensino de Língua Portuguesa”	JÚNIOR, Laece Alves Torres; SOUSA, Josiane Carla Medeiros de.	Artigo científico	2022
“Vídeo aula na sala de aula de Língua Portuguesa: Uma análise do ensino-aprendizagem no 6º ano, da Escola Estadual Domingos Moeda, Água Branca”	XAVIER, Maria Gêssica Lacerda Alexandre.	Trabalho de conclusão de curso	2020
“O uso da tecnologia digital como ferramenta de apoio à prática docente”	LEITE, Renata Cassia Rocha.	Monografia	2020
“Tecnologias digitais e Língua Portuguesa: o uso da internet como ferramenta para produção textual na escola”	SILVA, Carolina Morais Ribeiro da.	Tese de doutorado	2019
“Produção de textos no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento escolar”	SILVA, Eliene de Jesus.	Dissertação de Mestrado	2019
“Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação – o uso de smartphones nas aulas do ensino fundamental”	CABRAL, Taiomara Silva Rangel.	Dissertação de Mestrado	2018

Assim sendo, alguns desses trabalhos se assemelham a este pelo interesse no estudo sobre o uso de recursos tecnológicos, como um aliado nas aulas de Produção Textual. Nesse sentido, no primeiro artigo analisado, intitulado: “O uso de recursos audiovisuais no ensino de Língua Portuguesa”, os autores Júnior e Sousa (2022), reiteram que no mundo contemporâneo, altamente digitalizado, grande parte das interações humanas ocorre na rede internacional de computadores. Esse fato, segundo eles, gera múltiplas possibilidades, com diversas ferramentas de informação e comunicação (JÚNIOR; SOUSA, 2022).

Nesse contexto, segundo Júnior e Sousa (2022), a escola deve prover e formar indivíduos capazes de ler e produzir textos de qualidade e, portanto, os professores são desafiados a incorporar em suas rotinas de trabalho, os recursos audiovisuais nas aulas de Língua Portuguesa. A partir disso, esse primeiro artigo encontrado foi



lido como uma forma de obter uma proximidade a informações primárias sobre o uso das TIC's na sala de aula.

Isso porque, esse artigo não explora o audiovisual especificamente nas aulas de Produção Textual, embora reconheça a utilização desse recurso como ferramenta para promover análises e discussões em grupos. Os autores compreendem sua eficiência, a fim de despertar o interesse pelas aulas e fomentar a participação em sala de aula por parte dos alunos (JÚNIOR; SOUSA, 2022).

Já o segundo trabalho analisado, é um TCC: "Vídeo aula na sala de aula de Língua Portuguesa: Uma análise do ensino-aprendizagem no 6º ano, da Escola Estadual Domingos Moeda, Água Branca", (XAVIER, 2020), em que visa analisar as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa a partir do processo tecnológico, como, por exemplo, as vídeo aulas. Esse fato distingue-se desta pesquisa, visto que a utilização de recursos tecnológicos feito pela autora não é direcionado às aulas de Produção Textual, somente de forma geral nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Xavier (2020), sua pesquisa está associada à prática de ensino-aprendizagem, visando uma relação de reflexão diante da exposição do vídeo, além de apresentar uma discussão sobre os recursos audiovisuais, que devem estar presentes na sala de aula, segundo a autora. Para ela, as ferramentas digitais são uma necessidade educacional, tanto para o professor quanto para o aluno. Fato esse que se assemelha aos conceitos defendidos na presente pesquisa.

No terceiro trabalho analisado, tem-se a monografia intitulada: "O uso da tecnologia digital como ferramenta de apoio à prática docente" Leite (2020), a qual também aborda o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação como ferramentas de apoio pedagógico à prática docente. Esse trabalho aproxima-se desta pesquisa, em relação à temática explorada, porém difere da mesma, porque enfatiza o uso de recursos digitais de forma abrangente, não se destina a nenhuma disciplina específica.

Nesse entendimento, a autora visou qualificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos pois percebeu a necessidade e importância da incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar. Isso porque, o uso de tais tecnologias auxilia o professor no planejamento de atividades mais dinâmicas e interativas, facilita a comunicação, permite a exploração de novos espaços de aprendizagem e conduz a uma reflexão crítica sobre os conteúdos estudados, fato que se associa às ideias defendidas na presente pesquisa.

No quarto trabalho analisado, tem-se a tese de doutorado: “Tecnologias digitais e Língua Portuguesa: o uso da internet como ferramenta para produção textual na escola”, a autora pensa que a forma de minimizar os problemas relacionados à produção textual na escola, seja o uso das tecnologias digitais nas aulas de produção textual. Essas tecnologias devem, segundo a autora, ser utilizadas de forma estruturada, a fim de que esse recurso seja utilizado de forma consciente, planejada e em conformidade com o viés enunciativo-discursivo proposto pelos PCN. Fato esse que vai ao encontro das ideias expostas e defendidas nesta pesquisa (SILVA, 2019).

Isso porque, de acordo com o pensamento da autora, da forma como vem sendo trabalhada a produção textual, o aluno se encontra forçado a escrever para exercitar diferentes tipos de escrita, no intuito de fixar as estruturas textuais presentes em diversos gêneros do discurso, o que para ele é algo sem sentido, e um tanto quanto enfadonho, o que o leva ao desinteresse. Nessa proposta, a autora traz uma discussão sobre como a produção de textos na escola pode transformar-se em uma atividade agradável, contínua e atualizada, fato que em muito contribui para este trabalho, pois também pretende-se demonstrar isso nesta pesquisa (SILVA, 2019).

A próxima análise, diz respeito à dissertação de mestrado: “Produção de textos no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento escolar”, Silva (2019), a autora ratifica que a escrita de textos favorece a competência acadêmica e discursiva dos alunos, tão necessária para o desenvolvimento de habilidades individuais, principalmente na atualidade em que os jovens escrevem cada vez menos. Nesse viés, de acordo com Silva (2019), discutir produção de textos no ensino de Língua Portuguesa, talvez seja o ponto de partida para a definição de uma política de ensino/aprendizagem da escrita como função social.

Nesse trabalho, entretanto, os recursos didáticos utilizados não são os tecnológicos, e sim os estudantes escreverem a partir de uma proposta didática que envolve os gêneros textuais: crônica e poema. Assim, esse artigo relaciona-se às ideias dessa pesquisa quando ela afirma que, no espaço escolar, a escrita seja utilizada também para além dela (SILVA, 2019).

É exatamente esse processo de aquisição da escrita como função social que passa a ser o eixo a partir do qual se problematiza a produção textual no contexto escolar, de modo que o aluno possa perceber a importância de escrever, como prática social. No entanto, a pesquisa dela difere desta, devido ao uso dos recursos

utilizados, que são textos escritos, do gênero crônica e poema, a partir desses, os alunos produzem seus próprios textos (SILVA, 2019).

No último trabalho analisado temos a dissertação de mestrado: “Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação – o uso de smartphones nas aulas do ensino fundamental” (CABRAL, 2018), a autora relata que diante da dificuldade no desenvolvimento das tarefas escritas, percebeu-se que pouca atenção é dada ao trabalho com as ferramentas tecnológicas em sala de aula. Assim, ela acredita que a adoção desses recursos como mecanismos didáticos nas aulas de Língua Portuguesa configura-se em uma maneira de proporcionar aos educandos uma aprendizagem contextualizada e motivadora (CABRAL, 2018).

Segundo Cabral (2018), isso ocorre porque grande parte dos educandos utilizam dispositivos móveis para entretenimento e comunicação, e, portanto, já faz parte do cotidiano deles. Embora o uso do celular, muitas vezes é visto como ponto de discórdia em sala de aula, sua utilização pode-se transformar em aliada na busca pelo aprendizado e conhecimento.

Nesse sentido, esse estudo assemelha-se a esta dissertação no que tange a crença de que o contato dos alunos com as novas tecnologias digitais contribui para o desenvolvimento de competências necessárias a um bom produtor de texto. Isso porque, tal atividade fomenta momentos mais dinâmicos e significativos na construção do saber. O uso da tecnologia nas aulas de Produção Textual, portanto, de acordo com Cabral (2018), compõe um ambiente de ensino-aprendizagem em que o estudante sente menos resistência diante dos conteúdos apresentados, e com isso, conseqüentemente, percebe os benefícios em adquirir domínio sobre sua produção textual também.

Entretanto a dissertação acima citada difere desta pelo seguinte viés: embora faça uso da tecnologia, o recurso utilizado não é o mesmo, visto que são os próprios alunos que utilizam seus smartphones na sala de aula, e fazem suas pesquisas de forma autônoma, sem intervenção direta do professor. Nessa prática pedagógica, segundo Cabral (2018), o professor sugere um tema, e os alunos buscam informações na Internet a respeito dele, a partir disso eles produzem seus próprios textos. Outro ponto divergente é o fato de que nessa atividade não há intervenção direta do professor, além do que a pesquisa foi aplicada a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

### **1.3 Problema de pesquisa**

Que competências são necessárias para que o docente possa potencializar a produção textual através do uso de audiovisual mediado em sala de aula?

### **1.4 Objetivo geral**

Produzir um guia com orientações para capacitar professores de Língua Portuguesa, que trabalham com produção textual, para que eles possam trilhar percursos formativos a fim de desenvolver competências digitais na PlaforEdu.

### **1.5 Objetivos Específicos:**

- Realizar revisão sistemática acerca de trabalhos sobre as mídias digitais utilizadas nas aulas de produção textual;
- Mapear os processos didáticos utilizados nas aulas de produção textual por professores da Rede Municipal de Ensino de São José do Norte;
- Planificar o processo de ensino com o uso de recursos educacionais digitais mediado nas aulas de Produção Textual;
- Avaliar a proficiência digital dos colegas professores de Língua Portuguesa;
- Elaborar um guia que servirá de base para o trabalho docente diante das competências digitais, promovendo assim, a capacitação do corpo docente, para aqueles professores interessados em trabalhar com mídias digitais em suas aulas.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A escrita fluente é aquela compreensível à primeira leitura sem que haja a necessidade de grande esforço para entendê-la. Diante disso, há inúmeros recursos que podem ser utilizados nas aulas de Produção textual a fim de auxiliar os alunos nesse tipo de atividade. Os recursos audiovisuais, são um deles, visto que são ferramentas importantes no ensino, porque apresentam caráter interativo e moderno às aulas, além de se aproximarem dos interesses do aluno, que vive cercado deles. Do mesmo modo, a tecnologia também não é mera facilidade dos tempos atuais, mas sim parte da rotina de todos nós, inclusive dos estudantes de todas as faixas etárias (ABREU, 2013).

Nas aulas de Produção Textual, os recursos audiovisuais podem ajudar o professor atraindo a atenção dos alunos, aproximando a aula do cotidiano deles, além de introduzirem novas questões ao processo educacional. Isso porque, grande parte dos alunos ainda possui inúmeras dificuldades na obtenção da habilidade escrita. Um dos motivos disso é o modelo de ensino ultrapassado, no qual o conteúdo é apresentado de maneira descontextualizada e trazendo poucas contribuições ao aprendizado do aluno. Neste cenário, o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais apresenta-se como uma possível solução a esse impasse (ABREU, 2013).

### **2.1 Fluência na escrita de textos opinativos-dissertativos**

O presente trabalho se destina a tratar especialmente das dificuldades encontradas pelos alunos do 6º ano das séries finais do ensino fundamental na produção de textos opinativos-argumentativos, e a partir disso identificar qual metodologia é a mais eficaz e adequada para motivá-los a escrever mais e melhor. Assim sendo, nessa tipologia textual devem ser expostas ideias sobre um certo tema, e, portanto, antes de começar a escrever, é preciso ter em mente qual seu principal objetivo ao escrever e o que se pretende dizer com ele ao leitor. Suassuna e Campos (2020) endossam o exposto:

A argumentação é uma ação de linguagem que se realiza já nos anos iniciais de nossas vidas. Argumentamos tanto em situações mais usuais (quando defendemos nosso ponto de vista em conversas familiares) quanto em

situações mais formais (ao participarmos como candidatos em seleções de estudo, trabalho ou na ocorrência de debates regrados, por exemplo). Podemos afirmar que argumentar constitui uma atividade discursiva por meio da qual levamos o nosso interlocutor a uma mudança de opinião ou à adesão às nossas teses e, nessa perspectiva, vários estudiosos da linguagem compreendem o ato de argumentar como possibilidade de inserção social (SUASSUNA; CAMPOS, 2020, p.87).

Salienta-se também nesse contexto que, como a dissertação deve refletir uma linha de raciocínio o mais claramente possível, encontrar palavras e associá-las em frases encadeadas e coerentes é um desafio constante. Para tal, é preciso desenvolver a capacidade necessária para o aprimoramento da tão importante habilidade de escrever bem. A partir do citado, Suassuna e Campos (2020) contribuem com essa ideia dizendo:

[...] o trabalho deliberado de composição textual é uma das coisas que os alunos precisam aprender para, efetivamente, aprender a escrever, e envolve, entre outros aspectos, a construção da superestrutura e da macroestrutura semântica, além da estruturação sintática dos enunciados. Por essa razão, o autor de um texto escrito precisa tomar decisões de várias ordens, devendo, para tanto, dispor de um repertório amplo de possibilidades de construção textual (SUASSUNA; CAMPOS, 2020, p. 89).

Concordando com o autor acima citado, pode-se dizer, então, que dissertar é fazer referência ao mundo real, usando argumentos contra ou a favor à orientação apresentada. Nesse tipo de texto são expostas ideias sobre um certo tema dado e/ou discutido previamente, sendo assim, antes de começar a escrever, é preciso ter em mente qual é o foco.

Desse modo, o professor ao propor essa atividade, em geral, leva até o aluno uma orientação com o tema sugerido e a partir disso ele deve criar sua redação. Para tal, sugere-se que o estudante faça um esquema a fim de auxiliar e encaminhar o trabalho. É um ponto de referência, sempre sujeito a reduções, interpolações e alterações, fato que para os alunos, pode representar alguma dificuldade (SUASSUNA; CAMPOS, 2020).

Alguns critérios, porém, são adotados pelos professores com o propósito de dar uma “nota” ao texto, tais como: título adequado, margens, parágrafos, apresentação satisfatória, número de linhas correspondentes aos parâmetros estabelecidos e uniformidade no tipo de letra utilizada. Esses são os fatores pertinentes ao texto e, portanto, merecem uma atenção especial e um trabalho cuidadoso do aluno que, como é natural, deseja o melhor resultado possível, ao redigir um texto. Portanto, sendo o objetivo da redação contemplar habilidades consideradas fundamentais para a atuação estudantil/acadêmica, é natural que os critérios de correção sejam

formulados com base nas expectativas que se tem em relação ao desempenho dos estudantes nesse tipo de atividade (ARAUJO, 2019).

Entretanto, não são só esses os aspectos que têm maior relevância na avaliação do texto e, sim, aqueles que demonstram em que nível o aluno é capaz de: interpretar dados, fatos, propostas, estabelecer relações, organizar conceitos e expressar-se com clareza. Além disso, para que se tenha um texto de qualidade, é necessário e fundamental que o estudante esteja atento, a fim de que não fuja do tema proposto.

O ideal, então, seria organizar seu ponto de vista em um rascunho e, também, ficar sempre atento ao que está escrevendo. Colocar-se sempre no lugar do leitor é importante e também nunca deixar ideias vagas no texto, esses são aspectos bastante relevantes, dos quais o aluno deve estar sempre vigilante a eles (ARAUJO, 2019).

Sendo assim, para que o discente produza bons textos é necessário, portanto, um trabalho prévio. “Nesse enfoque, é fundamental, que no nível da educação básica o aluno tenha contato com os mais diversos gêneros textuais que circulam na esfera social” (ARAUJO, 2019, p. 18). Pereira (2019) ressalta o que diz a BNCC sobre a produção textual na educação básica:

A BNCC apresenta como uma orientação norteadora para o desenvolvimento da produção textual a prática social; dessa forma, há uma constante referência aos usos efetivos da língua e ao aluno como um sujeito ativo. Além disso, há indicação de um trabalho pautado na diversidade de gêneros e apresentação de exemplos dos mesmos, bem como, ênfase na necessidade de se considerar as características formais e funcionais da língua. Em relação à articulação da produção com os outros aspectos da língua, verificamos que não há uma indicação de forma explícita; entretanto, acreditamos que a mesma é contemplada indiretamente devido aos seguintes fatores: tais aspectos não são apresentados de forma fragmentada, mas sim no mesmo bloco e algumas habilidades contemplam leitura, análise e produção, por exemplo, evidenciando o diálogo (PEREIRA, 2019, p. 04).

Tudo isso, evidentemente, pressupõe que o aluno seja uma pessoa informada e capaz de refletir, criticar e assumir nitidamente um ponto de vista, a partir de uma fundamentação plausível e harmoniosa. Por isso, o importante é que o estudante se coloque como autor de sua redação, mostrando uma posição clara, com argumentos e opiniões consistentes e criativos a respeito do tema proposto, o que, de fato, é o mais importante em relação à correção gramatical.

Cabe destacar ainda, que, num texto dissertativo, é importante saber fundamentar a opinião a partir de questionamentos e argumentos convincentes e, acima de tudo, coerentes. Assim sendo, depreende-se que: “Dentre as várias funções da Escola, uma delas destaca-se como essencial na formação do educando para a

vida: formar leitores e produtores de textos, para atuarem como cidadãos críticos na sociedade” (SOUSA, 2016, p.22). Silva e Pinto (2017) comentam que:

Embora com as mudanças no sistema de ensino como capacitação de professores com a finalidade de ter um ensino de qualidade, ainda existe um número elevado de professores que não inovam e continuam ensinando da mesma forma que foram ensinados com modelos de ensino ultrapassado, fazendo com que muitos alunos tenham dificuldade em aprender a ler e a escrever, eles só reproduzem, não decifram a escrita, não escrevem textos de qualidade sem ajuda do professor (SILVA; PINTO 2017, p. 09).

Finalmente é necessário considerar que, a atividade escrita permite ao aluno praticar o registro escrito da língua, desde sua forma mais simples, até ideias mais elaboradas e diversificadas em suas formas mais profundas, daí sua importância indiscutível. Essa atividade funciona, portanto, como um exercício, em que o aluno utiliza de modo mais amplo os conteúdos comunicativos, gramaticais e culturais, revelando seu conhecimento no que se refere ao vocabulário, à estrutura gramatical, ao pensamento lógico e à criatividade.

É preciso, portanto, saber expressar-se adequadamente e com harmonia, o que contribui para aquisição de um estilo atraente e enfático. Além disso, a competência textual, ou seja, a capacidade de produzir textos em diversificadas situações comunicativas, torna o indivíduo mais instrumentalizado para cumprir seu papel na sociedade. O que também se constitui em fator imprescindível a uma satisfatória atuação universitária, futuramente.

## **2.2 A atuação do professor nesse contexto**

É importante salientar que o ato de escrever e dominar a norma culta da língua, para alguns é acessível e fácil, porém para outros pode ser difícil. A maioria dos alunos aprende nas aulas de produção textual, os critérios para elaboração de textos, os quais serão avaliados, e como vai ocorrer tal avaliação, mesmo assim, em grande medida, alguns não assimilam tais informações. Além disso, eles desenvolvem técnicas e modelos de organização da dissertação, pois esses métodos são trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, ainda assim, grande parte deles, não tem sucesso ao redigir seus textos e têm consciência disso.

Nesse contexto, os estudantes reconhecem as próprias dificuldades ao tentar desenvolver seus textos e, por isso talvez, sentem-se desestimulados a escrevê-los.



Sobre esse fato, Barbosa e Alves comentam que: “Com relação aos motivos para tais dificuldades, são apontadas aulas monótonas e enfadonhas, bem como atividades com textos distantes da realidade dos alunos, desconsiderando as suas necessidades e gostos” (BARBOSA; ALVES, 2018, p. 02).

Dessa maneira, podemos perceber o quão importante é a atuação hábil do professor em sala de aula. Ele deve e pode sim, estimular seus alunos a aprimorar a escrita, ainda que esses tenham muita dificuldade em redigir. Assim, o docente só pode provar a seus alunos que escrever faz sentido, se conseguir mostrar-lhes que, tal como ler, escrever é produzir sentido. Além disso, é papel dele também detectar quais são as dificuldades enfrentadas pelo estudante e ajudá-lo a superá-las, buscando estratégias para tal. Sousa (2016) explica que:

[...] tornar-se um usuário da escrita eficiente e independente implica saber planejar, escrever, revisar (reler cuidadosamente), avaliar (julgar se está bom ou não) e reelaborar (alterar, reescrever) os próprios textos. Dessa forma, partindo do texto como base nas aulas de leitura e escrita, lendo, interpretando, escrevendo, reescrevendo e opinando, torna-se o ponto de partida para um trabalho proveitoso de leitura e escrita na escola (SOUSA, 2016, p. 30).

