

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E POSICIONAMENTO
DOCENTE: A MULTIMODALIDADE PREVISTA
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Beatriz Araújo de Rezende Neves (UENF)

prof.beatrizrezende@gmail.com

Cristiana Barcelos da Silva (UENF e UEMG)

cristianabarcelos@gmail.com

Rackel Peralva Menezes Vasconcellos (UENF)

pmvrackel@gmail.com

Laís Soliño Francisco de Abreu (UENF)

laisolino@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa feita com professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Rio de Janeiro, lotados no Município de Campos dos Goytacazes, que atuam no Ensino Médio. Os profissionais responderam a um questionário através da plataforma *Google Forms* que buscou identificar de que forma ocorreu a relação de Professores de Língua Portuguesa com as Tecnologias Digitais, uma vez que seu avanço e a implementação da Base Nacional Comum Curricular trouxeram uma nova forma de produzir textos. A investigação revelou, na ocasião, que as produções eram cada vez mais multissemióticas, exigindo dos profissionais cada vez mais conhecimento e domínio sobre os multiletramentos. Assim, mostrando necessária e urgente a integração deste conhecimento no currículo das licenciaturas em Letras, bem como propostas de formações continuadas para professores que atuam com ensino de Língua Portuguesa.

Palavras chaves:

Tecnologias digitais. Base Nacional Comum Curricular.

Professores de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work is the result of a survey carried out with Portuguese Language teachers from the State Network of Rio de Janeiro, located in the Municipality of Campos dos Goytacazes, who work in High School. The professionals answered a questionnaire through the *Google Forms* platform that sought to identify how the relationship between Portuguese Language Teachers and Digital Technologies occurred, since their advancement and the implementation of the National Common Curricular Base brought a new way of producing texts. The investigation revealed, at the time, that the productions were increasingly multisemiotic, demanding more and more knowledge and mastery of multiliteracies from professionals. Thus, showing the necessary and urgent integration of this knowledge into the curriculum of degrees in Literature, as well as proposals for continuing education for teachers who teach Portuguese.

Keywords:

**Digital technologies. Portuguese Language Teachers.
Base Nacional Comum Curricular.**

1. Introdução

O documento nacional balizador do currículo escolar brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma proposta de relação estreita com as TDs. O processo de implementação deste currículo é um grande desafio por inúmeras questões que envolvem o desenvolvimento do nosso país como, por exemplo, a democratização da *internet*. Nesta pesquisa, procurou-se entender como a publicação da BNCC e sua relação íntima com o avanço das Tecnologias Digitais afetaram a escola, mas especificamente a compreensão do ensino de língua materna. Para isso, fez-se necessário, entender se os profissionais da escola acompanharam estes avanços tecnológicos que a BNCC incorporou ao currículo.

Pensando a educação em meio à pandemia da Covid-19, pode-se inferir que apesar do empenho dos professores, há uma lacuna no que tange a TD na escola. Foi notório, neste período, um grande esforço dos profissionais, mas também uma grande falta de preparo que passa pela falta de políticas públicas sérias que não só olhem pela infraestrutura, mas também pela formação dos professores para o “novo” contexto.

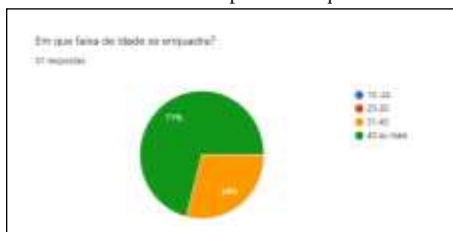
Aplicou-se um questionário, cuja escolha dos respondentes seguiu uma lógica aleatória e não probabilística de docentes que atuavam – em 2021, que buscou compreender a postura e entendimento dos professores da Rede Estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro – região Norte-Fluminense de Língua Portuguesa que atuavam no município de Campos dos Goytacazes, sobre a leitura e produção de textos multissemióticos (multimodais) nas aulas do Ensino Médio conforme a proposta da Base Nacional Comum Curricular. Levando em consideração o momento pandêmico e a facilidade de alcançar mais respondentes, comprovando um benefício da tecnologia no campo da pesquisa, optou-se como técnica de coleta de dados um questionário semiestruturado, desenvolvido de forma online, via plataforma *Google Forms*.

