



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ - CCIM
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS



JAIRO BELCHIOR FREITAS OLIVEIRA

**LIMITES E POSSIBILIDADES DAS APRENDIZAGENS
COLABORATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR
MEIO DO APLICATIVO *WHATSAPP***

**IMPERATRIZ-MA
2023**

JAIRO BELCHIOR FREITAS OLIVEIRA

**LIMITES E POSSIBILIDADES DAS APRENDIZAGENS
COLABORATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR
MEIO DO APLICATIVO *WHATSAPP***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), linha de Pesquisa Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio.

**IMPERATRIZ-MA
2023**

JAIRO BELCHIOR FREITAS OLIVEIRA

**LIMITES E POSSIBILIDADES DAS APRENDIZAGENS COLABORATIVAS NO
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO APLICATIVO *WHATSAPP***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), linha de Pesquisa Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio.

Aprovada em: / /2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio - Presidente e Orientador

Doutor em Educação
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

Prof. Dr. Cícero da Silva - Membro Titular Externo

Doutor em Letras
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada - Membro Titular Interno

Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira, Jairo Belchior Freitas.

Limites e possibilidades das aprendizagens
colaborativas no ensino da língua portuguesa por meio do
aplicativo whatsapp / Jairo Belchior Freitas Oliveira. -
2023.

132 f.

Orientador(a): Raimundo Nonato de Pádua Câncio.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz - MA, 2023.

1. Aprendizagens Colaborativas. 2. Desafios. 3.
Possibilidades. 4. Tecnologias Digitais. 5. WhatsApp. I.
Câncio, Raimundo Nonato de Pádua. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Colaboração. A palavra mais significativa deste trabalho expressa muito bem o sentido desta trajetória. Uma pesquisa escrita por mim, mas de forma colaborativa, que envolve muitos sujeitos. Todas as pessoas que em momentos diferentes da minha vida colaboraram para o meu crescimento enquanto estudante, pesquisador e ser humano. Digo isto porque não aceito a ideia de que as pessoas aprendem sozinhas, sem a colaboração de outras. Pessoas que marcam, profundamente, nossa trajetória. Como já dizia nosso saudoso e mais ilustre educador Paulo Freire (1987) “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Agradecer aos professores pesquisados, que concordaram em compartilhar conosco suas experiências, os desafios que enfrentam no dia a dia escolar e as possibilidades que encontram para desenvolver um trabalho pedagógico com qualidade e, principalmente, pensando na aprendizagem de seus alunos.

Agradecer aos colegas de turma com quem compartilhei momentos ricos de aprendizado durante os seminários e debates realizados durante as disciplinas e nos momentos de angústia e dificuldade, um apoiando o outro.

Agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED) que nos propiciaram momentos riquíssimos de estudos e reflexões sobre os mais diversos temas relacionados à formação docente e às práticas educativas, buscando problematizar dos mais diversos ângulos do cotidiano dos professores da educação básica, sempre visando pensar em estratégias que contribuam com a melhoria da qualidade do trabalho dos mestres/educadores na escola.

Agradecer aos amigos de longas datas que não mediram esforços para me ajudar nos momentos decisivos desta jornada que se iniciou há muitos anos (mesmo antes da seleção para o programa) até o momento final de defesa, Cássio Dinelly, Anderson Viana, Edson dos Anjos, Laiana Paixão, Messias Silva, Alexandre Bueno, Lucélia Cavalcante, Maura dos Anjos, Sandra Valente, Claudinice Martins, Socorrinha, Cristiane Coelho, Marcos Frazão, Madalena Vieira, Crislaine Alves (In memoriam), Edna Maciel, Fernanda Dinelly, Camila Dinelly, Petrô, Ana Alice, Cristina, Rita, Felipe Almeida, Rosinha, Gilda, Gilvana, Gildete, Adriana Costa, Elisnalva, Thaisa,

Marinalva, Cleuzeni, Elizabeth, Denilson, Rogério, Marcio Benedito e tantas outras pessoas que amo e que sempre me ajudam e merecem todo o meu reconhecimento.

Agradecer aos professores que aceitaram o nosso convite para compor a minha banca de defesa, Prof. Dr. Francisco Almada e Prof. Dr. Cícero da Silva, que fizeram recomendações valiosas para melhoria deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia, a quem expresso minha enorme admiração pela forma como conduziu minha orientação, respeitando minhas ideias, limites e objetivos e, ao mesmo tempo, me conduzindo pelo caminho científico de forma inteligente e humana. Professor de um conhecimento admirável e respeitável. Suas orientações me transformaram num verdadeiro pesquisador, objetivo deste programa que foi alcançado, a meu ver.

Agradecer à minha amada prima, Ana Paula por toda demonstração de amor e carinho e por sempre demonstrar felicidade com minhas conquistas.

Agradecer aos meus irmãos, Diomar, Raimundo, Antônio, Cleudo, Alex e Thais por dividir comigo cada minuto de minha vida com muito amor e me apoiando todo o tempo, nós sabemos o quanto foi (e é) importante essa união e amor mútuos em cada momento de nossas vidas. Os mais velhos atuando como mãe e pai dos mais novos, como acontece quando uma mãe com muitos filhos precisa criar seus filhos sozinha.