Nesse interim, o trabalho do professor deve consistir em: estimular e criar possibilidades para a escrita, assinalar o erro, classificá-lo, propor alternativas corretas e exigir a observância desses ajustes na redação seguinte, além de sugerir uma reescrita do texto corrigido. Sobre a prática docente, relativa ao assunto mencionado, Barbosa e Alves (2018), também, dizem que:

Atualmente muitas são as discussões sobre o ensino/aprendizagem de leitura e escrita, já que, apesar das mudanças que ocorreram na educação nas últimas décadas, ainda existem inúmeras dificuldades a serem superadas, dentre elas alunos com dificuldades em ler e escrever. Muitos estudiosos, discordam da forma como, na maioria das vezes, é trabalhada a leitura e escrita na escola, apenas com foco na avaliação. (...) o mais adequado é incentivar e desenvolver a leitura e a escrita de forma contextualizada, sem preocupações exclusivas como, por exemplo, a decodificação, na leitura, e as questões ortográficas e gramaticais, na escrita (BARBOSA; ALVES, 2018, p. 02).

É interessante sublinhar que, hoje em dia, está tendo uma mudança de mentalidade, ao menos de alguns profissionais, os quais reconhecem a importância do aluno produzir textos em sala de aula, desde as séries iniciais. Nota-se até mesmo as instituições de ensino cobrando essa postura do profissional de línguas: propor atividades de produção textual aos alunos, as quais são tão importantes e necessárias

a todos, visto que através da escrita é possível avaliar habilidades essenciais em todas as áreas do saber.

### **2.3 Estratégias e recursos para estimular os alunos a escreverem**

Diante da dificuldade de elaboração de textos escritos, cabe o questionamento: Onde está o erro? Os alunos não fazem redação ao longo de sua formação fundamental? Os professores, por sua vez, não cobram isso de seus alunos? Afinal, de quem é a culpa? Os estudantes, quando indagados a respeito do assunto, alegam que os professores, pelo menos em grande parte, não exigem produção textual deles, nem no ensino fundamental, nem no médio.

Alguns pesquisadores do tema afirmam que o tratamento, executado pela escola está sendo inexistente, insuficiente ou inadequado para os objetivos relacionados com a habilidade escrita. Em contrapartida, os profissionais da área defendem-se, dizem e reconhecem que os alunos têm muita dificuldade em construir textos opinativos-dissertativos, porém para eles a culpa é do aluno, o qual não se esforça em melhorar e praticar as reescritas propostas por eles (SILVA; PINTO, 2017).

É preciso, então, reverter tal situação, tentar de alguma maneira corrigir os erros e assim buscar recursos a fim de aprimorar a escrita. Para tal, aponta-se como uma possível solução para o problema, ainda que não seja a única, a leitura. Essa atividade é de suma importância, dado que para escrever é necessário dispor de ideias, informações, e através delas o estudante irá recorrer a esses recursos para uma escrita eficiente.

Nesse sentido, um leitor competente de livros, jornais, revistas e do próprio mundo, a priori será também um bom escritor, ou pelo menos a leitura irá auxiliá-lo em algum momento na produção de seus próprios textos (SILVA; PINTO, 2017). Assim sendo, existem várias estratégias a fim de que se construa uma boa redação, para aqueles estudantes que não conseguem redigir textos ou têm muita dificuldade em produzi-los.

No entanto, engana-se quem pensa que basta ler para escrever com perfeição. A leitura deve constituir-se em um hábito para quem não escreve bem, entretanto não vai resolver, definitivamente, o problema da escrita. O ato de ler pode vir a auxiliar o estudante a organizar melhor as ideias, concatená-las, manter-se informado acerca de várias temáticas, dependendo do que ele lê. Além disso, pode torná-lo um sujeito

mais crítico também. Dessa maneira, percebe-se que a leitura é necessária, mas não suficiente, visto que ler é uma atividade muito diferente da escrita. Silva e Pinto (2017) manifestam que:

Logo, ler e escrever considera-se habilidades primordiais na vida do ser humano permitindo a absorção de maior conhecimento de si e de e de sua atuação social de maneira que tenha autonomia em participar das diversas situações que a sociedade moderna exige. Diante dessa realidade tornou-se um grande desafio garantir que as crianças aprendam a ler e a escrever assim que entram na escola. Portanto, para que sejam formados indivíduos capazes de entender e vivenciar plenamente a cultura escrita e atender às demandas sociais com as quais se deparam, é necessária do professor importante estratégia didática para a prática de leitura. Sabendo que o processo de ensino e aprendizagem é formado de desafios que a cada dia se repete na vida dos envolvidos nesta ação em sala de aula (SILVA; PINTO, 2017, p. 10).

Desse modo, ao ler você fica bem informado, mas isso não significa que passe automaticamente a escrever bem. Para melhorar a qualidade da redação é preciso fazer muitos anteprojetos e reescrever várias vezes o texto, visto que a escrita se aprimora com a prática. Portanto, a leitura constante de livros, jornais, revistas, blogs, sites é uma atividade que contribui para o aperfeiçoamento das dissertações. Com ela passa-se a saber mais do mundo em que se está inserido e entra-se, portanto, em contato com formas diferentes de escrita, que ampliam a capacidade de pensar criticamente e, conseqüentemente, possibilita que o sujeito possa escrever melhor também.

Mesmo assim, é preciso salientar que a importância de ser um leitor atento, aguçado e perspicaz não se aplica apenas à situação de busca de um bom desempenho na escrita, mas de realizar com criticidade a leitura de mundo, como forma de pleno exercício de cidadania. Porém, infelizmente, não se presencia esse hábito nos alunos, pelo menos em sua grande maioria. “Ensinar a ler e escrever continua sendo uma tarefa exclusiva da escola, e os métodos tradicionais de ensino até hoje são usados pelos professores em sala de aula, e muitos alunos fracassam já no início da alfabetização” (SILVA; PINTO, 2017, p.13).

Para conseguir esse objetivo é preciso planejar as atividades de tal modo que se possa realizar o que se pretende. A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para qual o professor e a escola não dedicam mais que alguns míseros minutos (CAGLIARI *apud* SILVA; PINTO, 2017, p.32).

Além disso, as múltiplas solicitações do mundo moderno dispersam a capacidade de concentração do aluno, que, na sua grande maioria, não chegou a adquirir o hábito de leitura, reflexão, conclusão e expressão daquilo que aprendeu de

determinado assunto. Afinal, muitos deles não veem finalidade na prática da leitura: ler, para quê? Escrever, anotar, redigir? Basta estar informado do essencial, conhecer fatos, nomes, datas, locais, processos, fórmulas, já é suficiente, para alguns. Contudo essa realidade deve ser superada, visto as múltiplas funções que a leitura proporciona e sua importância indiscutível na vida, de forma geral.

Soma-se a isso a ideia de que, através da leitura o aluno observa e assimila as estruturas gramaticais e/ou comunicativas da língua, amplia o léxico, reflexiona sobre os modos de expressão e de pensar sobre sua própria cultura e culturas de outros povos, o que irá, indubitavelmente, auxiliá-lo na escrita. “A leitura não se dá apenas através de livros, e sim com a observação e interação do indivíduo no meio social, por isso o incentivo à leitura necessita ser um processo contínuo, dentro e fora da sala de aula” (SILVA; PINTO, 2017, p. 13).

No entanto, apesar da leitura ser necessária em vários aspectos, ela não é suficiente. Para escrever bem é preciso raciocínio lógico e contato com a língua-padrão. O aluno deve estar atento à estrutura do texto e à correção gramatical também. Um texto bem amarrado, mas com a língua descuidada, receberá uma avaliação negativa. Cabe destacar então, que assimilação de técnicas, regras, truques, não vão levar o aluno a, necessariamente, ser um bom escritor.

A questão, portanto, é muito mais profunda do que se imagina: a teoria somente não garante ao aluno um bom desempenho na redação. Essa, sim, deve aliar-se à prática, ou seja, o aluno deve treinar muito. Como já citado anteriormente, reescrever, fazer rascunhos, são primordiais nessa situação, pois funcionarão como anteprojeto da redação final. A fim de endossar tal opinião, Silva e Pinto (2017) comentam:

Sabe-se que a dificuldade de escrita é um problema comum nas escolas e a falta de preparo para lidar com essa situação dentro da sala de aula também é bastante comum. Então é indispensável que o professor esteja preparado para lidar com as diversas dificuldades vivenciadas diariamente na rotina da sala de aula. O professor deve ter conhecimento que alguns problemas são temporários e que o local onde o aluno deve trabalhar para superá-lo é a sala de aula (SILVA; PINTO, 2017, p. 33).

Entretanto, é importante deixar claro que, orientar a reescrita não é apenas adequar o conteúdo às verdades estabelecidas da ciência, nem a forma do texto ao modo consagrado de escrever nessa área de conhecimento. É, principalmente, levar o autor do texto a repensar a pertinência dos dados com o qual está lidando, a coerência da tese apresentada, a adequação entre dados e tese, e perceber também

lacunas nas informações das quais dispõe, e a perguntar-se qual o objetivo da sua escrita.

Nesse sentido, o plano da redação surge da necessidade de um esboço, uma vez que se tem de, preliminarmente, que focalizar o assunto, examinando-o de um determinado ângulo. Essa tomada de posição concretiza-se com um esquema, sendo lançados no papel os tópicos de exposição, por meio de expressões rápidas e abreviadamente indicativas, articuladas entre si como deverão ficar no trabalho planejado e, portanto, bem elaborado (ARAÚJO, 2019).

É importante frisar que são vários, os fatores os quais irão contribuir para se ter um texto com qualidade, como já foi dito anteriormente. Isso porque, escrever bem é, simultaneamente, arte e ciência, exige não só talento, mas também assimilação de técnicas e regras. Afinal, ensinar um aluno a redigir é prepará-lo cuidadosamente para a aquisição e desenvolvimento de tal habilidade, dada a extrema importância que a mesma deva assumir nas suas perspectivas individuais, sociais e culturais.

Não se pode desconsiderar, porém, que o problema ora discutido é um tanto contraditório. Afirma-se isso em virtude de que, se o aluno passa boa parte da vida na escola, a produção textual, portanto, não deveria ser um problema para ele, e sabe-se que na grande maioria é (ARAÚJO, 2019).

Para tanto, é notório que vivemos em um mundo onde os alunos passam horas em contato com algum tipo de recurso digital, então, como não conceber e associar o uso deles ao trabalho com a escrita? Assim, não cabe mais ao professor apenas apropriar-se dos conteúdos a serem ministrados, mas, também, buscar alternativas que deixem suas aulas menos monótonas e cansativas, tornando-as mais atraentes e eficazes ao aprendizado do processo de escrita de seus alunos. Bates aponta que:

[...] o que distingue a era digital de todas as anteriores é o rápido ritmo de desenvolvimento da tecnologia e nossa imersão nas atividades de base tecnológica em nossas vidas diárias. Assim, é justo descrever o impacto da internet sobre a educação como uma mudança de paradigma, pelo menos em termos de tecnologia educacional. Estamos ainda no processo de absorver e aplicar as implicações. (BATES, 2017, p. 245)

Assim sendo, temos os recursos digitais dentre essas alternativas, nas aulas de produção textual que, além de trazer aceitabilidade por parte dos educandos, eles respondem às diferenças individuais e às diversas formas individuais de aprender, como veremos no próximo capítulo. No entanto, percebe-se que, o medo de enfrentar

os obstáculos impostos, muitas vezes, pelos recursos disponibilizados, faz com que não se veja a imensidão didática que eles proporcionam (BRITO, 2014).

## 2.4 A Tecnologia na Educação

O uso da tecnologia na educação tem sido alvo de intensas pesquisas devido à importância da utilização desses recursos como apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Dentro desse contexto, pensa-se que o aluno, ao fazer uso da tecnologia em sala de aula sentir-se-á motivado, e o professor terá um recurso robusto aliado ao processo de ensinar. Isso porque, as inovações tecnológicas, de toda ordem, têm adentrado o universo da educação, o que é inegável, e os professores podem e devem ver nesses meios um apoio a mais em suas metodologias (ALVES, 2019). Mackedanz *et. al.*, opinam:

Uma forma interessante de fazer isso é aproveitando o computador, não apenas para digitação de textos, mas como ferramentas que permitam aos alunos produzirem textos interativamente, de forma divertida. Outras ferramentas de comunicação e através de suas tecnologias podem ser exploradas tanto no ambiente escolar como em casa pelos alunos (MACKEDANZ *et. al.*, 2011, p.02-03).

Nessa perspectiva, além de tornar o ensino atrativo, o papel da tecnologia na educação é, indubitavelmente, aproximar os alunos do conteúdo lecionado. Uma das formas de fazer isso e transformar a experiência dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é usar plataformas digitais para disponibilizar o conteúdo, por exemplo. Isso vem integrar os sujeitos envolvidos no cenário atual a uma sociedade cada vez mais tecnológica. Ikeda *et. al.* (2005), comentam que:

[...] a tecnologia como ferramenta pedagógica ajuda os docentes a terem melhor desempenho e, da mesma forma, desenvolver inovações, avaliar melhor os estudantes e adquirir habilidades de administração da classe. Entretanto, existem muitas barreiras a serem superadas como a falta de tempo, o acesso limitado e o alto custo do equipamento, a falta de visão ou racionalidade para o uso de tecnologia, a falta de treinamento e apoio, e as avaliações correntes que não refletem o que é aprendido com a tecnologia. A necessidade por treinamento e a falta de expertise são as maiores barreiras para o uso do computador e equipamentos em sala de aula (IKEDA *et. al.*, 2005, p. 73).

Dentro desse contexto, ainda cabe pensar que o aluno deve estar efetivamente envolvido nesse processo, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis para a construção do conhecimento, comprometido com sua aprendizagem, ou seja, protagonista de sua própria caminhada em busca de novas experiências. Dessa

forma, as inovações tecnológicas, de toda ordem, têm adentrado o universo da educação, e as escolas e professores se veem constantemente cobrados quanto à inserção de recursos didáticos eletrônicos no ensino (MUGNOL, 2009). Para Santos (2011):

O uso das mídias digitais, enquanto prática social, ainda constitui uma situação de grande complexidade, o que requer que as atividades escolares propostas para serem executadas com o uso das TIC's procurem ampliar as oportunidades de inserção e participação na cultura digital. Com isso, queremos dizer que o professor necessita criar estratégias para que os alunos não apenas busquem informações a serem copiadas, mas encontrem possibilidades de refletir sobre os assuntos estudados, construindo assim o conhecimento com base na reflexão ativa sobre o objeto. No caso do ensino de Língua Portuguesa estas estratégias poderiam auxiliar o trabalho do professor recriando a ação pedagógica e proporcionando meios para a produção textual própria dos alunos (SANTOS, 2011, p. 07).

Nessa abordagem, podemos mencionar que as inovações tecnológicas trouxeram novas perspectivas à educação, levando as instituições de ensino e os educadores a fazerem uso dessas ferramentas tecnológicas em sala de aula. No entanto, utilizá-las somente colocando o aluno diante de informações, problemas e objetos de conhecimento pode não ser suficiente para envolvê-lo e despertar-lhe a motivação pela aprendizagem, é preciso mais do que isso. É necessário, portanto, uma mediação do professor nesse contexto, ou seja, o educador deve direcionar, propor atividades orientadas aos alunos (COSTA; SOUZA, 2017). Ponte (2000) ressalta:

[...] Alguns olham essas ferramentas tecnológicas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros as usam na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros ainda procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e ideias, porém, defronta-se com muitas dificuldades como também perplexidades (PONTE, 2000, p.02).

Nessa mesma linha, cabe lembrar em especial, a necessidade da atualização constante do professor para desempenhar esse novo papel de instrutor, mediador e facilitador, de guia dos aprendizes, nesse novo modelo de educação mediado pelas tecnologias, segundo observações feitas por Kenski (2008). Ainda é interessante ressaltar que, para estar inserido e ser parte atuante nesse novo modelo de educação, é fundamental também o reconhecimento por parte dos estudantes de seu papel, cada vez mais ativo na aquisição e disseminação do conhecimento. Além disso, o ensino mediado pelas tecnologias permite uma maior flexibilidade e autonomia por parte

dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e personalizado (KENSKI, 2008).

Isso porque, segundo Costa e Souza (2017), as tecnologias educativas são ferramentas que estão disponíveis na maioria dos ambientes de aprendizagem e quando bem utilizadas, produzem transformações significativas no processo de ensino. Esse fato se verifica também nas aulas de produção textual, como podemos perceber na fala de Mackedanz *et. al.* (2011):

A inclusão de recursos digitais no espaço formal de produção textual permite um trabalho mais individualizado, uma vez que os estudantes recebem o mesmo material de consulta, e a mesma tarefa, porém a desempenham com seu ritmo e suas opiniões. Podemos notar no decorrer da atividade que os alunos se expressaram através da escrita, com seus gostos e seu linguajar, de forma natural, o que poderia não ser possível no tradicional modelo das redações (MACKEDANZ *et. al.*, 2011, p. 12).

Diante do exposto, é necessário, portanto, que o educador, enquanto mediador do conhecimento, propicie ao aluno uma participação efetiva dele nesse tipo de ambiente. No entanto, é necessário uma formação adequada dos professores para o uso das tecnologias no ensino. Kenski (2008) destaca que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades em incorporar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas, seja por falta de conhecimento técnico ou resistência às mudanças. Bates informa que:

Novas tecnologias continuam surgindo o tempo todo. É muito difícil para um único professor ou instrutor manter-se atualizado com as tecnologias emergentes e sua possível relevância para o ensino. Esse é realmente o trabalho de uma unidade de suporte de tecnologia de aprendizagem bem gerida. Então, faça um esforço para assistir a uma palestra sobre novas tecnologias uma vez por ano e então escolha outra sobre alguma ferramenta que possa interessar. Este tipo de instrução e formação deve ser oferecido pelo centro ou unidade que fornece apoio a tecnologia de aprendizagem. Se a sua instituição não tem uma unidade desse tipo ou essa formação, pense muito cuidadosamente sobre se deve usar tecnologia extensivamente em seu ensino — até mesmo professores e instrutores com muita experiência no uso de tecnologia para ensino precisam desse apoio. (BATES, 2017, p. 455)

Dentro desse propósito, é preciso também criar um ambiente favorável à aprendizagem significativa do aluno, o qual desperte sua disposição para aprender, além de disponibilizar a ele as informações pertinentes de maneira organizada e no momento apropriado, além de promover a interiorização de conceitos já construídos. E, no caso das aulas de redação, o uso de recursos digitais pode incentivar os estudantes a escreverem cada vez mais (SANTOS, 2011).



A inserção das TIC's nas atividades escolares requer domínio específico que, conseqüentemente, exige do professor atualização com relação ao uso da internet no ensino. Emerge a preocupação "com as questões pertinentes a uma nova prática letrada, que passou a ser denominada 'letramento eletrônico' ou 'letramento digital'" (BRAGA, 2013, p. 184).

Desse modo, a utilização da informática e de suas tecnologias nas aulas de redação contribui para o incentivo à escrita e para a autonomia do aluno, visto que ele será capaz de fazer suas próprias correções, em relação às regras gramaticais e ortográficas, por exemplo. Assim sendo, a tecnologia vem auxiliar os estudantes e seus professores nessa árdua função que é produzir textos. Em suas publicações, Kenski (2008) aborda a importância dos recursos digitais como ferramentas de aprendizagem, ressaltando a necessidade de uma análise crítica sobre seu uso. Uma das principais contribuições de Kenski (2008) é a compreensão de que tais recursos podem ser aliados no processo educativo, desde que sejam utilizados de forma consciente e planejada. Alves (2019) relata que:

O papel do aluno nesse sistema é, sem dúvida, o mais importante, pois ele é o grande responsável pela aprendizagem. O aluno passa a ser o principal sujeito de sua própria aprendizagem. Isso exige, por parte do mesmo, uma maior iniciativa, autonomia e disciplina. O aluno deixa seu papel tradicional de mero receptor e passa a atuar como um colaborador ativo do professor, no seu próprio processo de aprendizagem (ALVES, 2019, p. 85).

A partir disso, é necessário evidenciar as inúmeras possibilidades de utilização das mídias digitais, como, por exemplo: a criação de blogs coletivos, nos quais podem ser publicados textos produzidos pelos alunos, debates em fóruns de discussão de atividades e conteúdos, postagem de comentários em blogs educacionais, troca de e-mails com a professora de Língua Portuguesa para sanar dúvidas, dentre outras atividades. Kenski (2008) destaca que, ao explorar as potencialidades dessas ferramentas, é possível promover a interação entre alunos e professores, estimulando a troca de conhecimentos e a construção coletiva do saber. No entanto, Bates sinaliza que:

Em uma perspectiva educacional, é importante entender que as mídias não são neutras ou "objetivas" na forma como transmitem conhecimento. Podem ser projetadas ou usadas de maneira a influenciar (para o bem ou para o mal) a interpretação de sentido e, portanto, a nossa compreensão. Assim, algum conhecimento de como as mídias funcionam é essencial para o ensino em uma era digital. Em particular, precisamos saber a melhor forma de projetar e aplicá-las (em vez de tecnologias) para facilitar a aprendizagem (BATES, 2017, p. 249).