2. A formação dos professores de Língua Portuguesa: um desafio para leitura e escrita contemporânea

Marcar a temporalidade a partir da faixa etária e posteriormente

através do período de formação não foi considerado fator predominante nesta pesquisa, porque apesar da hipótese de que há uma necessidade de aprimoramento dos profissionais e que isso pode, sim, ter a ver com o momento do avanço das tecnologias, adoutou-se aqui a ideia de Ribeiro (2019) que contesta a teoria trazida por Prensky em seu artigo publicado em 2001 que professores e alunos estariam divididos entre Nativos – pessoas que nasceram num período de desenvolvimento das TDs, que possuem relação estreita com ela – e Imigrantes Digitais – aqueles que nasceram antes do avanço destas tecnologias –, sugerindo que professores imigrantes nunca estariam totalmente preparados para “ensinar” os Nativos, havendo um fosso entre eles.

Gráfico 1: Perfil dos respondentes quanto à idade.



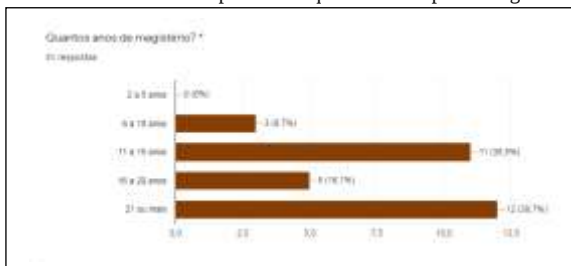
Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

No gráfico acima, foi possível perceber que 71% do grupo alvo foi composto por docentes com 40 anos ou mais, enquanto 29% estava na faixa etária entre 31 e 40 anos. Pessoas com 18 a 24 anos e 25 a 30 não apareceram dentro do grupo de respondentes. Tais dados levaram a um importante fato: 71% do público – alvo respondente foi formado por profissionais que nasceram no início dos anos 80 ou antes, formado de imigrantes digitais sobre a perspectiva de Prensky ou profissionais que nasceram nesta transição. 29% restantes fazem parte do grupo que nasceu nos anos 90, ou seja, dentro da teoria de Prensky, 29% seriam considerados Nativos digitais.

Apesar da maior parte dos professores respondentes se encaixarem na faixa etária que corresponde a Imigrantes Digitais como na teoria citada, preferiu-se aqui adotar um olhar mais democrático e otimista como o de Ribeiro (2019) que aponta a importância do olhar para as TDs na educação como uma forma de colaboração e progresso e não como algo intransponível. Ainda segundo a autora, todas as pessoas foram afetadas pelo avanço das TDs independentemente de suas idades e de forma

desigual. Esta desigualdade não aconteceu porque algumas pessoas são incapazes de aprender sobre as tecnologias, mas porque tinham –ou têm– acessos, interesses, necessidades e papéis diferentes na sociedade.

Gráfico 2: Perfil dos respondentes quanto ao tempo de magistério.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

De acordo com a amostra acima, foi possível entender que, no momento da pesquisa, 38,7% dos respondentes tinham 21 anos ou mais de magistério. O quantitativo de professores com 16 a 20 anos de serviço chegou a 16,1%, enquanto 35,5% dos docentes tinham de 11 a 15 anos na profissão. 9,7% do total tinham de 6 a 10 anos de experiência e nenhum representante do público abarcado nessa pesquisa possuía de 2 a 5 anos de magistério.