Além disso, tal interação, conforme Kenski (2008) possibilita a troca de experiências e o desenvolvimento de habilidades sociais, porém, é importante destacar que essa atividade apresenta desafios e requer uma análise criteriosa. Isso porque, por meio dessas plataformas, os estudantes podem ter acesso a materiais diversos, como vídeos, artigos e infográficos, ampliando assim suas possibilidades de aprendizado, mas é necessário se pensar na privacidade e segurança dos alunos, bem como na veracidade das informações compartilhadas nesses ambientes. Bates corrobora com o exposto:

O ensino tradicional, especialmente as aulas expositivas transmissionistas, foram imaginadas para outra era. Apesar dos grandes benefícios que tais práticas trouxeram à educação, estamos em outro momento, que demanda métodos diferentes. A grande mudança é em relação ao maior foco nas habilidades, em particular a gestão do conhecimento, em oposição à memorização de conteúdos muito praticada em outros tempos. Novos modelos de ensino e aprendizagem são necessários para o desenvolvimento de habilidades específicas para uma era digital (BATES, 2017, p. 196).

É preciso, portanto, refletir sobre as potencialidades e desafios do uso das TIC's no ensino, dado que ao compreender suas contribuições, pode-se explorar de forma mais consciente e eficaz o potencial oferecido pelas tecnologias. Isso promoverá uma educação mais interativa, colaborativa e acessível a todos. Bates revela ainda que: [...] os ambientes de aprendizagem criados devem ser ricos e mudar constantemente, mas também possibilitar aos aprendizes desenvolver e praticar as habilidades e desenvolver conhecimentos necessários para um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo (2017, p. 187).

Em suma, ao adotar uma postura crítica e planejada em relação aos recursos tecnológicos, pode-se proporcionar uma educação mais dinâmica e adequada aos desafios da sociedade contemporânea, de acordo com as ideias de Kenski (2008). Assim, a prática pedagógica mediada por tecnologias digitais ajuda na criação de oportunidades, de participação e coautoria do processo criativo no contexto das aulas de produção textual também, como veremos a seguir (SANTOS, 2011).

## **2.5 Educar na era digital**

A educação na era digital exige um novo olhar pedagógico, postura e medidas diferenciadas que atendam às novas necessidades dos indivíduos e da sociedade.

Ignorar a urgente necessidade de mudança é, sem dúvida, condenar o processo educativo ao fracasso. A educação não deve somente se adequar a esta nova era, mas também deve preparar os indivíduos para ela. Bates (2017) defende que:

Na era digital, estamos rodeados, na verdade imersos, em tecnologia. Além disso, a taxa de mudança tecnológica não mostra nenhum sinal de abrandamento. A tecnologia está levando a grandes mudanças na economia, na nossa forma de nos comunicarmos e relacionarmos com os outros, e cada vez mais no modo como aprendemos. No entanto, nossas instituições educacionais foram construídas em grande parte para outra era, baseadas em uma era industrial, em vez de digital. Assim, professores e instrutores são confrontados com o enorme desafio da mudança. Como podemos garantir que estamos desenvolvendo, em nossas disciplinas e cursos, graduados aptos para um futuro cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo? O que devemos continuar a proteger nos nossos métodos de ensino (e instituições) e o que precisa mudar? (BATES, 2017, p. 49).

Além disso, as ferramentas digitais na educação podem ser consideradas materiais de apoio e recursos complementares para o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, elas auxiliam os professores e alunos, contribuindo com um maior repertório de possibilidades de atividades e interações diversas. Apesar de seus benefícios, segundo observações feitas por Kenski (2008). Outro ponto relevante abordado pela autora é a necessidade de formação adequada dos professores para o uso das tecnologias no ensino, visto que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades em incorporar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas, seja por falta de conhecimento técnico ou resistência às mudanças Bates (2017) elucida que:

O fator que faz com que os alunos sejam um pouco diferentes hoje é sua imersão e facilidade com a tecnologia digital, em particular mídias sociais: mensagens instantâneas, Twitter, videogames, Facebook e toda uma série de aplicativos (apps) que são executados em uma variedade de dispositivos móveis como iPads e telefones celulares. Esses alunos estão constantemente “ligados”. A maioria dos estudantes vem à escola imersa em mídias sociais, e grande parte da sua vida gira em torno dessas mídias. [...] os nativos digitais pensam e aprendem, fundamentalmente, de maneira diferente, como resultado de sua imersão em mídias digitais. Esperam usar as mídias sociais em todos os outros aspectos da sua vida. Por que sua experiência de aprendizagem seria diferente? (BATES, 2017, p. 66).

Essa variedade de possibilidades disponibilizada pelas TIC's aumenta as chances de gerar engajamento e interesse nos estudantes, visto que, a maioria deles são nativos digitais. E, nessa concepção, pode-se garantir que o grande benefício da educação digital é proporcionar aos educadores um universo imenso de métodos de ensino. Nessa perspectiva, foi sancionada a Lei 14.533, de 2023, que cria a Política

Nacional de Educação Digital (PNED), com medidas de estruturação e incentivo ao ensino de computação, programação e robótica nas escolas (BRASIL, 2023).

Também chamada de era da produtividade, a era digital permite a incorporação de tecnologias que otimizam o tempo de trabalho e estudo, tornando, inclusive, a realização das atividades mais atrativas. Isso ocorre porque qualquer tema que se tenha em mente está disponível em grande escala na rede, a todo momento. Assim sendo, o número de oportunidades de aprendizagem nunca foi tão elevado, e isso se deve à popularização da tecnologia. Pereira e Rosa (2017), tecem comentário sobre o exposto:

Por consequência disso, o questionamento sobre o papel da educação diante dessa realidade contemporânea é natural, afinal como podemos enquadrar atualmente a educação, diante de tudo isso e quais seriam suas responsabilidades no processo de formação de um indivíduo? Visto que “hoje vivemos um momento cultural diverso, com diferentes maneiras de construir e representar conhecimento (PEREIRA; ROSA, 2017, p. 508).

Portanto, há de se considerar que para atender as necessidades do indivíduo, atualmente a escola, sem perder o caráter original de ‘educar’ a população contemporânea, precisa descobrir e construir novas propostas pedagógicas que dialoguem com as mídias digitais. Isso porque, grandes mudanças econômicas e tecnológicas exigem novas abordagens para o ensino e os professores são continuamente confrontados com várias questões, segundo Bates (2017). Métodos participativos deverão substituir, portanto, a mera transmissão de conhecimentos, o professor passa então a ser um estimulador, coordenador e parceiro do processo de aprendizagem (LEITE, 2020).

Dentro desse contexto, Bates (2017) aborda alguns questionamentos: Como ensinar de forma eficaz alunos cada vez mais diversificados? Quais são as possibilidades reais de ensino e aprendizagem? Como motivar e apoiar os alunos em turmas cada vez maiores? Como usar multimídia e outros recursos para desenvolver cursos de qualidade superior? Que estratégias funcionam melhor para o ensino em um ambiente rico em tecnologia? Que métodos de ensino são mais eficazes? Como fazer escolhas adequadas para estudantes e conteúdos dentre diversas mídias disponíveis: texto, imagem, áudio, vídeo, computação ou mídias sociais? Como manter a qualidade do ensino, da aprendizagem e dos recursos em um ambiente de aprendizagem que muda rapidamente? Quais são as possibilidades reais de ensino e aprendizagem? Logo, emerge a necessidade de se pensar a maneira mais adequada

de inserir esses recursos tecnológicos, os quais têm se tornado, de certa forma, fundamentais na sala de aula, como será discutido a seguir.

## 2.6 Experiências de uso de mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa

É importante ressaltar que, o uso das mídias e das tecnologias digitais em sala de aula muda a forma de relacionamento aluno/conhecimento, ou seja, o aluno constrói o seu conhecimento e cria sua própria autonomia. Logo, “Em uma sociedade globalizada e conectada, os recursos digitais e informatizados são os novos meios de comunicação inseridos no cotidiano das pessoas e que mudaram as formas de comunicação” (Pereira; Rosa, 2017, p. 507). Abreu (2013) confirma:

[...] utilizar os recursos tecnológicos, em sala de aula, deve ser uma estratégia pedagógica adicional no ensino de qualquer área. Hoje, os alunos fazem parte da cultura digital e estão em busca da Internet, da vida em rede. As crianças e os jovens estão habituados em um contexto em que a tecnologia computadorizada é fundamental nas aulas, para torná-las mais instigantes, e na vida privada, com o mundo que as conexões podem possibilitar por meio da linguagem digital (ABREU, 2013, p. 10).

Além disso, as tecnologias digitais permitem que os estudantes tenham acesso a várias informações e complexidades de um contexto e/ou determinado assunto, que podem servir como instrumento de aprendizagem, como espaço de socialização, proporcionando novos conhecimentos também. Assim, as transformações advindas da revolução tecnológica proporcionaram um sistema de comunicação digital, o que vem promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens (PEREIRA; ROSA, 2017). Bates vai ao encontro dessa ideia quando discorre:

Os alunos necessitam desenvolver habilidades “chave” de gerenciamento de conhecimento em que devem saber onde encontrar informações relevantes e como avaliar e aplicar tais informações. Isso significa expor os alunos a conhecimentos menos certos e oferecer o desenvolvimento de habilidades, prática e feedback para avaliar tal conhecimento, para então aplicá-lo na solução de problemas reais (BATES, 2017, p. 187).

Nesse mesmo pensamento, entre os novos meios de comunicação digital, estão as mídias. Primeiramente, portanto, é necessário definir o que é mídia digital, porém segundo Pereira e Rosa (2017, p. 507), “não há uma única definição das mídias, mas diversos conceitos agregados ao longo do tempo para defini-las no sentido de

intermédio, mediação e comunicação das mesmas.” Mesmo assim, as mídias, como meios para comunicação, podem ser categorizadas em:

[...] mídias autônomas, que não requerem ligação a nenhuma rede particular (livros, jornais, discos...), as mídias de difusão, por ondas hertzianas ou por cabos (televisão, rádio...), e as mídias de comunicação, que permitem instaurar uma interatividade da qual o telefone foi o primeiro símbolo, que passa hoje pela telemática ou vídeo comunicação (GONNET, 2004, p. 17).

Desse modo, nas aulas de Língua Portuguesa, tem-se algumas sugestões de uso desses recursos, como a utilização de produções midiáticas variadas para apresentar o conteúdo da sua matéria: filmes, documentários, reportagens, notícias, propagandas, memes, vídeos da Internet, games, entre outros. Atualmente há ainda, disponíveis: a TV Pen drive ou TV Multimídia que, sem dúvida, constitui um desafio no processo de estabelecer uma metodologia capaz de atender aos interesses do ensino e da aprendizagem e, principalmente, da socialização do saber. Bates ainda reitera:

As mídias digitais e a internet estão cada vez mais incorporando e integrando todas as mídias anteriores, como texto, áudio e vídeo, e adicionando novos componentes como animação, simulação e interatividade. Quando as mídias digitais incorporam muitos desses componentes, tornam-se “mídias ricas”. Assim, uma grande vantagem da internet é que engloba todas as mídias representativas de texto, imagens, áudio, vídeo e computação (BATES, 2017, p. 250).

Nessa perspectiva, com a explosão da Internet, alguns educadores também consideram que disponibilizar informação em computador, por meio do hipertexto, pode estabelecer um processo educativo e construtivo no que diz respeito à formação da língua escrita, por exemplo (TAJRA, 2012). É preciso refletir sobre isso, segundo Abreu (2013):

[...] dentro do contexto das mídias digitais, é importante pensar em um trabalho pedagógico no qual o professor reflita sobre sua ação escolar e operacionalize projetos educacionais de forma efetiva, inserindo as tecnologias da informação e da comunicação – TIC – no processo educacional, buscando integrá-las à ação e prática pedagógica “na comunidade intra e extraescolar e explicitá-las claramente nas propostas educativas da escola” (ABREU, 2013, p. 14).

Dentro desse contexto, observa-se que, além de buscar conhecimento, os alunos, por meio das mídias digitais, também podem usar as novas tecnologias para produzir seus próprios conteúdos. Um professor pode criar um blog e pedir para que cada aluno, depois da pesquisa e do compartilhamento das informações, produza um

texto sobre o assunto abordado em sala de aula, por exemplo. Abreu (2013), discorre sobre o exposto:

Dessa forma, a utilização da mídia digital (blogs, bibliotecas virtuais, redes sociais – Facebook, Twiter, etc.) prepara os futuros trabalhadores para um mercado de trabalho atualizado em rede. Assim, as ferramentas tecnológicas devem ser um suporte para o professor, de maneira a qual incrementa e atualiza o seu trabalho em sala de aula, instigando também a sua criatividade (ABREU, 2013, p. 10).

Por isso, os professores de Língua Portuguesa precisam pesquisar práticas colaborativas e outras metodologias, além de analisar criticamente as informações disponíveis nas mídias, levando os alunos a questionamentos, análises e a conectarem ideias, e com isso fazer relação com sua realidade e compartilhar tais informações com os demais. Nota-se, portanto, que o uso de mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, se bem utilizado pode trazer grandes resultados, e até ajudar os alunos na busca de argumentação para produção textual, e também para ampliação de seu vocabulário. Ikeda (2005) et. al., comentam:

Algumas pesquisas sugerem que o uso de tecnologia é visto pelos professores como algo que facilita a comunicação com os alunos. É preciso ressaltar que, mesmo quando a tecnologia é usada na classe, a personalidade do professor e sua atitude perante o aprendizado do aluno desempenham um papel mais forte na avaliação do aluno. Ou seja, a tecnologia não é um substituto para uma fraca interação pessoal na sala de aula (IKEDA et. al., 2005, p. 72).

Diante disso, a aprendizagem se torna mais fácil para os alunos quando o professor utiliza esse tipo de recurso. “Por isso, o uso do recurso digital, no ensino do português brasileiro tem se apresentado como uma grande ferramenta para o desenvolvimento dos educandos.” (Abreu, 2013, p.15) Ikeda (2005) et. al., ainda reafirmam que: “(...) embora os benefícios da tecnologia para o ensino sejam claros, o desafio para os educadores é disponibilizar a tecnologia na sala de aula e despende tempo e energia para aprender novas formas de entregar valor aos estudantes por meio da tecnologia” (Ikeda et. al., 2005, p. 72). Pereira e Rosa vão ao encontro desse conceito quando dizem que:

O modelo educacional atual não precisa ensinar as técnicas, ou o domínio das tecnologias digitais, pois os alunos já conhecem e dominam esses recursos muitas vezes melhor que o professor. É preciso, preparar socialmente o aluno para essa nova cultura e dar uma formação que converse com as novas tecnologias. Os alunos precisam ser inseridos nessa sociedade tecnológica e nela intervir, procurando contextualizar o significado do sujeito

na compreensão de um mundo digital, e a educação: [...] deverá propiciar aos seus educandos compreender a aproximação desses novos campos, dos novos valores, dos novos universos que vêm sendo descobertos (PEREIRA; ROSA, 2017, p. 506).

Sendo assim, as mídias como o computador conectado à Internet, à televisão e ao vídeo na prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, também são ferramentas úteis para criar essa interconexão entre a tecnologia e a produção do conhecimento. Dessa forma, no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, a Internet pode ser utilizada como instrumento lúdico, o qual resgata e instiga nos alunos, ações e estímulos perdidos ou inexistentes, porque além de oferecer informações ricas, leva o aluno a uma viagem digital/real possibilitando assim, a riqueza nas produções textuais e conseqüentemente, um interesse maior na aprendizagem da língua materna também, como será observado na sequência (ABREU, 2013).

## **2.7 Mídias Digitais como recurso pedagógico nas aulas de Produção Textual**

Atualmente muitas são as discussões sobre o ensino/aprendizagem de leitura, interpretação e escrita, já que, apesar das mudanças que ocorreram na educação nas últimas décadas, ainda existem inúmeras dificuldades a serem superadas, dentre elas alunos com dificuldades na leitura e na escrita. Muitos estudiosos, discordam da forma como, na maioria das vezes, é trabalhada a leitura e a escrita na escola, apenas com foco na avaliação. O mais adequado, para eles, é incentivar e desenvolver essas atividades de forma contextualizada, sem preocupações exclusivas com, por exemplo, a decodificação, na leitura, e as questões ortográficas e gramaticais, na escrita de textos (BARBOSA; ALVES, 2018). Nessa perspectiva Pereira e Rosa (2017), discorrem:

Atualmente a prática docente pode ser enriquecida mediante a utilização das mídias digitais, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo, apreciável e atrativo, tanto para os alunos quanto para o professor. A resistência no uso das mídias como tecnologia educacional atualmente é menor, porém ainda existe. Isso se deve, talvez, à falta de domínio e prática pelo professor em relação às mídias e por encontrarem dificuldade em aplicá-las ou conciliá-las com a prática docente (PEREIRA; ROSA, 2017, p. 504).

Assim sendo, a linguagem audiovisual é um método que viabiliza ao professor, nas aulas de produção textual, várias possibilidades de discussão sobre infinitos



assuntos, tudo isso de forma mais dinâmica, gerando também, com isso, mais interesse. Isso porque, “aprender tendo a tecnologia digital como parceira estimula a criatividade e cria novos espaços de aprendizagem passíveis de serem explorados no ambiente escolar” (LEITE, 2020, p. 87). Barbosa e Alves (2018) vão ao encontro dessa ideia:

Também se discute, atualmente, a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) como ferramentas de ensino, em face de os alunos terem, em grande parte, acesso a celulares, computadores e navegarem pelos muitos sites da internet, com destaque para as redes sociais, nas quais os usuários interagem intensivamente, lendo, escrevendo e compartilhando textos dos mais diversos gêneros e formatos (BARBOSA; ALVES, 2018, p. 02).

Além disso, a linguagem audiovisual propicia ao professor trabalhar vários conteúdos e temáticas de maneira lúdica, por meio de imagens, vídeos e músicas, que quando trabalhados de forma pedagógica auxiliam a compreensão e assimilação dos temas pelos alunos, agregando assim, mais conhecimento à temática trabalhada. Isto é, o aluno consegue fixar muito melhor aquilo que aprende se, ao invés de só ouvir, puder também visualizar. Mesmo assim, Bates alerta; “(...) precisamos compreender muito melhor as forças e limitações das diferentes mídias para propósitos educacionais para sermos exitosos em selecionar a mídia adequada para o trabalho”. (2017, p. 255)

Diante dessa realidade, relacionada à influência digital, observa-se que as mídias digitais estão cada vez mais inseridas no dia a dia dos alunos e nas suas principais atividades, elas, portanto, não podem ser ignoradas pelo educador. Sendo assim, cabe ao professor integrar esses recursos potenciais na sua prática pedagógica, sempre que possível (PEREIRA; ROSA, 2017). E, por isso, é relevante destacar que:

[...] para atender as necessidades do indivíduo, a escola, sem perder o seu caráter e responsabilidade originais de ‘educar’ a população contemporânea, precisa descobrir e construir novas propostas pedagógicas que dialoguem com a mídia. Logo, no ensino atual, a inserção de novas mídias e das telecomunicações torna-se fundamental. Métodos participativos deverão substituir a mera transmissão de conhecimentos. O professor passa a ser um estimulador, coordenador e parceiro do processo da aprendizagem (PEREIRA; ROSA, 2017, p. 509).

Soma-se a isso o fato de que os recursos audiovisuais representam uma grande ferramenta, se aplicados de forma mediada, para que assim o professor possa manter a atenção dos alunos durante a aula. Isso porque, o movimento do audiovisual possui uma grande força para atrair o olhar humano, captar e manter a atenção das pessoas. No entanto, Bates ratifica que:

Precisamos entender melhor a potencialidade de cada mídia na internet e usá-las de formas diferentes, mas integradas, para desenvolver um conhecimento mais profundo e uma ampla gama de aprendizagem e habilidades. O uso de diferentes mídias também permite mais individualização e personalização da aprendizagem, atendendo melhor aos alunos com diferentes estilos e necessidades de aprendizagem. Mais importante ainda, devemos parar de tentar apenas levar o ensino em sala de aula para outras mídias e começar a projetar a aprendizagem online para que todo seu potencial possa ser explorado (BATES, 2017, p. 254).

E essa condição é essencial para a aprendizagem, principalmente para aqueles que se distraem o tempo todo e começam conversas paralelas, fazem perguntas sem conexão com o conteúdo ou, ainda que, se movimentam em momentos inadequados, causando assim a distração de todos (ANTUNES, 2015). Nessa perspectiva, entende-se que:

No mundo contemporâneo, altamente digitalizado, grande parte das interações humanas ocorre pela rede internacional de computadores, com suas múltiplas possibilidades, em diversas ferramentas de informação e comunicação. Nesse contexto, a escola como agência de formação de indivíduos capazes de ler e produzir textos, é desafiada a incorporar em suas rotinas o trabalho com os gêneros de texto do mundo virtual (BARBOSA; ALVES, 2018, p. 01).

Cabe ressaltar também que a escola agora é desafiada a trabalhar outros gêneros textuais, em detrimento de outros, como no caso da carta, por exemplo, que já foi substituída por e-mails e/ou mensagens instantâneas. Sendo assim, instalados no espaço virtual, os textos produzidos contam com a organização hipertextualizada, a qual propicia uma nova forma de ler, através de links que levam a outros textos em diversos formatos (audiovisual, vídeos, desenhos, fotos etc.). Nessa perspectiva, a leitura não é realizada de forma sequencial, linear, e, portanto, torna-se mais livre, divertida, interessante e sem rigidez, aberta a várias conexões, disponibilizando-se, desse modo, um leque mais amplo de informações (BARBOSA; ALVES, 2018). Dessa maneira, é importante considerar que:

[...] o audiovisual deve ser trabalhado em sala de aula, pois possibilita as relações sociais no mundo atual, fazendo parte do cotidiano do educando. A educação escolar não pode ignorar a presença dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade, devendo inserir em seu currículo os gêneros digitais, aproveitando os potenciais desses gêneros para os alunos aprenderem ler e produzir textos com mais prazer e facilidade. Porque a escola prepara os cidadãos para o mundo com suas diversas demandas, não pode abrir mão da utilização das tecnologias, principalmente as da comunicação. Ressalte-se, ainda, que, mesmo já produzindo boa parte de textos em gêneros digitais, como ocorre nas redes sociais, os alunos necessitam aprimorar essa produção para sua vida pessoal e profissional, por

isso é essencial que a escola lhes propicie esse conhecimento, para o alcance dos mais diversos propósitos (BARBOSA; ALVES, 2018, p.06).

Nesse sentido, ressalta-se a importância da utilização do audiovisual e sua inclusão na sala de aula a fim de que os alunos aprimorem seus conhecimentos, lendo-os e produzindo-os de acordo com seus propósitos. Percebe-se, nesse sentido, que algumas escolas já incentivam o uso dessa metodologia e disponibilizam laboratórios de informática aos alunos. Isso porque, além de presentes nas principais atividades socioculturais, como trabalho, educação e entretenimento, é evidente também a presença constante das mídias digitais atualmente no dia a dia e nas principais atividades exercidas em sociedade pelas pessoas em geral (PEREIRA; ROSA, 2017). Kenski reforça o exposto, ao defender que:

[...]falamos da mediação realizada pelas tecnologias de comunicação e comunicação (TICs) para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, com o objetivo, no nosso caso, de ensinar e aprender. O que eu quero dizer com isto é que não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo, do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes (KENSKI, 2008, p. 09).

No entanto, é importante afirmar que educar através do computador não é transferir para outro ambiente (virtual) modelos arcaicos e já existentes de ensino-aprendizagem. Por isso, a utilização das mídias digitais em sala de aula deve ocorrer de modo mais amplo e produtivo em que os equipamentos e os recursos tecnológicos estejam beneficiando a educação para a construção do conhecimento dos discentes. Para tanto, é necessário que as escolas elaborem um projeto pedagógico no qual discriminem como farão o uso cotidiano desses recursos tecnológicos, além de proporcionar aos professores o desenvolvimento de competências digitais para o uso deles, como será analisado a seguir (ABREU, 2013).

## **2.8 Desenvolvimento de Competências Digitais para professores**

A evolução tecnológica, na qual a sociedade está exposta torna necessário o desenvolvimento de novas competências quanto ao uso das tecnologias digitais nas mais diversas áreas. As características que definem o conhecimento hoje, e também

as novas formas de relacionamento entre as pessoas e, principalmente, a expansão da aprendizagem, facilitada pelas mídias digitais e Internet, sugerem novos desafios aos professores quanto ao uso de tecnologias digitais em sala de aula nos dias atuais. (ZABALA; ARNAU, 2014) Dentz e Tolloti vão ao encontro dessa ideia quando expõem que:

O papel do professor se modifica nesse novo contexto. O perfil esperado do docente, para atender as demandas da sociedade atual e às características das novas gerações, deixa de ser o do professor tradicional, como aquele que se coloca como detentor e transmissor do conhecimento, pois, espera-se que o educador seja criativo para conseguir provocar e estimular a produção do conhecimento considerando a participação dos estudantes e a formação de sujeitos críticos (DENTZ; TOLLOTTI, 2023, p.68).

Aos professores cabe, portanto, conscientizar-se que a educação está diante de um novo paradigma que exige um novo papel deles como mediadores, em relação ao uso das ferramentas tecnológicas e as situações reais que se impõem no cotidiano dos alunos. Esse fato traz uma série de transformações que podem modificar a maneira de trabalhar, de investigar, de comunicar e de transmitir conhecimentos. Assim, é necessário rever metodologias, refletir teorias, redesenhar um novo agir pedagógico, frente a tudo que a escola vem se deparando neste século. Isso implica em identificar as competências digitais necessárias para o uso das TIC's em sala de aula. (DigCompEdu, 2018) Zabala e Arnau discorrem a respeito:

O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta a dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real (ZABALA; ARNAU, 2014, p.15).

Assim sendo, para alcançar tais competências digitais, é necessária atualização constante. Tal remodelagem não diz respeito apenas aos professores, mas também do contexto geral da escola, com isso é possível estimular o desenvolvimento de novas práticas e permitir que a aula seja mais dinâmica, produtiva e voltada aos interesses dos alunos. Segundo Bates (2017), a problemática em torno do valor desse assunto, é menos sobre seu valor pedagógico e mais sobre o do controle. Devido à complexidade do ensino e da aprendizagem, é essencial que o uso das TIC's seja controlado e gerido por educadores. Desde que os professores e instrutores detenham o controle, tenham conhecimento e treinamento necessários sobre as

vantagens e limitações pedagógicas desse recurso, é uma ferramenta essencial para o ensino na era digital. Além disso, é preciso considerar que:

Quanto mais você sabe sobre uma ferramenta, mais você tende a usá-la. Assim, um treinamento formal sobre a tecnologia é necessário, mas não precisa ser oneroso. Normalmente, um total de duas horas específicas de instrução bem organizada deve ser o suficiente para você saber usar qualquer ferramenta específica, como um ambiente virtual de aprendizagem, sistema de gravação de aula, e-portfólio ou ferramenta de webinar síncrona, com uma sessão de revisão de uma hora todo ano (BATES, 2017, p. 458).

No entanto, é preciso que haja investimentos em formação continuada e políticas públicas que incentivem a capacitação dos educadores para essas práticas. Kenski (2008) enfatiza a importância da formação adequada dos professores para o progresso de uma educação digital responsável, visto que é necessário compreender e aprimorar o uso das tecnologias no contexto educacional, bem como necessário que os educadores desenvolvam e/ou aperfeiçoar suas competências digitais. Assim, Bates reforça os seguintes questionamentos: “quanto treinamento formal você já teve no ambiente virtual de aprendizagem ou sistema de gravação de aulas utilizados na sua instituição? Isso é suficiente? E está agora totalmente confiante de que sabe todas as características e a melhor forma de usá-los? (BATES, 2017, p. 458). O mesmo autor ainda acrescenta que:

Métodos de ensino precisam ser escolhidos de modo a desenvolver as habilidades e competências necessárias em uma sociedade baseada no conhecimento, e além de tudo isso, tecnologias em constante mutação exigem que os professores possuam modelos analíticos para subsidiar a escolha e o uso de tecnologias adequadas ao ensino. Particularmente, o profundo efeito da internet sobre a vida acadêmica, a pesquisa, o trabalho e o lazer requer atenção especial de nossos métodos de ensino, se quisermos desenvolver as habilidades e conhecimentos que nossos alunos necessitarão em uma sociedade do conhecimento (BATES, 2017, p. 497).

Isso porque o desenvolvimento das competências digitais está associado às habilidades para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) a partir de três focos: o acesso, a compreensão crítica e a capacidade criativa. O momento atual que vivemos, portanto, trouxe novos e emergenciais desafios aos professores, tornando essencial a aquisição de competências digitais, sobretudo para o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e tecnologias online. (SALES; MOREIRA, 2022) Dentz e Tolloti comentam:

Esse processo, característico do mundo contemporâneo e que se intensifica nas últimas décadas, gera novas demandas sociais, principalmente no que se refere ao conhecimento e à educação no contexto das mudanças trazidas pela revolução no campo das tecnologias de informação e comunicação (DENTZ; TOLLOTI, 2023, p.66).

A partir desse cenário, teve origem a primeira versão em 2013, um quadro europeu de referência para a compreensão, aquisição, e/ou aperfeiçoamento de competências digitais, o DigComp, como mostra a figura 1, na sequência. Assim, o DigComp foi desenvolvido como um projeto científico, e através de uma consulta intensiva das partes interessadas, tornou-se uma referência para o planejamento estratégico das iniciativas de competências digitais tanto em nível europeu, como em nível dos Estados-Membros. Em junho de 2016, publicou-se o DigComp 2.0, atualizando sua terminologia e o seu modelo conceitual, bem como foi apresentado exemplos da sua implementação em nível europeu, nacional e regional (LUCAS; MOREIRA, 2018).

**Figura 1:** Quadro europeu de referência para competências digitais para docentes



Fonte: DIGCOMP, 2018

As competências digitais, portanto, são habilidades e conhecimentos necessários para utilizar as novas tecnologias de maneira eficaz e ética, como demonstra a figura 2, a seguir. Essas competências incluem desde a capacidade de

utilizar dispositivos móveis até a compreensão de conceitos mais avançados, como cibersegurança e análise de dados.

**Figura 2:** Competências digitais



Fonte: DIGCOMP, 2018

Entretanto, tais competências não consistem apenas em aprender e desenvolver habilidades tecnológicas. Também envolvem a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes, regulamentos e ética sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, de modo a tirar o máximo proveito delas (LUCAS; MOREIRA, 2018). Dessa forma, o DigCompEdu (2018) propõe 22 competências básicas organizadas em seis áreas de desenvolvimento, como detalham Lucas e Moreira (2018):

**Área 1, Ambiente profissional:** Focado no ambiente profissional mais amplo, ou seja, o uso de tecnologias digitais nas interações profissionais com colegas, estudantes, pais e outros interessados, para seu próprio desenvolvimento profissional e para o bem coletivo da organização. **Área 2, Recursos digitais:** Ele examina as competências necessárias para usar, criar e compartilhar recursos digitais relacionados à aprendizagem de forma eficaz e responsável. **Área 3, Pedagogia digital:** Dedicada à gestão e coordenação do uso de ferramentas e tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. **Área 4, Avaliação digital:** Aborda o uso de estratégias digitais para melhorar a avaliação. **Área 5, capacitando os estudantes:** Aborda o potencial das tecnologias digitais para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aluno. **Área 6, facilitando a competência digital dos estudantes:** Detalha as competências pedagógicas específicas necessárias para facilitar a aquisição e o desenvolvimento da competência digital dos estudantes. Para cada competência, é fornecido um nome e uma breve descrição para referência. (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 09)

Nesse cenário, o núcleo do DigCompEdu é definido por essas 6 áreas básicas que incluem os pilares elementares da competência pedagógica digital dos educadores, ou seja, as competências das quais eles precisam para promover estratégias de ensino e aprendizagem eficientes, inclusivas e inovadoras, no ambiente educacional. As áreas 2, 3 e 4 tratam dos estágios característicos de qualquer processo de ensino e aprendizagem, seja apoiado ou não pela tecnologia. Portanto, podemos dizer que as competências listadas nestas áreas detalham como fazer uso eficiente e inovador das tecnologias digitais ao planejar (área 2), implementar (área 3) e avaliar (área 4) o ensino e a aprendizagem (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Na prática, os professores competentes no domínio 2 selecionarão, criarão e adaptarão recursos digitais para fins de um objetivo de aprendizado específico. Em outras palavras, eles escolherão atividades de aprendizagem que levem seus alunos a alcançarem efetivamente um objetivo planejado. Por outro lado, um educador competente na área 5 selecionará, criará e adaptará recursos digitais para habilitar e capacitar os estudantes, e tornará os recursos acessíveis a todos eles (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Evidentemente, um educador digitalmente competente deve considerar os dois conjuntos, ou seja, uma abordagem digital para um objetivo específico de aprendizagem (área 2), e para capacitar os alunos (área 5). Enquanto o primeiro é específico para o processo de seleção e criação de recursos, o segundo permite acesso e implementação de todas as competências nas áreas 3 (implementar) e 4 (avaliar). Este núcleo pedagógico da estrutura é complementado pelas áreas 1 e 6 (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Isso porque, a Área 1 aborda de forma geral o ambiente profissional do professor, em outros termos: usar as tecnologias digitais nas interações profissionais com colegas, alunos, pais e outras partes interessadas, bem como para seu próprio desenvolvimento profissional individual e para o bem coletivo da organização. Já a Área 6 detalha as competências pedagógicas específicas necessárias para facilitar a competência digital do estudante, bem como a abordagem didática para gerar oportunidades para que ele desenvolva sua própria competência digital. Enfim, permitir que os alunos usem de forma criativa e responsável as tecnologias digitais para informação, comunicação, criação de conteúdo, bem-estar e resolução de problemas que é um dos objetivos elementares desta área (LUCAS; MOREIRA, 2018).



Percebe-se com isso que os educadores precisam dominar minimamente essas competências digitais específicas para sua profissão, para então beneficiar-se do potencial das tecnologias digitais a fim de melhorar e inovar na educação. O intuito é que, a partir dessas novas competências, os educadores possam construir cenários de ensino e aprendizagem que se adaptem a diferentes demandas educacionais e que sejam capazes de analisar e tomar decisões baseadas em dados.

Diante disso, o profissional que compreende tais competências é capaz de analisar, selecionar e avaliar criticamente os dados e informações disponíveis nessa nova Era do Conhecimento. Isso é fundamental para aproveitar o potencial das novas tecnologias para solucionar problemas, ao mesmo tempo em que se constrói uma consciência sobre os direitos e deveres do cidadão em uma sociedade digitalizada. (LUCAS; MOREIRA, 2018). Knittel reitera que:

A partir de 2021, o DigCompEdu CheckIn, ferramenta que avaliava as competências digitais dos professores, aberta para todos os educadores em todo o mundo, foi reformulada para SELFIEforTEACHERS, ferramenta online que tem por objetivo apoiar os professores do ensino básico e superior no desenvolvimento da sua competência digital e na utilização de tecnologias digitais na sua atividade profissional, verificando após ao processo de autorreflexão, entender mais sobre as competências digitais que possuem e identificar os seus pontos fortes, bem como as lacunas que podem melhorar (KNITTEL, 2022, p.30).

As competências definidas no DigCompEdu são explicadas de acordo com um modelo de progressão em seis níveis de proficiência: recém-chegado (A1), explorador (A2), integrador (B1), especialista (B2), líder (C1) e pioneiro (C2). Esses níveis de proficiência indicam ao educador o seu estágio de desenvolvimento em cada competência elementar e, por sua vez, em cada área, como observa-se na figura 3.

**Figura 3:** Modelo de progressão em seis níveis de proficiência



Fonte: DIGCOMP, 2018.

Dentro desse contexto, na figura acima tem-se de forma resumida as competências definidas no DigCompEdu, as quais são explicadas de acordo com um modelo de progressão em seis níveis de proficiência: Recém-chegado (A1), ele tem consciência do potencial das tecnologias digitais, e faz uso desses recursos, na maioria das vezes para preparar suas aulas, e para administração ou comunicação institucional. Assim, quem encontra-se nesse nível teve pouco contato com tecnologias digitais e precisa de orientação e incentivo para expandir o seu repertório e aplicar a sua competência digital no domínio pedagógico (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Já quem se encontra no nível Explorador (A2), tem consciência do potencial das tecnologias e está interessado em explorá-las para melhorar sua prática pedagógica e profissional, pois começou a usar tecnologias digitais, sem, no entanto, seguir uma abordagem abrangente ou consistente, assim como os que se encontram no nível A1. Ele precisa, portanto, de incentivo, visão e inspiração para expandir as suas competências (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Os sujeitos que se encontram no nível Integrador (B1) usam e experimentam as tecnologias digitais numa variedade de contextos e para uma série de propósitos, integrando-as em muitas de suas práticas, usando-as de forma criativa para melhorar diversos aspectos de sua prática profissional. No entanto, ainda estão tentando compreender quais as ferramentas que funcionam melhor e em que contexto isso ocorre, mas também estão dispostos a expandir o seu repertório de práticas cada vez mais (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Em relação aos Especialistas, os quais se encontram no nível B2, usam uma variedade de tecnologias digitais com confiança, criatividade e espírito crítico para

melhorar as suas atividades profissionais. Além disso, selecionam tecnologias digitais propositadamente para situações específicas e procuram compreender as vantagens e desvantagens de diferentes estratégias digitais. Os sujeitos que se encontram nesse nível são curiosos e abertos a novas ideias e conhecimentos, pois sabem que há muito a experienciar ainda. Usam tal experimentação como um meio de expandir, estruturar e consolidar o seu repertório de estratégias. Os especialistas são o alicerce de qualquer instituição educativa quando se trata de inovar práticas (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Já os indivíduos que se encontram no nível: Líder (C1) têm uma abordagem consistente e abrangente na utilização de tecnologias digitais com vistas a melhorar práticas pedagógicas e profissionais. Eles contam com um amplo repertório de estratégias digitais, do qual sabem escolher a mais adequada para determinada situação, além do que, refletem e desenvolvem continuamente as suas práticas. Desse modo, mantêm-se atualizados quanto a novos desenvolvimentos e ideias por meio das interações com seus pares. Eles são, portanto, uma fonte de inspiração aos demais sujeitos (LUCAS; MOREIRA, 2018).

O Pioneiro (C2) questiona a adequação de práticas contemporâneas digitais e pedagógicas, em que lidera a inovação e é um modelo e inspiração a seguir por outros educadores. Esses sujeitos preocupam-se com as limitações ou desvantagens dessas práticas e são levados pelo impulso de inovar cada vez mais a educação. Eles experimentam tecnologias digitais altamente inovadoras e complexas e/ou desenvolvem novas abordagens pedagógicas. Dessa forma, lidera a inovação e é um modelo a seguir por outros educadores (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Assim sendo, ao sugerir um percurso formativo aos professores, baseado no DigCompEdu (2018) é possível fornecer subsídios para o educador conhecer as competências digitais necessárias à sua atividade de ensino. O DigCompEdu, permite ainda ao educador, a identificação do seu nível de proficiência em cada competência, visto que na educação, as competências digitais são a capacidade de fazer o uso seguro e crítico das tecnologias da informação. Além disso, o desenvolvimento dessas competências significa adquirir conhecimento delas e dominar as habilidades necessárias para desempenhar o seu papel como docente.

## **2.9 Modelo de progressão: Como capacitar professores?**

Segundo Santos e Pedro (2021), há indícios que as instituições responsáveis pela formação de professores têm dificuldade em reconhecer formalmente a importância da alfabetização digital, e sua representatividade hoje: uma habilidade fundamental em todas as disciplinas e profissões. Assim sendo, a competência digital, quando presente, é muitas vezes, utilizada apenas como recurso digital educativo específico, sistemas de gestão do conhecimento, utilitários e pesquisa Web, por exemplo. Bates afirma que:

Usar o tempo para ser devidamente treinado em como utilizar tecnologias de aprendizagem padrão poupará, no longo prazo, uma boa quantidade de tempo e permitirá que você atinja uma gama muito mais ampla de objetivos educacionais que você tivesse imaginado. (BATES, 2017, p. 456)

Nessas circunstâncias, tem se verificado que, em geral, os professores atualmente, não trazem consigo níveis de conforto na interação com as tecnologias, como se espera. Embora haja amplo consenso em relação à importância das competências digitais, há, portanto, deficiências na formação de professores em relação a habilidades e técnicas de apoio, bem como em cursos de aperfeiçoamento para os educadores (SANTOS; PEDRO, 2021).

Nesses termos, o conhecimento técnico de como utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) deveria fazer parte das competências digitais dos professores, que estão relacionadas com a habilidade e as condições necessárias para um bom uso das tecnologias nas atividades de ensino. No entanto, se isso não está ocorrendo de forma satisfatória, infere-se que existe uma lacuna na formação de professores em relação ao letramento digital e, por consequência, para o desenvolvimento das competências digitais, em um sentido amplo e orientado a didáticas específicas, conforme observações realizadas por Santos e Pedro (2021). Nessa perspectiva, é preciso insistir no fato de que:

A competência digital é considerada uma habilidade essencial para os professores, devendo gerenciar vários aspectos da temática que está sendo ministrada em relação às ferramentas pedagógicas, ajudando-os a adquirir e atualizar as habilidades necessárias em seu trabalho (SANTOS; PEDRO, 2021).

A partir do momento em que se entende a importância de implementar recursos tecnológicos nas metodologias utilizadas pelos professores, deve-se oferecer oportunidade para que todos estejam aptos para essa dinâmica. Além do mais, os cursos de capacitação devem ser bem pensados e elaborados, afinal, os benefícios que os professores receberem vão alcançar, também, os alunos e irão impactar

diretamente nos resultados da escola. A qualificação dos professores, portanto, pode ser realizada por meio de diversos recursos modernos de tecnologia, inclusive. Dessa forma, os profissionais recebem maior contato com a inovação, além de conhecimentos mais aprimorados a serem expandidos em sala de aula (SILVA, 2019).