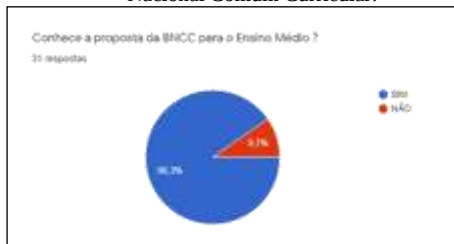
Levando em consideração o tempo de profissão da maioria dos respondentes e também seu tempo de formação, entendeu-se que estes profissionais iniciaram suas carreiras num período em que o uso de ferramentas e mídias digitais em sala de aula ainda era assunto tímido e distante aqui no Brasil. Apesar de a maioria ter iniciado sua carreira no período da publicação da teoria de Prensky, a realidade aqui no Brasil em relação ao avanço das TDs era bem diferente de outros países. Sobre este momento no Brasil, destacam-se alguns textos do relato de Ribeiro que, em seu artigo, reflete e convida os leitores à reflexão sobre quem eram no início dos anos 2000:

[...] O computador, no contexto brasileiro, era ainda uma novidade, assim como os telefones celulares. Tive meus primeiros contatos com um personal computer cerca de cinco anos antes, quando ainda estava no ensino médio, mas a máquina não era, em absoluto, um item popular...” E ainda não eram comuns as pessoas que sabiam operar o pacote Office. Ainda era o tempo de cursos livres de informática, de indivíduos que precisavam fazer cursos de digitação e de um discurso de que operar uma máquina dessas era imperativo para o mercado de trabalho futuro. No entanto, ainda entregávamos trabalhos manuscritos na faculdade, em uma metrópole

brasileira, na região Sudeste do país, e nenhum de meus colegas portava um telefone móvel. Não havia o que hoje chamamos de redes sociais e duas aplicações muito populares começavam a fazer sucesso: os chats (em salas de bate-papo) e os blogs. Os provedores de internet ainda eram pagos, as contas de e mail ainda não eram massivamente “na nuvem” (começava o Hotmail, mas ainda usávamos Eudora nas máquinas, em que as mensagens eram baixadas) e a banda larga era ainda um sonho distante. A internet funcionava por pulsos telefônicos, quando alguém a tinha em casa, em geral preferia-se usá-la depois da meia-noite. (RIBEIRO, 2019, p. 13)

A pandemia da Covid-19 revelou que o avanço das TDs não está incorporado a escola. O desafio passa por questões que envolvem o letramento digital de professores e alunos, capacitação de profissionais, falta de infraestrutura, democratização da internet entre outros. Mas também esclareceu que os professores são capazes de se adaptar, aprender e lidar com as mudanças. Mesmo sem nenhum tipo de preparação ou aviso prévio do seria a escola nos dois últimos anos, os professores se reinventaram, estudaram e ultrapassaram barreiras que para alguns era impossível. Enfim, a crise sanitária revigorou a discussão e reflexão relação sobre o assunto e que acabará gerando mudanças neste contexto.

Gráfico 3: Perfil dos respondentes quanto ao conhecimento sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular.



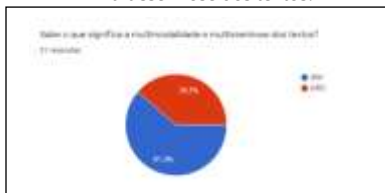
Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

No que diz respeito à abrangência ao conhecimento dos professores sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, pôde-se observar no gráfico 3 que 90,3% dos professores participantes disseram ser conhecedores da proposta, enquanto somente 9,7 % afirmaram não ter este conhecimento.

Não obstante, é preciso mais que conhecer a teoria do documento, é preciso considerar o avanço das TDs nos processos de práticas sociais dos alunos e empoderar os professores com esta proposta para então incluí-las em sua realidade pedagógica. “Hoje, é mais fácil tratar das TDIC pelo sim do que pelo não, aderindo a um discurso, em tese, de avanço e

atualidade”, afirma (Ribeiro, 2021, p. 61).

Gráfico 4: compreensão dos respondentes quanto à multimodalidade e multissemiose dos textos.



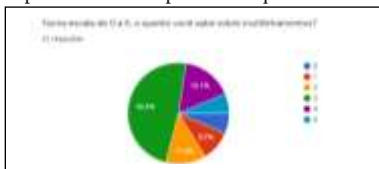
Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Ribeiro (2021), baseada em Kress e Van Leeuwen, afirma que todo texto é multimodal. Tudo que está atrelado à composição do texto como escolha da sua fonte, cores, o próprio papel usado caracteriza a sua multimodalidade. Nas palavras da autora “Todo texto, quando composto , carrega em si um projeto de inscrição, isto é, sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, mutimodal” (RIBEIRO, 2021, p. 11).

Segundo Rojo (2013), os textos multissemióticos dispõem de ferramentas e tecnologias, extrapolando o texto verbal, considerando outras modalidades de linguagem como som, imagem estática ou em movimento entre outras. A leitura e escrita contemporânea são submetidas a esta multissemiose dos textos que exigem cada vez mais habilidades para lidar com o que são chamados multiletramentos.

O gráfico mostra que maioria dos respondentes, 61, 3% afirmaram saber do que se trata a multimodalidade e a multissemiose dos textos e 38,7% afirmaram não saber.

Gráfico 5: compreensão dos respondentes quanto aos multiletramentos.

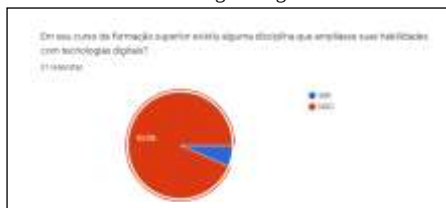


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

De acordo Rojo (2013), o conceito de multiletramentos trazido pelo grupo de Nova Londres nos anos 90 considera o prefixo “multi” para se referir as múltiplas linguagens (semioses) e mídias que podem existir e

também diz respeito à pluralidade cultural. A autora explica que “Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial, e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas” (Rojo, 2012, p. 38). Ao medirem seu conhecimento sobre os multiletramentos, menos da metade dos respondentes, 48,4%, afirmou ter um conhecimento mediando sobre o assunto, marcando a escala no nível 3. O nível 2 atingiu um total de 12,9% e o nível 1 9,7%, enquanto 6,5% disseram não saber do que se trata. No maior nível da escala também enquadraram-se 9,7%, os outros 16,1% ocuparam o nível 4 da escala. Ou seja, a maioria dos respondentes considerou seu conhecimento abaixo da média ou mediano.

Gráfico 6: Perfil dos respondentes quanto à relação da sua formação superior com Tecnologias Digitais.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

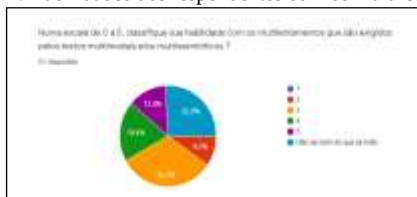
Reconhecido o fato que o avanço das tecnologias digitais transformou o ato de ler e escrever, alterou a forma do texto e as práticas sociais, destaca-se a fala de Zacharias (2016, p. 20): “É necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso”. É notória a necessidade de inclusão desta pedagogia que passa pela formação dos profissionais como se pôde observar no gráfico acima.

Na imagem acima, identificou-se que 93,5% dos respondentes não tiveram nenhuma disciplina que expandisse seu letramento digital enquanto somente 6,5% afirmaram ter este contato. A leitura do gráfico revela a urgência de políticas públicas que abordem a questão como reconhecido no texto da Base Nacional Comum Curricular:

[...] A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. (Brasil, 2018, p. 21)

Um dos gráficos acima mostrou informações referentes ao que os professores respondentes diziam saber sobre os multiletramentos e textos multissemióticos. Para não se ater somente a teoria, mas também a prática dos profissionais, perguntou-se mais especificamente como classificavam suas habilidades neste contexto. Suas respostas podem ser observadas no gráfico a seguir:

Gráfico 7: Habilidades dos respondentes com os multiletramentos.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo Google Forms, 2021.

Ao serem perguntados mais especificamente sobre suas habilidades com os multiletramentos, intrigantemente, 25% dos respondentes declararam não saber do que se trata. Nenhum dos participantes usou o nívelamento 1 e 9,7% deixaram seu conhecimento no nível 2. Mais uma vez a maior parte dos respondentes ficou fixada no nível médio da escala com 32,3% assinalando o nível 3. Os que elevaram seu conhecimento acima desta média foram 19,4% e somente 12,9% classificaram suas habilidades com os multiletramentos ao nível mais elevado da escala.