Diante dessas constatações, porém, é necessário repensar a seguinte situação: as instituições de ensino estimulam a adoção de tecnologias nos processos pedagógicos, entretanto esse movimento nem sempre está alinhado tecnologicamente com a infraestrutura disponibilizada nos ambientes escolares. Além disso, nem sempre ocorre adoção efetiva por parte dos docentes.

Esse hiato entre a adoção institucional e o uso pedagógico por parte dos docentes pode estar relacionado com o baixo nível de proficiência dos educadores em relação às competências digitais (SILVA, 2019). Sendo assim acredita-se que, o primeiro passo é avaliar o grau de proficiência dos professores, e posteriormente, qualificá-los, tecnologicamente.

Baseado nestas premissas, e no instrumento SELFIE, temos o seguinte quadro para os intervalos de pontuação para cada nível de proficiência:

**Quadro 2:** Nível de competência e respectiva pontuação

<b>Nível de Competência Digital</b>	<b>Pontuação</b>
A1- Recém-chegados	1,0 a 1,5 pontos
A2- Exploradores	1,6 a 2,0 pontos
B1-Integradores	2,1 a 2,5 pontos
B2- Especialistas	2,6 a 3,5 pontos
C1-Líderes	3,6 a 4,5 pontos
C2-Pioneiros	4,6 a 5,0 pontos

Esta pontuação surgirá da aplicação do instrumento de pesquisa SELFIE que apresenta questões a serem respondidas em uma escala Likert de 5 pontos.

### 3 METODOLOGIA

Esta dissertação foi composta de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, a qual buscou-se no entendimento de autores renomados aspectos relevantes ligados ao tema aqui proposto. Dessa forma, tal estudo teve por objetivo propor um percurso formativo para professores de Língua Portuguesa que trabalham com produção de textos opinativos-argumentativos, com alunos dos anos finais do Ensino fundamental.

A priori, as etapas desse processo constituíram-se no levantamento e seleção das obras, com posterior leitura e interpretação das mesmas, para então serem citadas na pesquisa. Tudo isso com o propósito de descrever a realidade dos recursos e estratégias utilizados nas aulas de produção textual, bem como verificar o uso e a relevância ou não, das mídias digitais nessas aulas, e também avaliar a proficiência dos professores de Língua Portuguesa nesse contexto.

Para tal, realizou-se, primeiramente, uma revisão bibliográfica acerca de trabalhos sobre as mídias digitais utilizadas nas aulas de produção textual, bem como sobre os recursos e estratégias utilizados nessas aulas. Após, desenvolveu-se uma pesquisa de campo, do tipo participante, com o propósito de verificar se as mídias digitais são ou não amplamente utilizadas nas aulas, e se são usadas, qual sua importância no contexto citado, além de verificar a proficiência digital dos professores em relação a esse recurso. Isso se deu através da aplicação do questionário Selfie.

Essa pesquisa de campo foi realizada com o intuito de verificar a proficiência dos 12 professores da área de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São José do Norte. Para isso, foi solicitado a eles que respondessem ao Selfie - que é uma ferramenta digital personalizável, constituída por perguntas fechadas, de fácil utilização e gratuita, para ajudar as escolas a avaliarem a sua situação em termos da aprendizagem digital.

Nesse contexto, a fim de colocar a pesquisa em prática, em um primeiro momento, meu orientador entrou em contato com a coordenadora das séries finais do ensino fundamental da cidade de São José do Norte, e acordaram uma reunião via MEET. Nesse encontro, ele explicou a ela sobre minha pesquisa, para que ela ciente do que se tratava, auxiliasse de alguma forma, a incentivar e reunir, se preciso fosse, os professores da rede, os quais iriam participar da pesquisa. Houve a reunião, e ela se disponibilizou a auxiliar no que fosse necessário.

A partir disso, foi necessário um estudo prévio sobre o questionário Selfie, para posteriormente entrar em contato com os colegas professores, a fim de convidá-los a participar da pesquisa, e sanar possíveis dúvidas, caso houvesse. Esse contato foi feito através do WhatsApp, solicitando que eles disponibilizassem seu e-mail, com o intuito de enviar o link da pesquisa por esse meio, porém mais tarde, decidi-se enviar o link pelo WhatsApp, por uma questão de praticidade:

Após esse primeiro contato com os professores, todos concordam em responder ao questionário, e portanto, aceitaram participar da pesquisa ora citada. E, assim, foi feito: Cadastro da rede em questão, necessitando para isso o código do INEP de uma das escolas da rede, no caso: E.M.E.F Coronel Antônio Soares de Paiva, que foi disponibilizado pela diretora da Instituição. Depois dessa etapa, foi cadastrado o número exato de participantes, bem como o e-mail de cada um. Nesse momento, eu, primeiramente, respondi ao questionário, e me cadastrei como coordenadora do grupo. Posteriormente, quando foi disponibilizado o link, pelo próprio Selfie, enviei aos colegas professores pelo WhatsApp. A maioria deles, já respondeu de pronto, e suas respostas ficaram salvas no próprio Selfie e serão analisadas no seguimento.

### **3.1 Pesquisa do tipo Participante**

A pesquisa participante busca o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade. Ela se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Esse tipo de pesquisa busca os interesses da comunidade na sua própria análise. Diferencia-se de outras modalidades de pesquisa porque tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos, o que vem ao encontro do que está sendo proposto neste trabalho. Isso porque, busca-se solucionar ou pelo menos sugerir caminhos práticos para a questão da dificuldade e/ou déficit em utilizar recursos digitais por parte dos professores (GIL, 2010).

Esse tipo de pesquisa, portanto, se opõe às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos. Nesse modelo de pesquisa são associados o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

O que de fato ocorre no caso, visto que ao propor um percurso formativo digital para professores de Língua Portuguesa, que trabalham com produção de textos opinativos-argumentativos, primeiramente, busca-se o envolvimento e motivação desses profissionais, para que almejem qualificação a fim de usar ferramentas digitais, eficientemente, em suas aulas. Além disso, esse tipo de pesquisa se refere ao caráter participativo, contribuição à mudança e/ou resolução de determinado problema. Caracteriza-se, portanto, em uma atividade dinâmica e coletiva, objetivando mudar a realidade de acordo com uma finalidade específica (LEWIN, 1978).

### **3.2 Campo pesquisado, sujeitos da pesquisa e instrumento de coleta de dados**

O campo pesquisado aqui é o desenvolvimento de competências digitais dos docentes da educação básica da disciplina de Língua Portuguesa no município de São José do Norte, sendo, portanto, os sujeitos da pesquisa: professores de Língua Portuguesa do referido município e o instrumento de coleta de dados: Questionário Selfie. Desse modo, o questionário Selfie, foi disponibilizado e enviado seu link aos professores participantes da pesquisa via WhatsApp.

Assim sendo, o Selfie contém perguntas acerca da estratégia e/ou recurso digital que o profissional costuma utilizar nas suas aulas, se os mesmos correspondem suas expectativas, e se também a instituição de ensino disponibiliza os meios digitais a eles e aos alunos de forma ampla, ou não, dentre outros questionamentos. Dessa forma, o Selfie é organizado e dividido em 8 blocos, identificados por letras de A a H, como exposto nas tabelas abaixo. Cada bloco poderá conter de 3 a 6 perguntas. No primeiro bloco, que diz respeito à (A) Liderança, têm-se 3 perguntas:

(A) Liderança
A 1 Na nossa escola temos uma estrutura digital?
A 2 Os nossos dirigentes escolares envolvem os professores no desenvolvimento da estratégia digital?
A 3 Os nossos dirigentes dão-me apoio para experimentar novas formas de ensinar com as tecnologias digitais?

No segundo bloco de perguntas: (B) colaboração e trabalho em rede, têm-se também 3 perguntas:



(B) Colaboração e trabalho em rede
B 1 Na nossa escola, analisamos os nossos progressos no ensino e na aprendizagem com as tecnologias digitais?
B 2 Na nossa escola, debatemos as vantagens e desvantagens de ensinar e aprender com as tecnologias digitais?
B 3 Na nossa escola, utilizamos as tecnologias digitais nas nossas parcerias com outras organizações?

No terceiro bloco de perguntas têm-se: (C) infraestrutura e equipamentos, composto por 6 perguntas, sendo que a C4 e C6, não fazem parte dessa sequência pois essas perguntas não são aplicáveis ao perfil dos professores.

(C) Infraestrutura e equipamentos
C 1 Na nossa escola, as infraestruturas digitais apoiam o ensino e a aprendizagem com as tecnologias digitais?
C 2 Na nossa escola, existem dispositivos digitais para eu utilizar no ensino?
C 3 Na nossa escola, existe acesso à internet para o ensino e a aprendizagem?
C 5 Na nossa escola, há apoio técnico disponível caso haja problemas com as tecnologias digitais?
C 7 Na nossa escola, existem sistemas de proteção de dados?
C 8 Na nossa escola, existem dispositivos digitais da escola geridos para os alunos utilizarem quando precisam?

No quarto bloco de perguntas têm-se: (D) desenvolvimento profissional contínuo, composto de 3 perguntas:

(D) Desenvolvimento profissional contínuo
D 1 Os nossos dirigentes escolares debatem conosco as nossas necessidades de DPC para ensinar com as tecnologias digitais?
D 2 Tenho oportunidades de participar em ações de DPC para o ensino e a aprendizagem com as tecnologias digitais?
D 3 Os nossos dirigentes escolares incentivam-nos a partilhar experiências na escola sobre o ensino com as tecnologias digitais?

No quinto bloco de perguntas: (E) pedagogia – apoio e recursos, têm-se 4 perguntas:

(E) Infraestrutura e equipamentos
E 1 Eu pesquiso recursos educativos online?
E 2 Eu crio recursos digitais para apoiar o meu ensino?
E 3 Eu utilizo ambientes de aprendizagem virtuais com os alunos?
E 4 Eu utilizo as tecnologias digitais para as comunicações relacionadas com as escolas?

No sexto bloco: (F) pedagogia – aplicação em sala de aula, há 5 perguntas, sendo que, a pergunta F2 não faz parte dessa sequência pois essa pergunta não é aplicável ao perfil dos professores.

(F) pedagogia – aplicação em sala de aula
F 1 Eu utilizo as tecnologias digitais para adaptar o meu ensino às necessidades especiais dos alunos?
F 3 Eu utilizo as tecnologias digitais para fomentar a criatividade dos alunos?
F 4 Eu utilizo atividades de aprendizagem digital que envolvem os alunos?
F 5 Eu utilizo as tecnologias digitais para facilitar a colaboração dos alunos?
F 6 Eu envolvo os alunos na utilização das tecnologias digitais em projetos transdisciplinares?

No sétimo bloco: (G) práticas de avaliação, há 4 perguntas, sendo que duas delas, a G2 e a G 4 não fazem parte dessa sequência pois essas perguntas não são aplicáveis ao perfil dos professores.

(G) práticas de avaliação
G 1 Eu utilizo as tecnologias digitais para avaliar as aptidões dos alunos?
G 3 Eu utilizo as tecnologias digitais para dar feedback em tempo útil aos alunos?
G 5 Eu utilizo as tecnologias digitais para permitir que os alunos reflitam sobre a sua própria aprendizagem?
G 6 Eu utilizo as tecnologias para permitir que os alunos deem feedback sobre o trabalho de outros alunos?

No oitavo bloco de perguntas: (H) competências digitais dos alunos, têm-se 4 perguntas, sendo que 5 delas (H2, H3, H4 e H5) não fazem parte dessa sequência pois essas perguntas não são aplicáveis ao perfil dos professores.

(H) competências digitais dos alunos
H 1 Na nossa escola os alunos aprendem a comportar-se de forma segura online?
H 6 Na nossa escola, os alunos aprendem como dar crédito ao trabalho dos outros, que encontraram online?
H 7 Na nossa escola, os alunos aprendem a criar conteúdos digitais?
H 8 Na nossa escola, os alunos aprendem a comunicar utilizando as tecnologias digitais?

Ante esses questionamentos com os temas já citados, os professores deveriam responder às perguntas citadas acima e marcar a respostas sugeridas que mais se aproximassem de suas realidades, tendo a sua disposição uma avaliação para tal de

1 a 5: marcariam 1, se discordam plenamente do que foi exposto, 2, se discordam, 3, se discordam parcialmente, 4, se concordam e 5, se concordam plenamente.

### 3.3 Mapeamento da estratégia pedagógica: mapa detalhado das atividades

A seguir tem-se o mapa detalhado das atividades em que há o levantamento de todas as etapas e os processos, a fim de trabalhar o audiovisual mediado em sala de aula. Na primeira etapa do processo, o professor precisa buscar e selecionar conteúdos digitais, como vídeos, entrevistas ou podcasts, que serão utilizados em sala de aula. Esse momento exige um conhecimento básico sobre a utilização de tecnologias digitais, visto que o educador deve ser capaz de identificar e acessar fontes confiáveis na internet. A competência necessária aqui está inserida na **Área 2: Recursos digitais**, nomeadamente a competência de **Selecionar recursos digitais**, que envolve a habilidade de localizar e acessar materiais relevantes para o processo de ensino. No entanto, como esse uso ainda é inicial e limitado, a competência associada a essa etapa caracteriza o nível de proficiência **A1 - Recém-chegados**. Professores nesse nível reconhecem o potencial das tecnologias digitais e as utilizam principalmente para preparar suas aulas, sem grande complexidade ou profundidade.

Após a seleção dos materiais, o professor precisa analisá-los criticamente, verificando a adequação do conteúdo audiovisual ao contexto educacional. Aqui, ele deve observar aspectos como a duração do vídeo e a linguagem utilizada nele, garantindo que o material seja adequado ao nível de compreensão dos alunos. Essa ação demanda uma competência um pouco mais avançada, e está na **Área 3: Ensino e aprendizagem**, sendo a competência de **Ensinar com tecnologias digitais**, que diz respeito à capacidade de utilizar tecnologias digitais de maneira eficaz no ensino, ajustando o conteúdo ao contexto e às necessidades dos alunos. No nível de proficiência **A2 - Exploradores**, o professor começa a explorar mais as tecnologias para aprimorar suas práticas pedagógicas, sendo capaz de ajustar e refinar o material digital para promover uma experiência de aprendizagem mais eficaz.

Em seguida, o professor deve organizar o material digital, garantindo que esteja acessível aos alunos, mesmo em ambientes off-line. Isso inclui baixar vídeos e disponibilizá-los por meio de dispositivos como pen drives ou projetores. Essa tarefa envolve a competência da **Criação e modificação de recursos digitais**, dentro da **Área 2: Recursos digitais**, que requer a habilidade de adaptar e preparar recursos

digitais para diferentes contextos educacionais, como a ausência de internet na escola. Essa habilidade também se enquadra no nível **A2 - Exploradores**, visto que o professor está consciente das potencialidades das tecnologias e começa a utilizá-las de maneira mais estruturada, embora ainda sem uma abordagem completamente integrada.

Em uma etapa mais avançada, o educador pode se deparar com a necessidade de criar seus próprios vídeos ou recursos digitais, caso não encontre materiais prontos adequados. Para realizar essa tarefa, o professor precisa ser capaz de não apenas utilizar tecnologias digitais, mas de integrá-las intencionalmente em suas práticas pedagógicas. A competência chave aqui é a **Criar recursos digitais**, que também faz parte da **Área 2: Recursos digitais**. Essa competência requer a capacidade de produzir materiais próprios quando os recursos existentes não atendem às necessidades pedagógicas. Esse é o nível de proficiência **B1 - Integradores**, no qual o professor já domina as ferramentas digitais o suficiente para selecionar e adaptar tecnologias de acordo com as demandas específicas de sua sala de aula. Nesse nível, ele compreende as vantagens e limitações de diferentes estratégias digitais e pode tomar decisões informadas sobre como utilizar os recursos disponíveis.

Além disso, o professor deve ser capaz de mediar o uso dos vídeos em sala de aula, incentivando discussões e promovendo a participação ativa dos alunos. A mediação eficaz do conteúdo digital envolve a facilitação de debates, a condução de questionamentos e a oferta de esclarecimentos durante a exibição dos vídeos. Isso requer a mobilização da competência: **Envolver os aprendentes nas suas práticas digitais**, dentro da **Área 5: Capacitação dos aprendentes**, que abrange a habilidade de promover a participação dos alunos através do uso de recursos digitais, facilitando a aprendizagem ativa e colaborativa deles. Para desempenhar essa função, o professor precisa estar no nível de proficiência **B2 - Especialistas**, que indica uma capacidade de integrar tecnologias digitais de forma abrangente, adaptando os materiais às necessidades dos alunos e facilitando a eles, o engajamento crítico com o conteúdo.

Posteriormente, o processo pedagógico envolve a criação de atividades reflexivas, como a escrita de textos opinativos-argumentativos pelos alunos, com base no material discutido em sala. O professor precisa orientar essa produção de maneira que os alunos possam refletir criticamente sobre o que aprenderam e aplicar seus conhecimentos na prática. A competência associada a esta etapa é: **Promover a autonomia dos alunos no uso de tecnologias digitais**, da **Área 5: Capacitação**

**dos aprendentes**, que foca na habilidade do professor em promover o uso eficaz das tecnologias pelos alunos, ajudando-os a refletir e construir conhecimento a partir dos recursos digitais. Essa ação também caracteriza o nível **B2 - Especialistas**, visto que professores nesse nível conseguem promover o uso ativo de tecnologias para envolver os alunos no processo de aprendizagem e na construção colaborativa de conhecimento.

Finalmente, após a produção dos textos, feita pelos alunos, o professor precisa fornecer feedback detalhado, orientando as revisões e incentivando a reescrita desses textos. O uso de tecnologias para mediar esse processo de feedback e planejar as próximas etapas de aprendizagem envolve a competência: **Fornecer feedback e planejamento com apoio digital**, que faz parte da **Área 4: Avaliação**. Essa competência trata da habilidade do professor em usar tecnologias digitais para fornecer feedback construtivo e orientar a melhoria contínua dos alunos. Esse processo se enquadra no nível de proficiência **B2 - Especialistas**, uma vez que o professor está utilizando recursos digitais de maneira integrada para promover o desenvolvimento contínuo dos alunos.

Em resumo, o processo pedagógico descrito demanda diferentes níveis de proficiência digital, variando desde o nível **A1 - Recém-chegados**, em que o professor utiliza tecnologias de forma básica, até o nível **B2 - Especialistas**, em que o educador domina a integração de tecnologias digitais em seu planejamento pedagógico, promovendo uma aprendizagem mais rica e interativa. Cada etapa do processo descrito exige competências específicas, como a identificação, criação, facilitação e capacitação com recursos digitais, refletindo a necessidade de um desenvolvimento progressivo das habilidades digitais dos professores para que possam efetivamente mediar o uso de tecnologias em sala de aula.

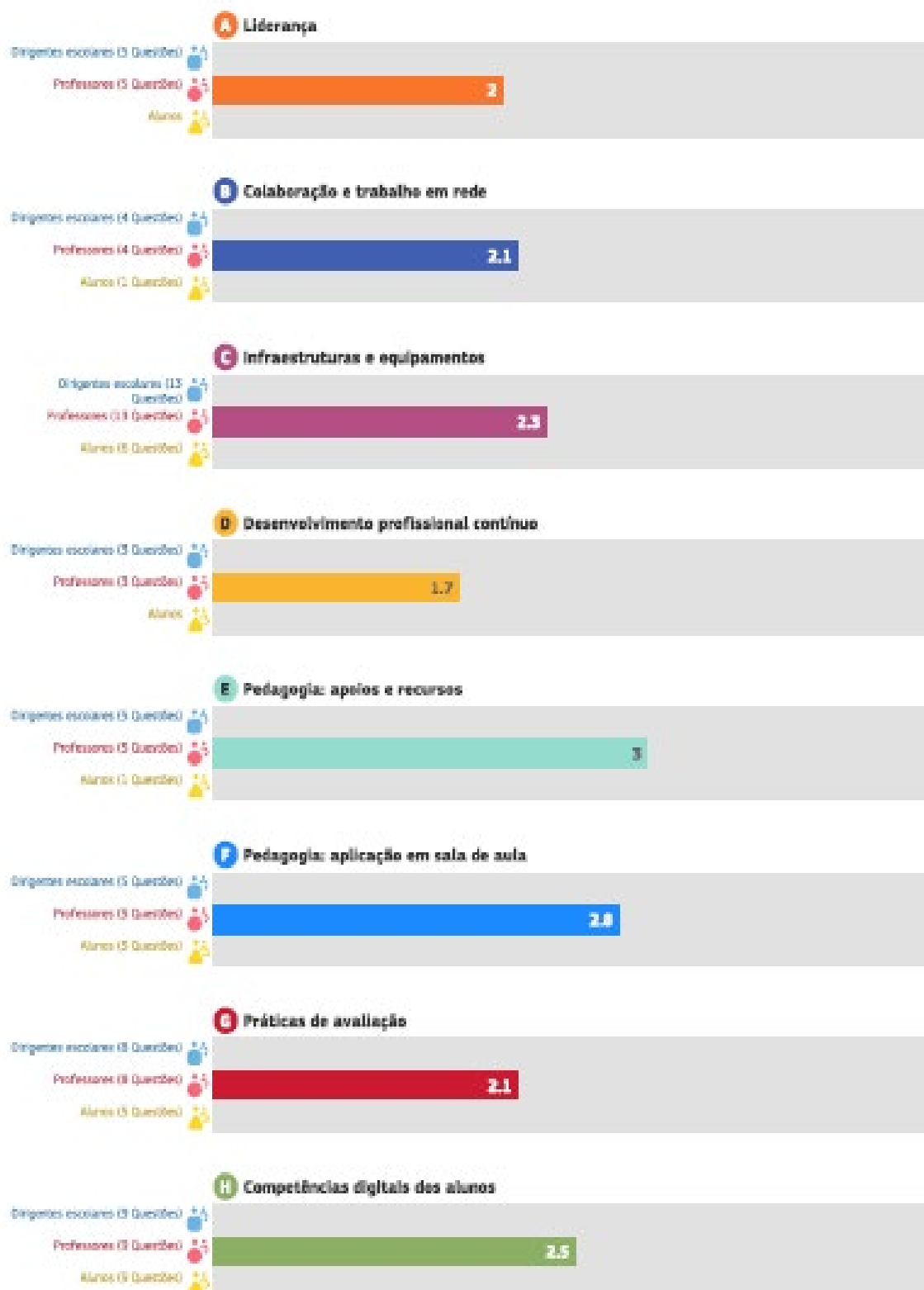
## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Relatório escolar do Selfie

O relatório escolar do Selfie reúne e compara as perspectivas dos seus dirigentes escolares, professores e alunos. Tal como um verdadeiro "Selfie", as informações recolhidas por ele oferecem à escola uma imagem da situação atual em relação a estratégias e práticas da utilização de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, os resultados coletados desse relatório podem ajudar a iniciar um diálogo no contexto da comunidade escolar sobre as tecnologias digitais (SELFIE, 2017).