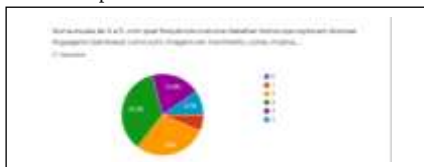
Diante do retrato acima e corroborando com a ideia de que há uma necessidade urgente em formar e capacitar professores para o contexto educacional atual, coloca-se aqui a fala de uma pesquisadora que discutia, na ocasião, o desafio do ensino de gênero, envolvendo tecnologia e multissemiose:

[...] A despeito de tudo isso, tenho observado nas ações de ensino, de pesquisa e de extensão que muitos professores sequer conhecem os termos multimodalidade e multissemiose. Nesse sentido, cabe perguntar: como desenvolverão as habilidades relacionadas à abordagem da multissemiose propostas na BNCC? (OTTONI, 2021.p. 40)

Apesar de a formação do professor ainda não contemplar o impacto que o avanço das Tecnologias Digitais causou nas formas do texto, percebe-se nas pesquisas, principalmente que envolvem o momento pandêmico vivenciado, que os profissionais buscam seu aperfeiçoamento e que não lhes faltam coragem e determinação, muito menos desinteresse. Segundo Coscarelli (2016) a formação dos professores é um desafio a ser

vencido para desenvolver o letramento digital. Nas palavras da autora, “Reflexões individuais e compartilhadas sobre a própria prática requerem esforço, tempo e desejo para promover as necessárias mudanças no processo de ensino e aprendizagem” (Zacharias, 2016, p. 29).

Gráfico 8: Adesão dos respondentes aos textos multissemióticos em sala de aula.

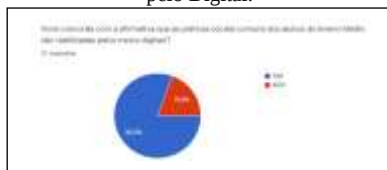


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Observando o gráfico 5, pôde-se inferir que todos os respondentes faziam uso de textos multissemióticos em suas aulas, porém ele também mostrou que apenas 9,7% os usavam com maior frequência e que 19,4% usavam com uma frequência um pouco menor. Percebeu-se também que a maior porcentagem estava no nível 3 da escala, denunciando que a o uso destes textos em sala estava abaixo da metade da porcentagem, 35,5%. No segundo nível está 29% das aulas dos respondentes e na escala 1 aparecem 6,5%.

Avançando nos aspectos que envolvem o ensino da leitura e escrita no contexto social atual, perguntou-se aos professores respondentes sua compreensão sobre as práticas sociais dos alunos viabilizadas pelo digital.

Gráfico 9: Compreensão dos respondentes quanto às práticas sociais dos alunos viabilizadas pelo Digital.

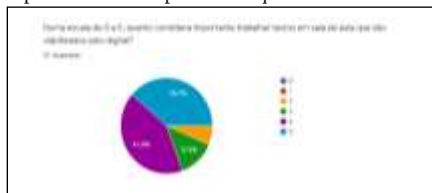


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

A grande maioria dos professores respondentes, 80%, mostrou no gráfico acima que entende que as práticas sociais dos alunos da etapa que atuam são viabilizadas pelo digital conforme se pôde ver no gráfico 6. Enquanto que 19,4% ainda não reconhece esta prática. Segundo Rojo (2012), o professor tem o papel de reconhecer que o meio virtual não é exclusivo do entretenimento, mas que por meio de linguagens e mídias distintas,

podem educar os estudantes com o objetivo de formar cidadãos protagonistas de suas ações e escolhas com ética, estética e crítica. Para Zacharias (2016), o processo de ensino e aprendizagem deve considerar o aprendiz como protagonista, diminuindo a distância entre as leituras no ambiente escolar e as práticas que fora da escola.

Gráfico 10: compreensão dos respondentes quanto ao trabalho com textos digitais.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Quando questionados sobre a importância de se trabalhar textos viabilizados pelo digital em suas aulas, 38,7% dos respondentes reconheceram esta necessidade como muito importante, usando a classificação máxima da escala. Em seguida, usando o nível 4 da escala, 41,9%. A resposta média da escala para este questionamento caiu para 12, 9%, enquanto somente 6,5% usou o nível 2 da escala. Os níveis mais baixos da escala não foram usados.