Esses dados podem constituir ainda uma boa base para identificar e discutir pontos fortes e pontos fracos, e a partir disso criar um plano escolar para a utilização de tecnologias digitais no apoio à aprendizagem. Dessa forma, o Selfie pode ser utilizado como um instrumento avaliativo, anualmente, pelo que se pode verificar as áreas onde foram feitos progressos, bem como a que necessitam de intervenção, se for o caso. Além disso, os resultados do Selfie só estão disponíveis para quem coordena sua aplicação e mais ninguém tem acesso aos dados que lá estão (SELFIE, 2017). Diante disso, o Selfie é dividido em 8 grandes blocos: Como mostra, a figura seguinte, com o resumo das respostas dadas pelos professores:

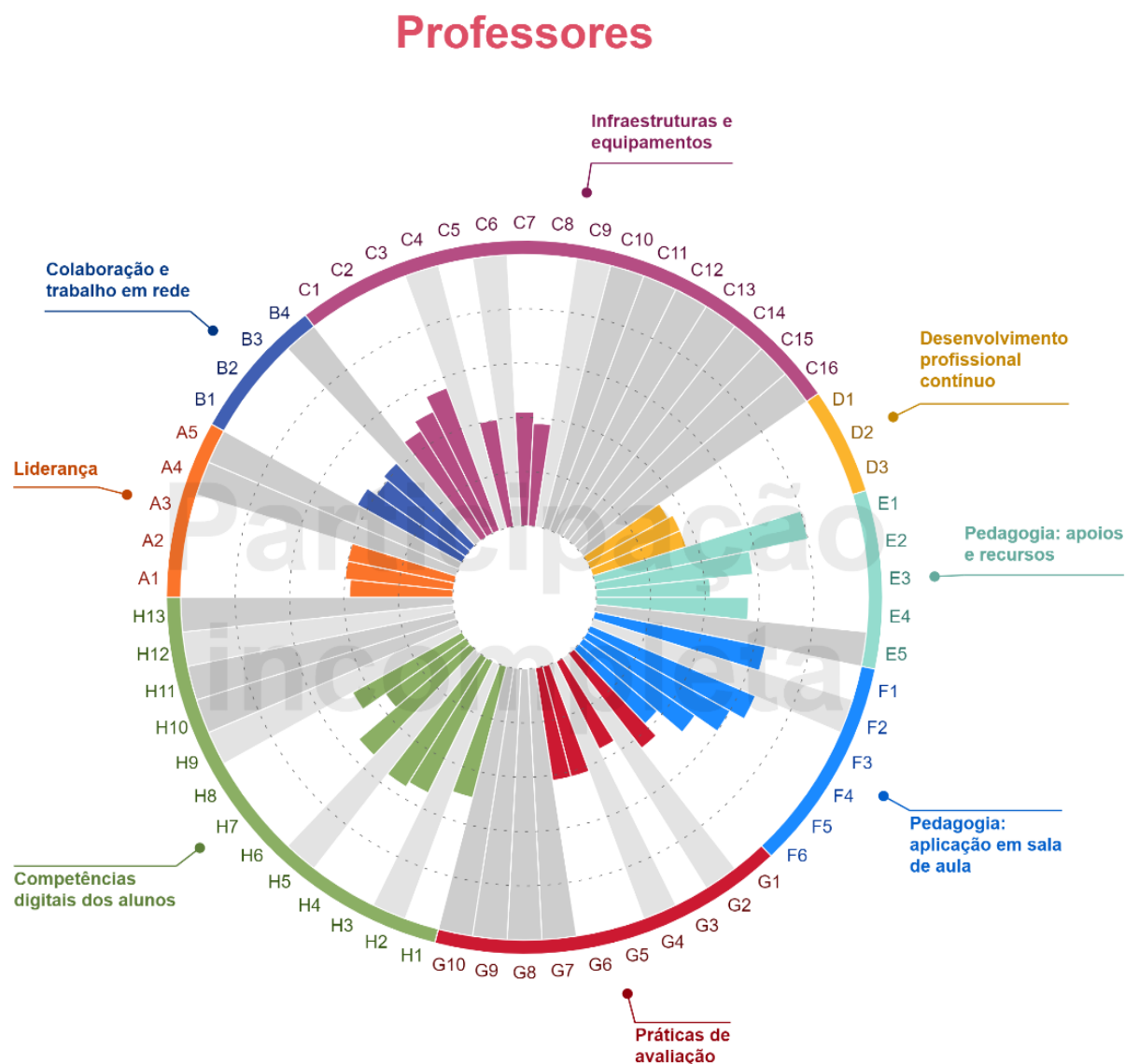
Figura 4: Panorâmica das áreas



Fonte: Selfie, 2017

Na figura 4, temos a panorâmica com a apresentação dos 8 blocos, com resumo das médias das respostas dos dirigentes escolares e professores, as quais serão analisadas na sequência.

Figura 5: Gráfico com o resultado da pesquisa



Fonte: Selfie, 2017

O gráfico acima contém os 8 blocos temáticos, com as respectivas perguntas e respostas do questionário aplicado aos professores. Ademais ao acessar o site do Selfie é possível, clicando nessa imagem, obter todo o resultado detalhado da pesquisa, área por área.

Diante disso, o primeiro bloco de perguntas diz respeito à Liderança (A), como mostra a figura abaixo, com as respectivas respostas oriundas dos professores:



**Figura 6: 1º bloco de perguntas: (A) A liderança**



Fonte: Selfie, 2017

Na figura 6, temos o primeiro bloco de questionamentos (A liderança), em que há 3 perguntas, detalhadas na sequência, sobre a liderança na integração das tecnologias digitais, quanto ao nível de ensino/aprendizagem. Assim, o primeiro bloco contém 3 indagações, que seguem, com as médias das respostas dadas pelos professores:

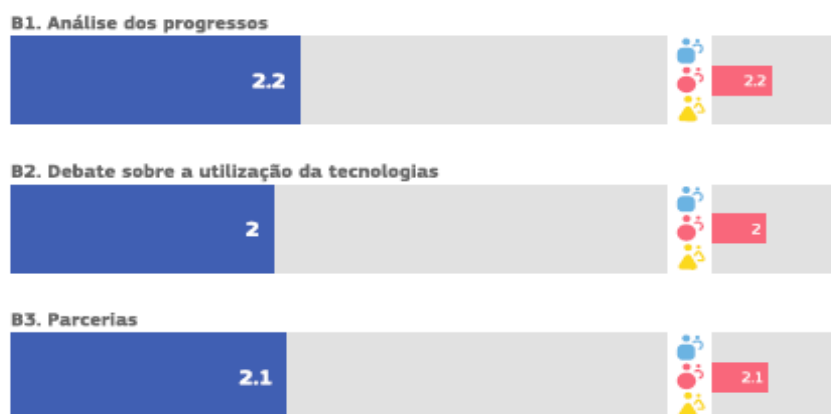
(A1) Na nossa escola, temos uma estratégia digital? 9 em 12 professores, responderam, sendo a média das respostas: 1,9, infere-se, portanto que a grande maioria das escolas da rede não possui /ou não oferece tal estratégia.

(A2) A segunda pergunta deste primeiro bloco é: Os nossos dirigentes escolares envolvem os professores no desenvolvimento da estratégia digital da escola? 10 em 12 professores responderam, com uma média de 2,0. Sendo que essa pergunta é complemento da primeira, logo se a maioria das escolas não possui uma estratégia digital, na falta dela, também não há como os dirigentes escolares envolver os professores, se há essa lacuna.

Esse fato é reforçado na (A3) terceira pergunta deste primeiro bloco: Os nossos dirigentes escolares dão-me apoio para experimentar novas formas de ensinar com as tecnologias digitais? A média de resposta foi 2,0 também, 10 em 12 professores responderam, seguindo a mesma ideia das duas primeiras perguntas, consequentemente mantendo a mesma linha de raciocínio. Infere-se que, se a maioria das escolas não possui uma estratégia digital, tampouco os dirigentes escolares

envolvem os professores no desenvolvimento de tal estratégia, visto que ela inexistente. Por conseguinte, os dirigentes escolares não apoiam a experimentação de novas formas de ensinar com as tecnologias digitais, ainda que a vontade exista, por parte de alguns deles.

**Figura 7: 2º bloco de perguntas: Colaboração e trabalho em rede**



Fonte: Selfie, 2017

A figura acima refere-se a medidas sugeridas à escola para melhorar a partilha de experiências para uma aprendizagem eficaz dentro e fora da instituição. Esse bloco, contém 3 perguntas detalhadas na sequência. O segundo bloco de perguntas (B) Colaboração e trabalho em rede, está composto também de 3 perguntas, com as médias das respostas dadas pelos professores:

(B1) Na nossa escola, analisamos os nossos progressos no ensino e na aprendizagem com as tecnologias digitais? 11 em 12 professores responderam, com a média de resposta, 2,2.

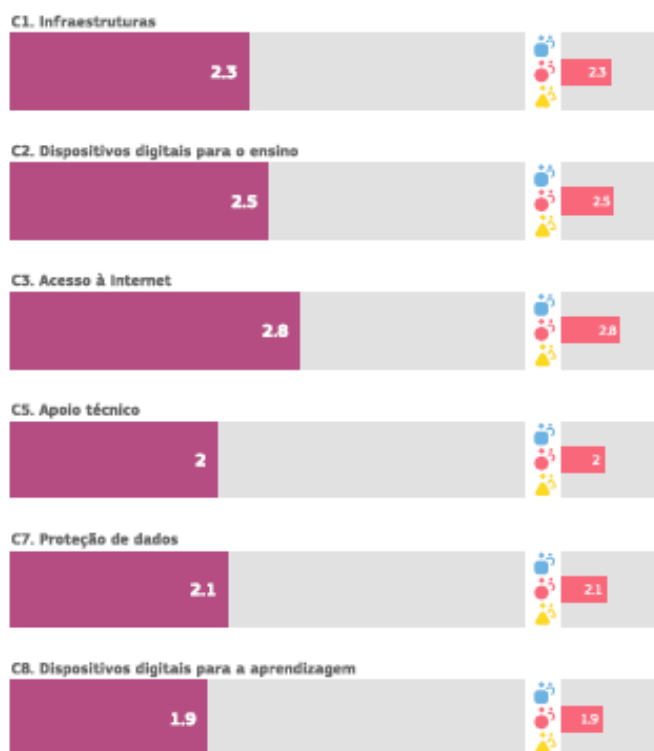
(B2) Na nossa escola, debatemos as vantagens e desvantagens de ensinar e aprender com as tecnologias digitais? 9 em 12 professores responderam, média das respostas, 2,0.

(B3) Na nossa escola, utilizamos as tecnologias digitais nas nossas parcerias com outras organizações? 9 em 12 professores responderam, média das respostas, 2,1.

Nota-se, neste bloco, que uma pergunta é seguimento e/ou complemento da anterior, segue a mesma lógica das respostas do primeiro bloco. Ou seja, deduz-se que como não há, na maioria das escolas uma estratégia digital por falta de estrutura,

como será observado mais adiante, conseqüentemente não há como ter uma colaboração e trabalho em rede também.

**Figura 8: 3º bloco de perguntas: Equipamentos e Infraestrutura**



Fonte: Selfie, 2017

O bloco exposto na figura 8 contém 6 perguntas, detalhadas na sequência, refere-se à equipamentos, infraestrutura e demais itens adequados para inovação do ensino/aprendizagem nas práticas de avaliações. Assim, estão disponibilizadas no Selfie 6 perguntas sobre o tema, porém a C4, e C6 não fazem parte dessa sequência pois essas perguntas não são aplicáveis ao perfil dos professores. Dessa maneira, segue a ordem de perguntas, com as médias das respostas dadas pelos professores:

(C1) Na nossa escola, as infraestruturas digitais apoiam o ensino e a aprendizagem com as tecnologias digitais? 12 em 12 professores responderam, média de resposta, 2,3.

(C2) Na nossa escola, existem dispositivos digitais para eu utilizar no ensino? 11 em 12 professores responderam, média de resposta, 2,5.

(C3) Na nossa escola, existe acesso à Internet para o ensino e a aprendizagem? 12 em 12 professores responderam, média das repostas, 2,8.

(C5) Na nossa escola, há apoio técnico disponível, caso haja problemas com as tecnologias digitais? 10 em 12 professores responderam, média, 2,0, das respostas.

(C7) Na nossa escola, existem sistemas de proteção de dados? 10 em 12 professores responderam, média 2,1, das respostas.

(C8) Na nossa escola, existem, dispositivos digitais da escola geridos pela escola para os alunos utilizarem quando precisam? 9 em 12 professores responderam, média das respostas, 1,9.

Diante dessas respostas, observa-se, novamente, que grande parte das escolas da rede não dispõem de equipamentos e internet para uso dos professores tampouco dos alunos, no atual momento.

**Figura 9: 4º bloco de perguntas: Desenvolvimento profissional Contínuo**



Fonte: Selfie, 2017

O bloco acima contém 3 perguntas com as médias das respostas dadas pelos professores, que serão detalhadas na sequência, e refere-se ao apoio dado ao DPC (Desenvolvimento Profissional Contínuo), em todos os níveis. Além disso, os questionamentos contidos nele dizem respeito também à integração de novos meios de ensino/aprendizagem que utilizem as tecnologias digitais para majorar os resultados da aprendizagem, como percebe-se:

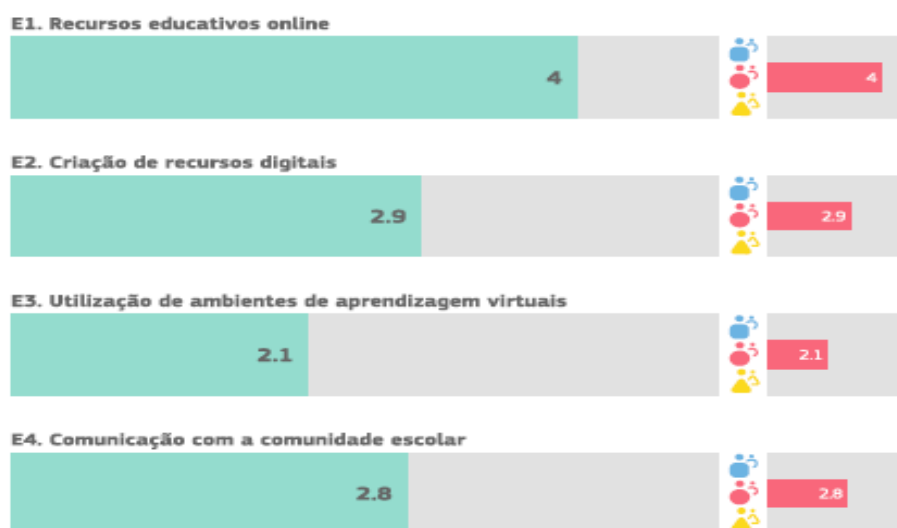
(D1) Os nossos dirigentes escolares debatem conosco as nossas necessidades de DPC para ensinar com as tecnologias digitais? 9 em 12 professores responderam, com uma média de 1,7, na média das respostas.

(D2) Tenho oportunidades de participar em ações de DPC para o ensino e a aprendizagem com as tecnologias digitais? 9 em 12 professores responderam, média 1,8 de respostas.

(D3) Os nossos dirigentes escolares incentivam-nos a partilhar experiências na escola sobre o ensino com as tecnologias digitais? 9 em 12 professores responderam, média 1,8, das respostas.

Na mesma linha dos blocos anteriores, pode-se observar através do índice das respostas bem baixas que não se tem, em grande medida, debates e/ou oportunidades dadas aos professores, para que os mesmos participem de ações que visem o incentivo da partilha de experiências sobre o ensino com as tecnologias digitais nas escolas de São José do Norte. Nesse sentido, nota-se portanto, que há uma lacuna nesse quesito também.

**Figura 10: 5º bloco de perguntas: Pedagogia, apoio e recursos**



Fonte: Selfie, 2017

O bloco acima, contendo 4 perguntas e a média das respostas dadas pelos professores, detalhadas na sequência, refere-se à preparação para utilizar as tecnologias digitais na escola. Esse quinto bloco de perguntas, diz respeito à Pedagogia: apoio e recursos, nele há 4 perguntas:

(E1) Eu pesquiso recursos digitais online? 12 em 12 professores responderam, uma média de respostas de 4,0.

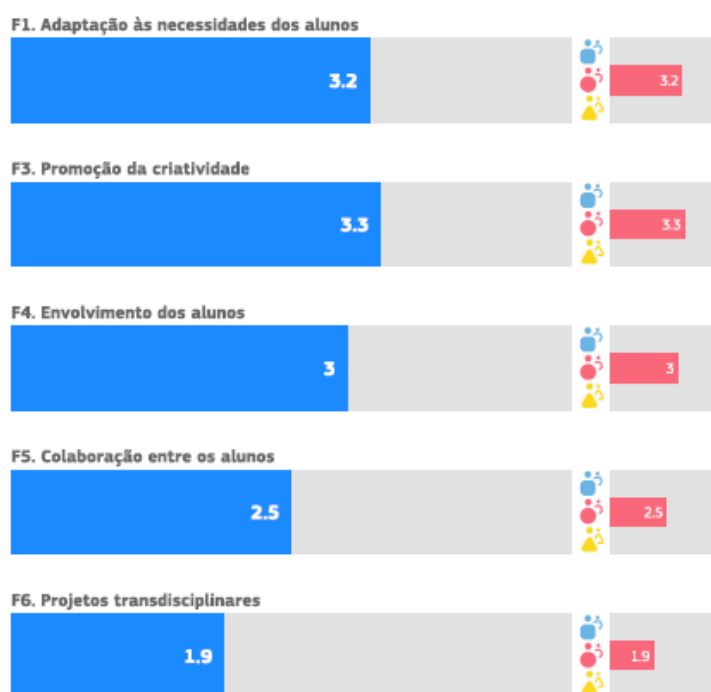
(E2) Eu crio recursos digitais para apoiar o meu ensino? 12 em professores responderam, média de 2,9, nas repostas.

(E3) Eu utilizo ambientes de aprendizagens virtuais com meus alunos? 11 de 12 professores responderam, média de 2,1, das repostas.

(E4) Eu utilizo as tecnologias digitais para a comunicação relacionada à escola? 11 em 12 professores responderam, média de 2,8, nas repostas.

Nessas questões vê-se que há em alguma medida, interesse por parte dos educadores, em buscar recursos digitais para suas aulas, porém aos serem questionados em relação a criar esses recursos e utilizá-los em ambientes virtuais de aprendizagem suas respostas já declinam, talvez devido à falta de proficiência deles e também de recursos digitais disponíveis nas instituições.

**Figura 11:** 6º bloco: (F) Pedagogia, aplicação em sala de aula



Fonte: Selfie, 2017

O bloco acima contém 5 perguntas e a média das repostas, detalhadas na sequência refere-se à aplicação das tecnologias digitais de aprendizagem nas aulas, visando à inovação das práticas de ensino/aprendizagem. Esse sexto bloco de perguntas associa-se à Pedagogia: aplicação em sala de aula, composto de 5

pergunta, sendo que a F2 não faz parte dessa sequência, pois essa pergunta não é aplicável ao perfil dos professores:

(F1) Eu utilizo as tecnologias digitais para adaptar o meu ensino às necessidades dos alunos? 11 em 12 professores responderam, média de 3,2 nas respostas.