Este resultado, aliado a respostas anteriores, revelou que a maioria dos profissionais respondentes reconhece a necessidade de trabalhar textos digitais, mas reforça a ideia que se faz necessário uma capacitação. Que o ensino que envolve leitura e escrita vai muito além de saber a grafia das palavras, “interpretar” textos descontextualizados ou ainda saber as regras gramaticais. Que há a necessidade de se formar leitores preparados para não-linearidade textual e que saiba se posicionar diante de textos diversos que chegam a eles. Entendendo o impacto que a propagação das Fakes News, por exemplo, tem na sociedade atual que muito tem a ver com o avanço das TDs, antes do próximo gráfico destaca-se aqui um recorte da lei:

[...] Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fakenews), de pós-verdades discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídia. (BRASIL, 2018, p. 479)

Diante do exposto, aprofundou-se a pesquisa, perguntando aos

professores respondentes sobre a sua responsabilidade em formar alunos que saibam verificar as fontes de informações que chegam até eles, evitando que *fakes News* se espalhem. Observa-se a resposta no gráfico seguinte:

Gráfico 11: Visão dos respondentes quanto à responsabilidade na formação crítica e ética dos leitores com textos como *fake news*.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

É expressivo o número de professores respondentes que reconhecem sua responsabilidade neste processo, 61, 3%. O gráfico mostra ainda que 19,4% dos respondentes acreditam ser responsáveis, mas não em escala máxima, marcando o nível 4. 9,7% dos respondentes marcaram o nível 3, enquanto obteve-se 1% do 0 ao 3 na escala, demonstrando que ainda há profissionais que estão alheios a sua responsabilidade na formação de leitores críticos e responsáveis.

Segundo Ribeiro (2021), é necessário entender a importância da leitura e escrita para além do impresso neste processo que envolve aprender a discernir situações de posições, o falso do verdadeiro, o que é um fato e o que só uma opinião. Aprender a posicionar-se, saber produzir muito além de só consumir. Sobre este assunto, é possível encontrar algumas habilidades a serem trabalhadas no Ensino Médio na área de Língua e suas tecnologias na BNCC. Abaixo se destaca uma delas:

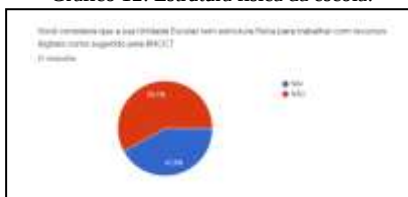
[...] (EM13LP38) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fakenews*). (BRASIL, 2018, p. 511).

Segundo Ribeiro (2021), a crise sanitária que o Brasil vive hoje, mostrou o despreparo infraestrutural e formativo em relação às TDs. Já é sabido que sem a preparação dos profissionais da escola para lidar com o avanço das tecnologias não há porque ter tal estrutura disponível. Espera-se que os profissionais sejam instruídos a fim de que a estrutura não seja

como um “elefante branco” nas unidades escolares. Que sejam de fato ferramentas de ensino e de aprendizagem que extrapolem a cultura do impresso. Que se aproveitem o receio do mal uso da internet para instruírem seus alunos à ética, a rejeição ao discurso de ódio, a pesquisa e a democratização da aprendizagem.

Para aprofundar esta discussão, foi perguntado aos professores respondentes se eles consideram que a unidade escolar onde lecionam tem estrutura física para trabalhar incorporando as demandas que as TDs propiciam conforme a BNCC. As respostas aparecem no gráfico abaixo:

Gráfico 12: Estrutura física da escola.

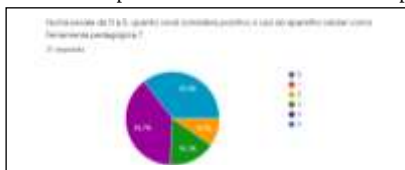


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Inferese do gráfico que 58,1%, um pouco mais da metade dos professores respondentes, consideram a infraestrutura da sua escola inadequada em relação às TDs. E que 41,9% percebem sua escola estruturada. Vale destacar que a BNCC prevê o alinhamento de outras políticas educacionais e ações, que incluem dentre outras demandas, critérios para oferta da infraestrutura para o pleno desenvolvimento da educação nos âmbitos municipal, estadual ou federal (Cf. BRASIL, 2018).