(F3) Eu utilizo as tecnologias digitais para fomentar a criatividade dos alunos? 11 em 12 professores responderam, média das respostas, 3,3.

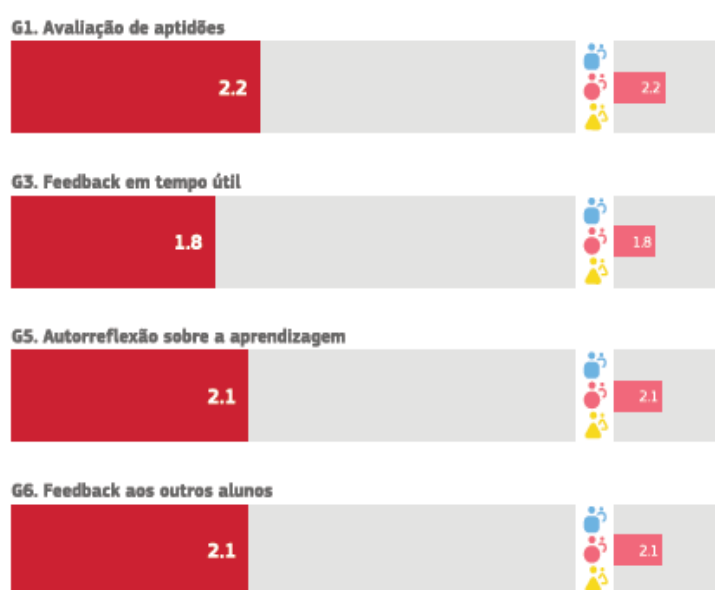
(F4) Eu utilizo atividades de aprendizagem digital que envolvem os alunos? 11 em 12 professores responderam, média das respostas, 3,0.

(F5) Eu utilizo as tecnologias digitais para facilitar a colaboração entre os alunos? 10 em 12 professores responderam, média 2,5 das respostas.

(F6) Eu envolvo os alunos na utilização das tecnologias digitais em projetos transdisciplinares? 9 em 12 professores responderam, média de 1,9 nas respostas.

Nesse conjunto de questionamentos e consequentes respostas, nota-se que uma pequena parte dos professores utiliza as tecnologias digitais para adaptar seu ensino, fomentar a criatividade em seus alunos, envolvê-los na aprendizagem e facilitar a colaboração entre eles. Além disso, quando é perguntado a eles sobre projetos transdisciplinares, a média da resposta dada é mínima, praticamente inexistente na realidade das escolas do contexto citado.

**Figura 12: 7º bloco (G7) Práticas de avaliação**



Fonte: Selfie, 2017

O bloco exposto na figura 12 contém 4 perguntas e a média de respostas dadas pelos professores, detalhadas na sequência, refere-se a medidas tomadas pela escola a fim de substituir a avaliação tradicional por outra baseada na tecnologia, centrada no aluno e suas peculiaridades. Nesse sétimo bloco de perguntas tem-se o tema: Práticas de avaliação, formado por 4 perguntas, sendo que a G2 e G4 não fazem parte dessa sequência, pois essas perguntas não são aplicáveis ao perfil dos professores:

(G1) Eu utilizo as tecnologias digitais para avaliar as aptidões dos alunos? 10 em 12 professores responderam, a média de resposta foi 2,2;

(G3) Eu utilizo as tecnologias digitais para dar feedback em tempo real útil aos alunos? 9 em 12 professores responderam, média de 1,8 nas respostas;

(G5) Eu utilizo as tecnologias digitais para permitir que os alunos reflitam sobre sua própria aprendizagem? 9 em 12 professores responderam, média de 2.1 nas respostas;

(G6) Eu utilizo as tecnologias digitais para permitir que os alunos deem feedback sobre o trabalho de outros alunos? 9 em 12 professores responderam, média de 2,1 nas respostas.

Conclui-se nesse quesito da avaliação, que a maioria dos professores discorda, pois diante da realidade da falta de recursos digitais nas escolas, Internet ineficiente, dentre outros problemas, não teria como ser diferente, e portanto, mais uma vez, o resultado é negativo.



Figura 13: 9º bloco de perguntas: Competência digital dos alunos



Fonte: Selfie, 2017

O bloco ilustrado pela figura 13 contém 4 perguntas com a média das repostas dadas pelos professores, detalhadas na sequência e refere-se ao conhecimento que os alunos devem ter para utilizarem as tecnologias de forma eficiente e crítica. Esse último bloco de perguntas diz respeito a Competências digitais dos alunos, compõe-se de 6 perguntas, sendo que a H2 e H5 não fazem parte dessa sequência, pois essas perguntas não são aplicáveis ao perfil dos professores:

(H1) Na nossa escola, os alunos aprendem a comportar-se de forma segura online? 10 em 12 professores responderam, média de 2,5 nas respostas;

(H3) Na nossa escola os alunos aprendem a comportar-se de forma responsável quando estão online? 10 em 12 professores responderam, média de 2,7 nas respostas;

(H4) Na nossa escola, os alunos aprendem a verificar se as informações que encontram online são confiáveis e exatas? 12 em 12 professores responderam, média de 2,8 nas respostas;

(H6) Na nossa escola, os alunos aprendem como dar crédito ao trabalho dos outros, que encontram online? 11 em 12 professores responderam, média de 2,7 nas respostas;

(H7) Na nossa escola, os alunos aprendem a criar conteúdos digitais? 9 em 12 professores responderam, média de 1,8 nas respostas;

(H8) Na nossa escola, os alunos aprendem a comunicar utilizando as tecnologias digitais? 11 em 12 professores responderam, média de respostas 2,3.

Nesse tópico, assim como os demais, também a maioria dos professores discordam no que tange às questões de comportamento dos alunos de forma responsável quando o assunto é segurança online, à criação de conteúdos digitais e à comunicação usando as tecnologias digitais. Esse fato ocorreu devido à seguinte questão: até o presente momento os alunos não têm aparatos digitais na escola para usar, assim dificulta aos professores, tratarem com os estudantes esses temas, ao menos de forma prática.

## 4.2 Síntese das análises por professor

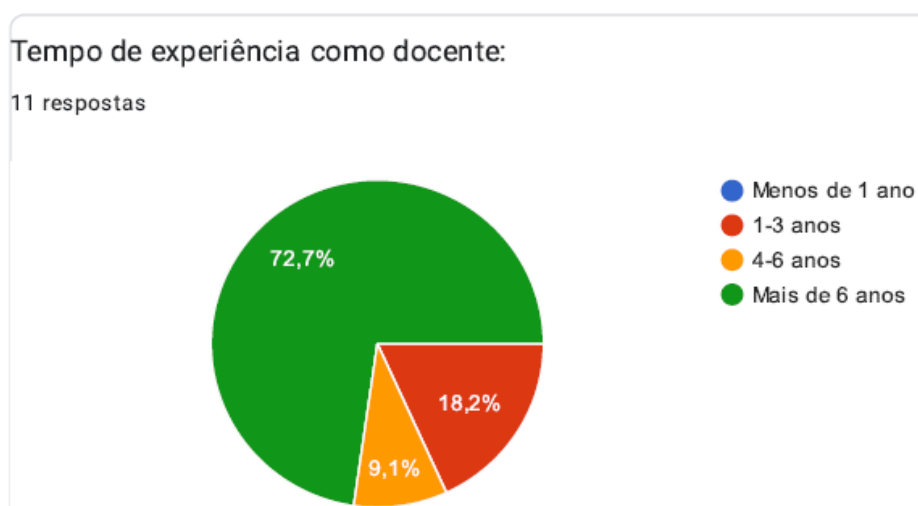
A amostra contou com 12 professores, e após a análise dos dados gerado pelas respostas das questões do instrumento de pesquisa SELFIE, chegou-se à seguinte síntese:

**Quadro 3:** Quadro com pontuação e nível de proficiência dos professores baseado no **Quadro 2** (p.51)

PROFESSOR_ID	Pontuação Likert	Nível de proficiência
1	3.2	B2 - Especialistas
2	3.5	B2 - Especialistas
3	3.6	B2 - Especialistas
4	3.4	B2 - Especialistas
5	3.5	B2 - Especialistas
6	3.3	B2 - Especialistas
7	2.9	B2 - Especialistas
8	3.1	B2 - Especialistas
9	3.0	B2 - Especialistas
10	2.9	B2 - Especialistas
11	3.5	B2 - Especialistas
12	3.6	B2 - Especialistas

### 4.3 Feedback dos professores sobre o produto educacional

Aqui tem-se a análise das avaliações dos professores, que participaram da pesquisa realizada nesta dissertação acerca das competências digitais deles, sobre a eficácia do produto educacional. Isso porque, cabe aqui compreender a relevância do produto desenvolvido. Assim sendo, foi disponibilizado a eles um questionário com 13 perguntas, sendo que a identificação deles foi opcional e as primeiras perguntas dizem respeito às instituições, as quais eles estão vinculados e o cargo/função que exercem. A seguir, iniciar-se-á, a observação pela quarta pergunta, sobre o tempo de experiência docente, como mostra a imagem a seguir:



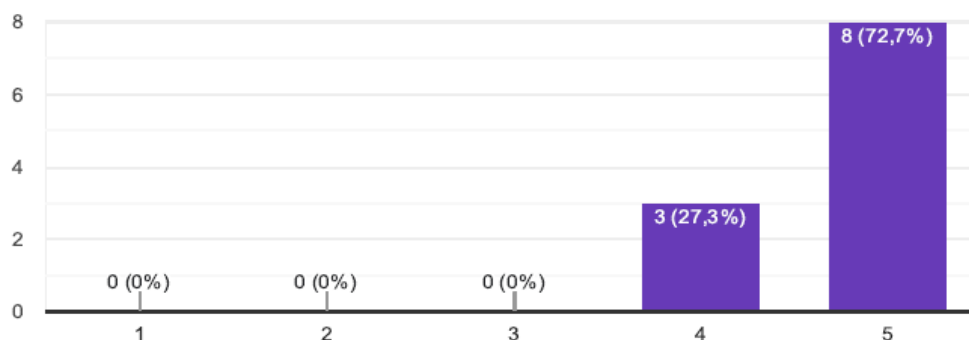
Nesse gráfico, constata-se que: a maioria dos participantes, 72,7%, tem mais de 6 anos de experiência docente, sendo que 18,2% tem de 1 a 3 anos e a minoria, tem de 4 a 6 anos.

Na figura a seguir, os participantes foram questionados se o produto educacional apresenta ou não informações claras, e se é possível encontrar lá, trilhas de aprendizagens, sobre como desenvolver competências para uso de recurso digitais em atividades de ensino. Cerca de 72,7%, responderam satisfatoriamente à pergunta feita.

Em sua opinião, o produto educacional apresenta informações, de forma clara, encontrar trilhas de aprendizagem sobre como desenvolver competências para uso de recursos digitais em em atividade de ensino?



11 respostas

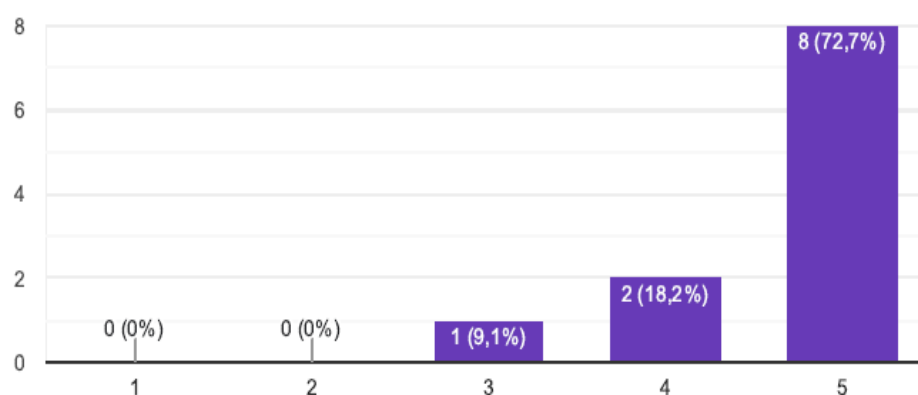


A próxima pergunta diz respeito ao fato de que, o produto educacional tem potencial ou não, para ajudar os professores a desenvolver suas competências digitais, bem como a, conseqüentemente, poder usar, eficazmente, recursos digitais em suas estratégias pedagógicas. Observa-se que, igualmente à pergunta anterior, obteve-se, 72,7%, de respostas positivas.

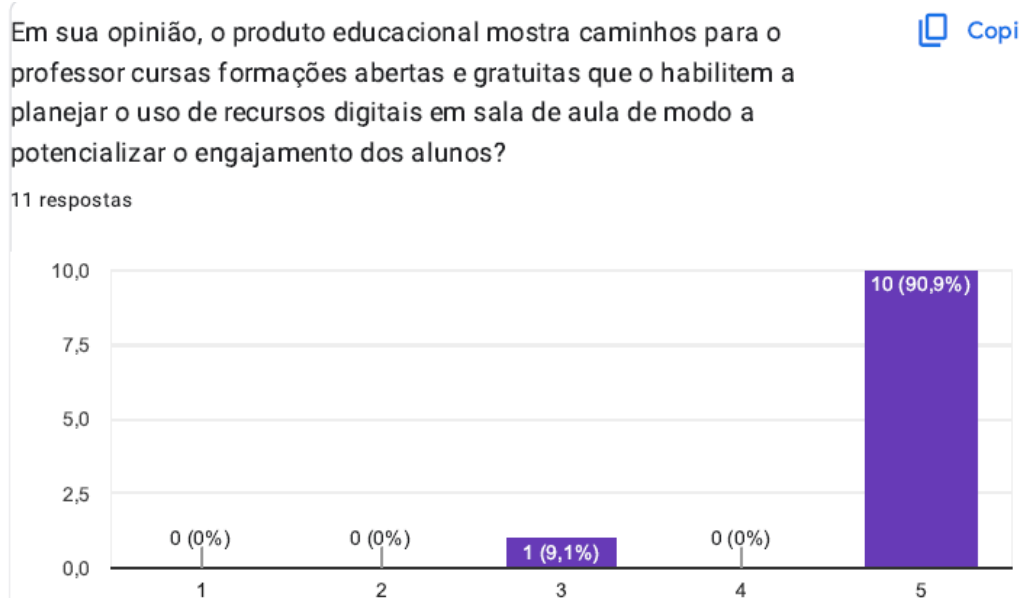
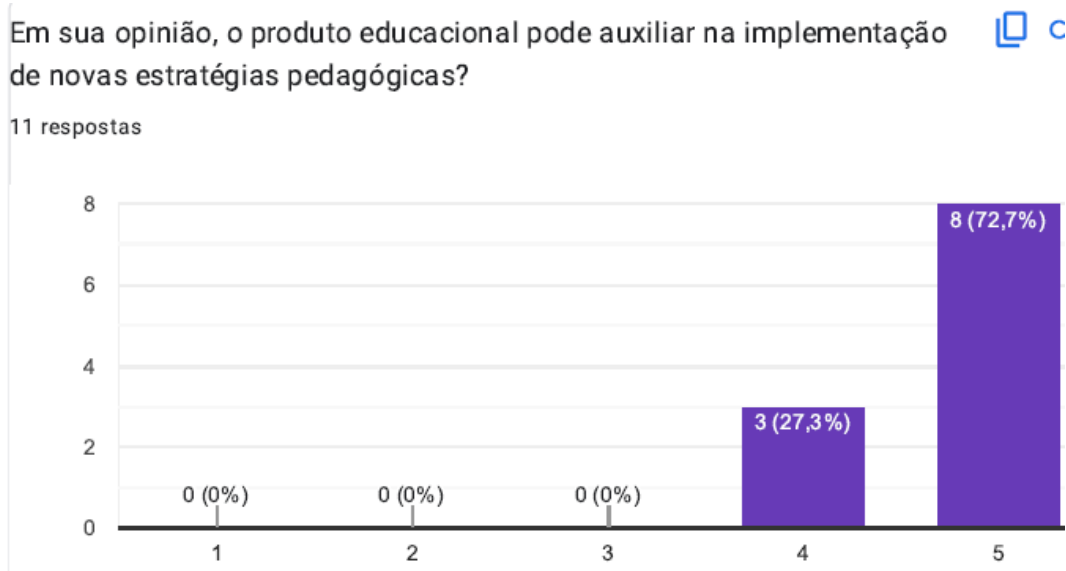
Em sua opinião, o produto educacional tem potencial para ajudar professores de ensino fundamental a melhorarem a proficiência na adoção de recursos educacionais digitais em suas estratégias pedagógicas?



11 respostas

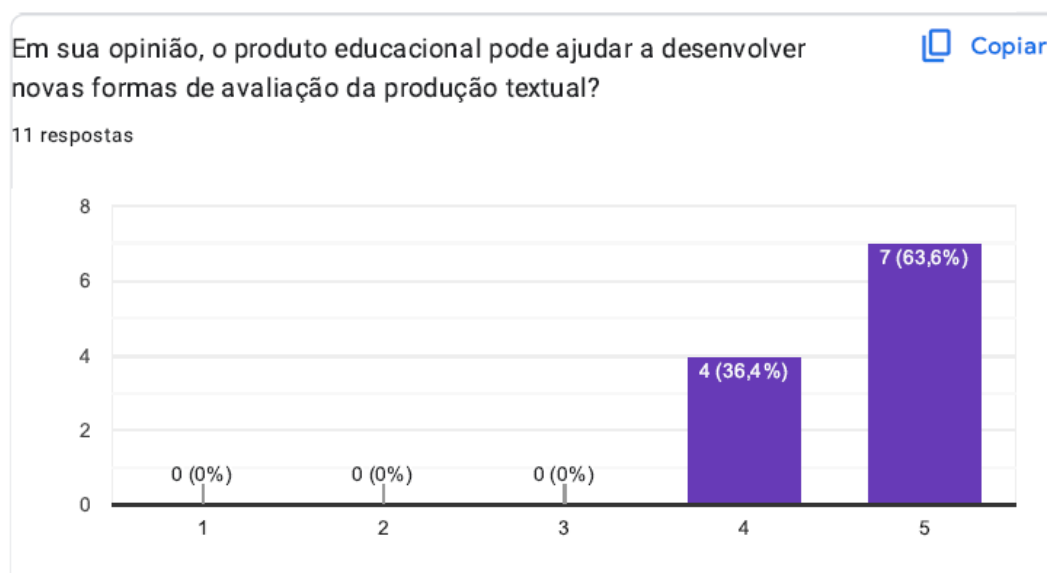


A pergunta que segue, revelada no gráfico abaixo, questiona a respeito, se o produto educacional é capaz de auxiliar ou não, na implementação de novas estratégias pedagógicas. Nota-se, através das respostas, que sim: o produto educacional é capaz de auxiliar os professores na aquisição de novas estratégias pedagógicas. 72,7%, de respostas positivas, em relação a pergunta feita.

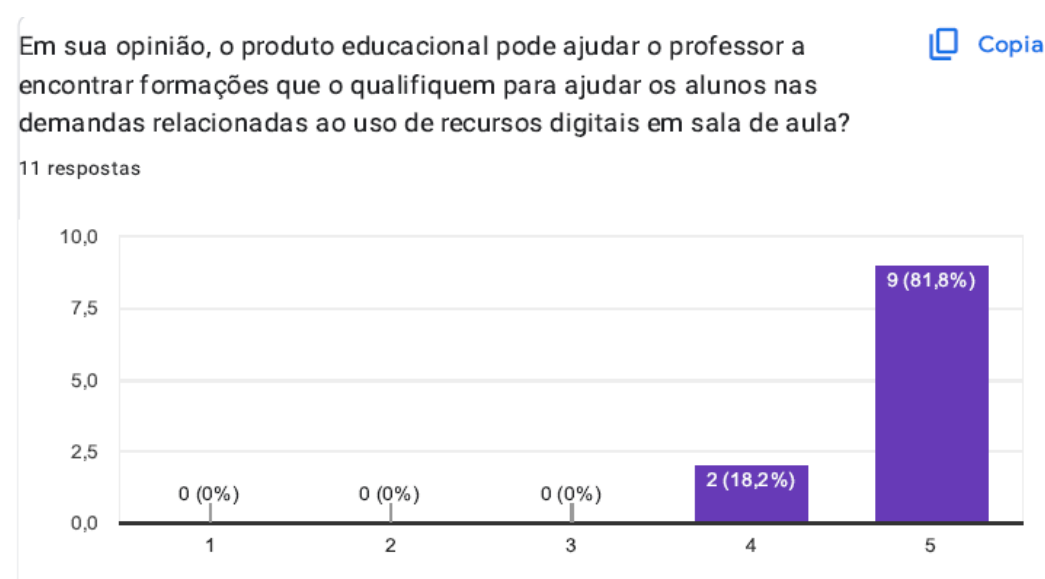


A pergunta acima, questiona se o produto educacional é capaz de oferecer meios acessíveis, para que o professor, se assim ele desejar, possa cursar formações abertas e gratuitas, e que tais meios o habilite a fazer uso eficaz, de recursos digitais

em suas aulas e desse modo, atrair uma maior participação e envolvimento dos alunos nas aulas. As respostas dos participantes mostra que sim, ou seja, o produto educacional é capaz de cumprir tal requisito.