É sabido que nos últimos dois anos letivos, o celular foi uma ferramenta pedagógica incontestável na urgência de aulas *on-line* devido à pandemia da Covid-19. A fim de dar continuidade à pesquisa, foi perguntado aos professores respondentes sua percepção quanto ao uso do aparelho celular.

Gráfico 13: Uso do aparelho celular como ferramenta pedagógica.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

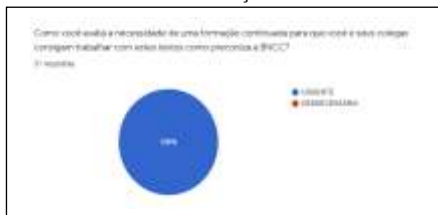
Mesmo diante da crise sanitária causada pelo Corona Vírus e tudo o que o uso de um aparelho celular, seus recursos e aplicativos proporcionaram há muitos enquanto escola, ainda encontrou-se alguma resistência enquanto ao seu uso como ferramenta pedagógica. 9,7% dos professores respondentes classificou seu uso no nível 2, 16, 1% colocaram o uso na média da escala. 38,7% dos respondentes entenderam como positivo o seu uso e somente 35,5% considera de fato positivo o seu uso.

Em se tratando do celular na sala de aula, ainda se vê muitos rumores da discussão sobre o seu uso. Ainda está presente nas escolas aquela insegurança verbalizada em frases tais como: “os alunos não vão se concentrar na aula”, “vão matar aula pra ficar na internet”, “vão usar pra fotografar amigos e professores sem permissão” entre outras ações. Muitas destas afirmações são reais. Mas será que é mesmo o aparelho o vilão? Será que o ensinamento passa mesmo pela proibição? Será que estas questões não têm a ver com a formação do jovem cidadão de uma maneira geral? Será que proibir o uso do celular do aluno faz dele um jovem ético, preparado para encarar as relações fora do campo escolar?

A autora Rojo em 2012, certamente, não podia prever uma crise sanitária nestas proporções, mas já afirmava que “Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e fotografia” (ROJO, 2012, p. 27). Em meio à pandemia ficou entendido que, como afirma Zacharias (2016), tomar os recursos digitais como objeto de ensino vai além, do que apresentar os conteúdos através das mídias ou dominar algumas técnicas. No âmbito da leitura, passa por ensinar o aluno a ter controle sobre elas nas plataformas digitais, buscando, selecionando e até contestando informações. É descentralizar o papel do professor e criar estratégias para que o aluno se torne o centro de suas aprendizagens.

Diante de toda a discussão já apresentada, constata-se que a formação e capacitação dos professores é elemento primordial para que o quadro educacional atual siga em concordância com a realidade digital que existe para além da escola. A fim de dar continuidade a pesquisa, fez-se necessário o levantamento de dados que investigassem a oferta de supostas formações continuadas que garantissem aos profissionais competências e habilidades para trabalhar nos termos exigidos pela lei e pelo avanço das TDs. Os três próximos gráficos apresentados abrangem este desafio.

Gráfico 14: Curso de formação continuada – BNCC.

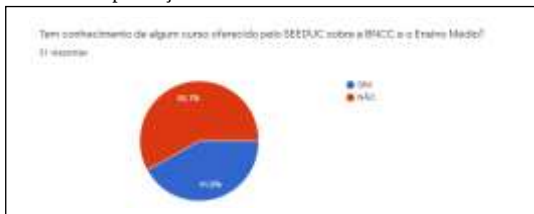


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

No gráfico 14, unanimemente, os professores respondentes acreditavam na necessidade urgente de um curso de formação continuada. Deste fato, inferiu-se que nenhum dos profissionais participantes desta pesquisa apresentou segurança quanto ao trabalho com textos digitais multissemióticos mencionados na BNCC e comum nas práticas sociais dos alunos.