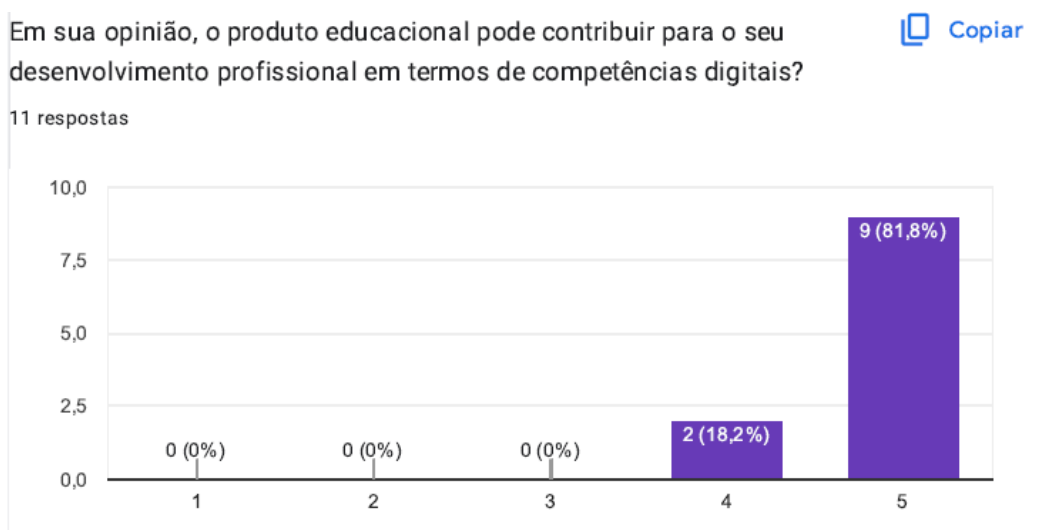


A pergunta acima, diz respeito ao desenvolvimento de novas formas de avaliação, em relação à produção textual, se o produto educacional, pode ajudar ou não nesse quesito. Grande parte dos participantes, cerca de 63,6%, responderam que o produto educacional é capaz de ajudar no desenvolvimento de novas formas de avaliação da produção textual.

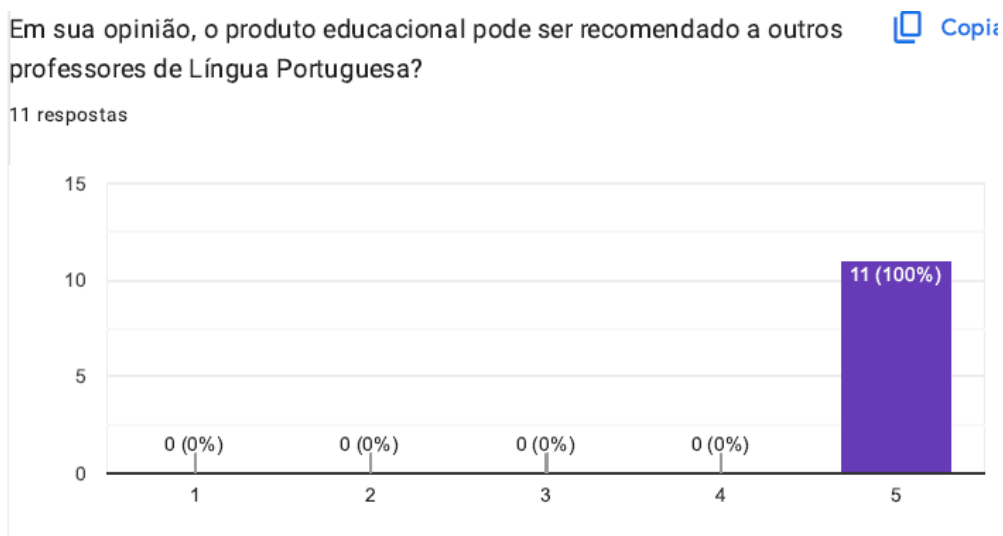


A pergunta anterior que consta na figura também anterior, questiona os participantes, a respeito do produto educacional ser um facilitador, em relação à prover

ou não qualificação aos professores, para que estes auxiliem seus alunos nas demandas referentes aos recursos digitais, incluso no contexto educacional. Os participantes acreditam que sim, o que se pode comprovar através de suas respostas: 81,8%, apontaram positivamente a tal questionamento.



A pergunta acima, questiona a respeito da contribuição do produto educacional, se o mesmo pode ou não colaborar com o desenvolvimento profissional docente, em termos de competências digitais. A maioria dos participantes acredita que sim: 81,8%.



A pergunta exposta no gráfico anterior, se refere à opinião do participante, se ele recomendaria o produto educacional a outros professores: todos responderam que sim (100%).

Por último, foi perguntado, de forma opcional, aos participantes, 2 perguntas adicionais: o que mais eles gostaram no produto educacional e quais de seus aspectos poderiam ser melhorados. As respostas à primeira pergunta foram: aprendizagem autorregulada, trilhas de aprendizagem, condução da escrita e seu poder argumentativo, objetividade, contribuição proporcionada aos professores, apresentação de forma clara e objetiva. Em relação à segunda pergunta: um dos participantes aponta a questão do tempo, que segundo ele, não seria suficiente, sem extrapolar o horário de trabalho do professor, e outra sugestão é a criação de um link no Guia, de modo a proporcionar uma maior participação dos professores.

Nos comentários adicionais, o produto foi elogiado pelos participantes, sendo que um deles, ressaltou o fato da tecnologia estar presente no cotidiano das pessoas, de forma geral, sendo assim, segundo ele, tudo o que vier para facilitar, é bem-vindo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa tinha como principal questão identificar quais competências são necessárias para que o docente possa potencializar a produção de textos opinativos-argumentativos utilizando recursos audiovisuais em sala de aula. Para responder a essa questão, foi realizado um estudo que envolveu a aplicação do questionário SELFIE aos professores de Língua Portuguesa, mapeando suas competências digitais e identificando suas necessidades formativas para o uso pedagógico das tecnologias.

O objetivo geral foi alcançado ao propor um guia de capacitação em competências digitais para os professores, com foco naqueles que trabalham com a produção de textos opinativos-argumentativos. O guia foi elaborado a partir da análise das respostas dos professores ao questionário SELFIE e da identificação de suas lacunas de proficiência digital, o que evidenciou a importância de trilhas formativas que respondessem diretamente às suas demandas profissionais.



A pesquisa contém uma revisão da literatura sobre o uso de mídias digitais no ensino de produção textual. Isso permitiu contextualizar a importância de ferramentas audiovisuais como forma de incentivar a escrita de textos opinativos-argumentativos e compreender como outros estudos abordaram o tema. Esta etapa da pesquisa ofereceu uma base teórica sólida, que serviu de suporte para a elaboração das estratégias propostas.

O questionário SELFIE permitiu não apenas avaliar a proficiência digital dos docentes, mas também mapear os recursos e estratégias pedagógicas que eles já utilizavam em sala de aula. A partir das respostas, foi possível identificar que, embora os professores tenham uma familiaridade com o uso de tecnologias, muitos ainda não utilizam os recursos audiovisuais de forma consistente com seus alunos, nas aulas de produção textual de forma eficaz.

Em relação ao objetivo específico de planificar o processo de ensino de textos opinativos-argumentativos com uso de recursos educacionais digitais, o mapeamento descrito no item 3.3 da dissertação demonstrou que sua importância estava diretamente alinhado com as competências do DigCompEdu. Permitindo assim, que se explorasse algumas opções para o desenvolvimento de proficiência em competências digitais que estivessem vinculadas ao processo mapeado a partir da experiência da prática da autora.

Portanto, a planificação apresentada na dissertação não apenas respondeu ao objetivo de entender quais competências eram mobilizadas para integrar os recursos educacionais digitais nas práticas pedagógicas, mas também possibilitou que se buscasse opções para o desenvolvimento contínuo dos professores, no contexto citado. Para que dessa forma, eles progredam em proficiência nas competências digitais necessárias para reproduzir a experiência da prática de sala de aula da autora.

Assim, a elaboração de um guia que auxilie os professores a integrar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas reflete diretamente esse objetivo. O guia oferece uma proposta estruturada para que os professores possam criar atividades mediadas por recursos audiovisuais, com ênfase em facilitar o uso do audiovisual nas aulas de produção de textos opinativos-argumentativos. Através do planejamento adequado, espera-se que os docentes sejam capazes de utilizar esses recursos de forma mais estratégica e eficiente.

Em relação a avaliação da proficiência digital dos professores de Língua Portuguesa os resultados obtidos por meio do questionário SELFIE revelaram que todos os professores, embora com pontuação diferente, estavam no espectro do nível B2 – Especialistas. Embora isso indique que os professores possuem um conhecimento intermediário sobre o uso de tecnologias, ainda há uma necessidade clara de capacitação adicional, especialmente no que diz respeito à criação de conteúdos e ao uso de tecnologias para avaliação e promoção de atividades mais interativas em sala de aula.

Nesse sentido, o Produto Educacional proposto teve o intuito de promover a capacitação dos professores nas áreas onde suas competências digitais ainda precisam ser aprimoradas. Com base nos resultados da pesquisa, o guia se concentra em fornecer orientações práticas e acessíveis sobre como os professores podem buscar formação para desenvolver competências digitais ou melhorar o nível de proficiência nestas competências, especialmente as envolvidas no processo mapeado nesta dissertação.

Levando-se em consideração os objetivos que ampararam esta pesquisa e a expectativa em compreender de forma acadêmica as inquietações acerca das dificuldades e da falta de interesse dos alunos frente à escrita e ao desenvolvimento de redações identificou-se que as implementações de trilhas formativas voltadas ao desenvolvimento das competências digitais dos professores já estavam ofertadas na plataforma PlaforEdu. Essa plataforma surgiu como resposta às demandas formativas relacionadas ao desenvolvimento da proficiência em competências digitais enfatizadas neste trabalho.

Logo, a PlaforEdu, por meio de trilhas formativas personalizadas - são itinerários de aprendizagem que podem ser utilizados em diferentes contextos, no caso aqui, diz respeito à capacitação de professores. Essas trilhas ofereceram uma contribuição diretamente para o aprimoramento das competências digitais, integrando o desenvolvimento contínuo de professores à realidade digital das escolas.

Para finalizar, o guia (APÊNDICE II) proposto tem o intuito de promover a capacitação dos professores nas áreas onde suas competências digitais ainda precisam ser aprimoradas. Com base nos resultados da pesquisa, o guia se concentra em fornecer orientações práticas e acessíveis sobre como os professores podem integrar melhor os recursos audiovisuais em suas aulas, especialmente para o uso do

audiovisual mediado nas aulas de produção textual, utilizado com os alunos, para desenvolver melhor a escrita argumentativa.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Autilene Santos. **O professor de Língua Portuguesa na era digital. 2013.** Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4540/1/TCC%20P%C3%93S%20BANCA.pdf>. Data de acesso: 12 OUT 2022.

ALVES, Lucineia. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso: 05 ABR 2020.

ANTUNES, Kate Francisca da Silva. **Os benefícios do uso pedagógico dos recursos audiovisuais em sala de aula, segundo os estudantes do centro de ensino médio 804 do recanto das EMAS. 2015.** Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/16909/1/2015\\_KateFranciscaAntunes\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/16909/1/2015_KateFranciscaAntunes_tcc.pdf). Data de acesso: 16 JUL 2022.

ARAUJO, Rhaiane Karla de Macedo. **A informatividade do texto dissertativo-argumentativo: uma análise de textos produzidos por alunos do ensino-médio. 2019.** Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/19952/1/TCC%20-%20RHAIANE%20KARLA%20DE%20MACEDO%20ARAUJO.pdf>. Data de acesso: 09 JUL 2022.

BARBOSA, Francieleide Fialho. 2018. **O ensino de Língua Portuguesa e o uso das TIC's: o blog como ferramenta de incentivo à leitura e à escrita.** Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Documents/Revisão%20de%20literatura%20Mestrado/uso%20das%20tic's%20nas%20aulas%20de%20LP.pdf>. Data de acesso: 28 JUN 2022.

BATE, A. W. **Educar na era digital.** [Livro eletrônico]. 1ª ed. – São Paulo: Artesanato educacional, 2017.

BRAGA, D. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação (2023). **Lei 14533 de 11 de janeiro de 2023. Política Nacional de Educação Digital.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.

BRITO, Maria do Carmo Soares de. **O uso da tecnologia na produção textual e disfunções da escrita do ensino fundamenta II. 2014.** Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_ufpr\\_port\\_artigo\\_maria\\_do\\_carmo\\_soares\\_de\\_brito.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_port_artigo_maria_do_carmo_soares_de_brito.pdf). Data de acesso: 15 NOV 2022.

CABRAL, Taiomara Silva Rangel. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação – o uso de smartphones nas aulas do ensino fundamental.** 2019. Data de acesso: 24 JUN 2023.

COSTA, Eliziane Rodrigues de Queiroz; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. **Trilhas formativas**: uma proposta para a formação continuada de professores para EAD. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344763268>. Data de acesso: 04 MAI 2024.

COSTA, Maiara Capucho; SOUZA, Maria Aparecida Silva de. **O uso das TIC's no processo ensino e aprendizagem na escola alternativa "Lago dos cisnes"**. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/70-282-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/70-282-1-PB%20(1).pdf). Data de acesso em: 07 ABR 2022.

DENTZ, Volmir Von; TOLLOTI, Diana Salete. **Análise de potencialidades das tecnologias de informação e comunicação para a prática pedagógica**: um estudo de caso na educação Profissional e tecnológica, 2023. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/292/280>. Data de acesso: 19 SET 2023.

**DIGCOMPEDU**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA, 2018. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu\\_2018.pdf](https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf). Data de acesso: 15 SET 2023.

ELICKER, A. T.; de Mattos; BATTISTELLO, V. C.; LORENZ-MARTINS, R.; Bez, M. R. (2019). **Produções Textuais em Espaços Digitais**. Revista Virtu@lmente, 7(1), 45-62. DOI: <https://doi.org/10.21158/2357514x.v7.n1.2019.232>.

FREIRE, G. G. *et al.* **Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina**: estudo preliminar das contribuições. Polyphonia, v. 28, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v28i2.52761>. Data de acesso em: 30 ABR 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2010, 184 p.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GOOGLE, (Califórnia) (ed). Como a Busca do Google organiza informações. *In: Ajuda da Busca do Google*. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/search/howsearchworks/how-search-works/organizing-information/>. Data de acesso: 11 JUN 2023.

IKEDA, A. A.; BACELLAR; F. C. T.; CAMPOMAR, M. C. **Aspectos do uso da tecnologia no ambiente educacional**. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Aspectos do uso da tecnologia no ambient.pdf>. Data de acesso: 16 OUT 2022.

JÚNIOR, Laece Alves Torres; SOUSA, Josiane Carla Medeiros de. **O uso de recursos audiovisuais no ensino de Língua Portuguesa**. 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89230>. Data de acesso: 25 JUN 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Universidade de São Paulo Faculdade de Educação – FEUSP, novembro, 2008.

KNITTEL, Tânia Filomena. **SELFIE das competências digitais na escola**: estudo de caso e pesquisa-ação. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/29519/4/Tania%20Filomena%20Knittel.pdf>. Data de acesso: 09 ABR 2024.

LEITE, Renata Cassia Rocha. **Uso da tecnologia digital como ferramenta de apoio à prática docente**. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Documents/Revisão%20de%20literatura%20Mestrado/TCC%20A%20Importância%20da%20Tecnologia%20Digital%20como%20Apoio%20à%20Prática%20Docente..pdf>. Data de acesso: 29 JUN 2022.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, António. **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA, 2018. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu\\_2018.pdf](https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf). Data de acesso: 08 OUT 2023.

MACKEDANZ, J. D.; MACKEDANZ, L. F.; VIEIRA, L. A. **O uso de TIC's como facilitadores na produção textual**. 2011. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1047?show=full>. Data de acesso em: 04 ABR 2022.

MUGNOL, Márcio. **A Educação à distância no Brasil**: conceitos e fundamentos. Ver. Diálogo Educ.. [internet]. 2009 [citado maio/ago] v. 9, n. 27, p. 335-349. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2738&dd99=pdf>. Data de acesso: 30 JUN 2022.

PEREIRA, Aline M. dos Santos. **Produção textual na base nacional comum curricular**: orientações para o ensino médio. 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/9062/8727>. Data de acesso: 24 OUT 2022.

PEREIRA, Osmar Ayrton do Nascimento; ROSA, Paulo Roberto. **Mídias como tecnologia educacional**. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Mídias Como Tecnologia Educacional.pdf>. Data de acesso: 16 OUT 2022.

PONTE, João Pedro da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**: Que desafios? Revista Ibero-Americana de Educación. OEI. N. 24, septiembre / diciembre, 2000. Disponível em <http://www.oei.es/revista.htm>. Data de acesso em 30 de MAR 2022.

SALES, Mary Valda; MOREIRA, José António. **Competências digitais docentes no ensino superior**: diagnóstico e possibilidades de formação. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/907>. Data de acesso em: 06 ABR 2024.

SANTOS, Michele Leite dos. **Do quadro à tela**: o professor de Língua Portuguesa e a aula na era digital. 2011. Disponível em: [http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/rii/645/1/TCC\\_Final\\_Michele\\_revis%C3%A3o\\_banca.pdf](http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/rii/645/1/TCC_Final_Michele_revis%C3%A3o_banca.pdf). Data de acesso em: 06 ABR 2022.

SANTOS, C. C., PEDRO, N. S. G., & MATTAR, J. (2021). **Avaliação do nível da proficiência nas competências digitais dos docentes do ensino superior em Portugal**. *Educação*, 46(1), e63/ 1–37. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644461414>.

SELFIE. Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/selfie>. Acesso em: 24 JUN 2024.

SILVA, Carolina Morais Ribeiro da. **Tecnologias digitais e Língua Portuguesa: o uso da internet como ferramenta para produção textual na escola**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47474>. Data de acesso: 22 MAI 2022.

SILVA, Eliene de Jesus SILVA. **Produção de textos no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento escolar**. 2019. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/11027340/eliene-de-jesus-silva>. Data de acesso: 23 MAI 2023.

SILVA, Eliany Freitas. da; PINTO, Diocelia. **Papel do professor diante da dificuldade do aluno na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/796/3/O%20PAPEL%20DO%20PROFESSOR%20DIANTE%20DA%20DIFICULDADE%20DO%20ALUNO....pdf>. Data de acesso: 17 JUL 2022.

SILVA, Janaína Pedrosa da. **Produção de textos na escola: uso das TIC's na formação do escritor**, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33631/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Jana%c3%adna%20Pedrosa%20da%20Silva.pdf>. Data de acesso: 10 NOV 2022.

SILVA, Andréa Villela Mafra Da. **Tecnologias e Educação: o discurso da UNESCO**. *Educação (UFSM)*, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37288>. Data de acesso: 24 OUT 2023.

SOUSA, Maria Eliane Vieira de. **A importância da leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento**. 2016. Disponível em: <s://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1774/1/MEVS12122016>. Data de acesso: 18 JUL 2022.

SUASSUNA, Livia; CAMPOS, Albaneide de Souza. **Produção Escrita no Ensino Médio: fundamentos para o trabalho com o texto argumentativo**. 2020. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/41892/29136>. Data de acesso: 29 JUN 2022.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2012.

XAVIER, Maria Gêssica Lacerda Alexandre. **Vídeo aula na sala de aula de Língua Portuguesa: Uma análise do ensino-aprendizagem no 6º ano, da Escola Estadual**

**Domingos Moeda, Água Branca. 2020.** Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/7625>. Data de acesso: 30 ABR 2023.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197 p. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Data de acesso: 15 ABR 2024.



## APÊNDICE I - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores

Apresentamos a pesquisa “O desenvolvimento de competências digitais para o ensino de produção de textos no ensino fundamental”, desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, do CAVG/IFSUL, pela mestranda Faine Protas Modernel. O objetivo da pesquisa é propor percursos formativos para professores de Língua Portuguesa que trabalham com produção de textos opinativos-argumentativos.

O instrumento utilizado nesta etapa é aplicação do questionário Selfie aos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino do Município de São José do Norte. Todos os professores participantes terão suas identidades mantidas em sigilo, e as respostas serão analisadas a partir de siglas.

A pesquisa, aqui apresentada, não gera nenhum ônus aos participantes e nem a Instituição escolar. Para qualquer informação, o participante poderá entrar em contato pelo e-mail: [fainecom@yahoo.com.br](mailto:fainecom@yahoo.com.br)

Eu, \_\_\_\_\_,  
professor (a) de Língua Portuguesa do Município e São José do Norte declaro ter compreendido os objetivos da pesquisa, autorizando, dessa forma, o uso dos dados para fins acadêmicos. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Professor (a)

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora – Faine Protas Modernel