O próximo gráfico traça a abrangência do conhecimento dos professores respondentes sobre o curso de capacitação oferecido pela SEEDUC sobre a BNCC e Novo Ensino Médio.

Gráfico 15: Capacitação Continuada - BNCC e Novo Ensino Médio.

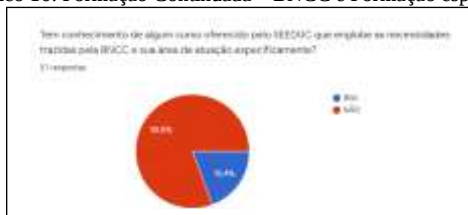


Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Apesar de a SEEDUC ter oferecido um curso sobre o assunto, mais da metade dos respondentes, 58,1%, afirmou não ter conhecimento sobre a capacitação. E 41,9% afirmou saber da sua existência. Não obstante, vale ressaltar que o curso não foi oferecido para todos os profissionais, houve uma espécie de seleção.

Embora seja uma proposta interessante e organizada em parceria com Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, nota-se que é um movimento ainda muito tímido diante da abrangência e urgência deste conhecimento uma vez que a implementação é urgente e as TDs continuam avançando. Como último questionamento sobre a capacitação dos professores, observamos o gráfico abaixo.

Gráfico 16: Formação Continuada – BNCC e Formação específica.



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo *Google Forms*, 2021.

Ao serem indagados sobre ter conhecimento de algum curso oferecido pela SEDUC que fosse organizado especificamente para área de Língua Portuguesa, 80,6% dos professores respondentes afirmaram que não, enquanto 19,4% disseram saber de algum curso. Porém não foi encontrado nenhum curso, oferecido pela SEEDUC, específico para esta área de atuação relacionado à BNCC nos canais oficiais da secretaria até novembro de 2021, mês da aplicação do questionário.

É importante destacar que a SEEDUC lançou inscrições para um curso de pós-graduação à distância com matrículas de 18 de janeiro a 11 de fevereiro, em caráter não obrigatório e com limite de vagas, disponibilizando vários cursos sobre a BNCC e área do conhecimento específico. Na área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias estão sendo oferecidas 800 vagas. As primeiras divulgações no Instagram no site oficial da secretaria foram em janeiro, portanto, posteriormente a aplicação do questionário desta pesquisa. No site e rede social também foram divulgados outros cursos de capacitação que envolvem a BNCC.

3. Considerações finais

Diante dos dados expostos acima, conclui-se que há uma necessidade de formação dos professores de Língua Portuguesa que abranja o currículo na licenciatura em Letras e também professores atuantes com cursos de formação continuadas, a fim de que não só conheçam recursos educacionais tecnológicos, mas também saibam se apropriar de seus usos para facilitarem assim as aprendizagens necessárias à sala de aula na produção e leitura de textos contemporâneos. Assim como, a ampliação do letramento digital, melhorando a relação com os multiletramentos e consequentemente com a produção e leitura que envolve a multissemiose dos textos. Vale ressaltar que apesar desta constatação, entende-se que a responsabilidade sobre tão formação não é exclusiva dos profissionais da educação.

Acredita-se na fusão da responsabilidade e dedicação dos professores, com o investimento em políticas públicas no país que valorizem e reforcem a educação de qualidade, investindo na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A.E.; VECCHIO, P. de M.M. (Orgs). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. (Recurso digital – Língua-gens e tecnologias; 8)

OTTONI, Maria Aparecida Resende. Gênero, multissêmico e tecnologia digital no ensino de língua portuguesa: alguns desafios. In: MESQUITA, E.M. de C.; ROCHA, M.A. de F. (Orgs). *Políticas de ensino de língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Pá da Palavra, 2021. (Recurso digital)

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, p. 1-24, 2019.

_____. Estudante on; professora on; escola off: #comofaz?. In: MESQUITA, E.M. de C.; ROCHA, M.A. de F. (Orgs). *Políticas de ensino de língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Pá da Palavra, 2021.

_____. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org). *Escol@ Conect@ada os multiletramentos e as TICS*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C.V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.