Agradecer ao meu filho, Guilherme, pela sua existência em minha vida. Sua chegada mudou, radicalmente, a forma como idealizo o mundo. Tenho muito orgulho do ser humano que tens se tornado e sei que eu e sua mãe temos um papel fundamental nessa sua formação humana.

E o maior de todos os agradecimentos: à minha amada MÃE, Dona Edite. Mulher que nos inspirou a lutar por nossos sonhos todos os dias de nossas vidas e entender que sempre somos capazes de alcançá-los. Minha eterna gratidão.

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”.

Paulo Freire (1981).

RESUMO

Nome do autor: Jairo Belchior Freitas Oliveira

Título do trabalho: Limites e possibilidades das aprendizagens colaborativas no ensino da Língua Portuguesa por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

O objetivo do estudo é analisar as aprendizagens colaborativas desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa, por meio do aplicativo *WhatsApp*, entre os alunos do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá-PA. Para tanto, alguns passos foram seguidos: caracterizamos as aprendizagens colaborativas promovidas por professores de Língua Portuguesa do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá, desde o planejamento, com destaque para a utilização do aplicativo *WhatsApp*; descrevemos os principais desafios dos professores na utilização deste aplicativo como ferramenta de ensino nas aprendizagens colaborativas entre os estudantes; e identificamos as relações entre as redes colaborativas de aprendizagem promovidas pelos estudantes, por meio do aplicativo *WhatsApp*, e a mediação dos professores de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, realizada em duas fases: levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, sendo realizado entrevista semiestruturada e análise documental na última fase. Do ponto de vista teórico, dialogamos com autores que discutem o ensino de Língua Portuguesa, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) na educação e o Letramento Digital. Os participantes da pesquisa foram quatro professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Marabá/PA que atuam em turmas de 9º ano. Os dados foram organizados em categorias e a análise seguiu os encaminhamentos do método de triangulação. Os resultados indicam a falta de acesso, bem como a questão da qualidade do acesso às TDIC's. A dificuldade em avaliar individualmente os alunos nas atividades coletivas foi apontada como uma das principais dificuldades para desenvolver atividades colaborativas. Ficou evidente também que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, os professores demonstraram-se comprometidos com as aprendizagens, buscam novas estratégias de ensino e desenvolvem atividades colaborativas com o uso do *WhatsApp*, sempre que necessário. Os dados sinalizam para a necessidade de se discutir amplamente a questão investigada, pois trata-se de um tema atual e de fundamental importância, e que nos ajuda a compreender cada vez mais a inserção de novas tecnologias no ambiente escolar e a possibilidade de aprendizagens colaborativas por meio do aplicativo *WhatsApp*.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais. Aprendizagens Colaborativas. *WhatsApp*. Desafios. Possibilidades.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
1.1	Objeto de estudo e relação com a questão estudada.....	6
1.2	Problema, questões norteadoras e objetivos.....	8
1.3	<i>Lócus</i> e participantes da pesquisa.....	14
1.4	Tipo de estudo, instrumentos e análise.....	19
2	APRENDIZAGEM COLABORATIVA, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	26
2.1	Inclusão digital x inclusão social.....	26
2.2	Aprendizagem colaborativa e ensino de Língua Portuguesa com uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.....	33
2.3	Formação de Professores e práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa.....	39
2.4	Letramento Digital e o ensino de Língua Portuguesa.....	43
3	ENSINO DE LINGUAGEM, APRENDIZAGENS COLABORATIVAS E O USO DO APLICATIVO <i>WHATSAPP</i> NAS ESCOLAS.....	47
3.1	Reflexões sobre aprendizagens colaborativas, aplicativo <i>WhatsApp</i> e práticas de ensino de linguagem nas escolas.....	47
3.2	Possibilidades e desafios do uso do <i>WhatsApp</i> nas práticas pedagógicas dos professores.....	53
3.3	Principais desafios evidenciados na implementação do <i>WhatsApp</i> nas práticas dos professores nos trabalhos investigados.....	58
4	APRENDIZAGENS COLABORATIVAS, APLICATIVO <i>WHATSAPP</i> E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE PÚBLICA DE MARABÁ-PA.....	72
4.1	Os participantes da pesquisa e as escolas pesquisadas.....	72
4.2	As aprendizagens colaborativas promovidas pelos professores de Língua Portuguesa do 9º ano: planejamento e usos do aplicativo <i>WhatsApp</i>.....	79
4.3	Principais desafios dos professores na utilização do aplicativo <i>WhatsApp</i> como ferramenta de ensino.....	94
4.4	As redes colaborativas de aprendizagem entre os estudantes, o aplicativo <i>WhatsApp</i> e a mediação dos professores de Língua Portuguesa.....	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresentamos o objeto de estudo e buscamos orientar sobre a aproximação com a questão estudada. A seguir, damos destaque ao problema, às questões norteadoras e aos objetivos do estudo. Depois, trazemos informações importantes sobre o *lócus* e os participantes da pesquisa. E, na sequência, descrevemos e fundamentamos as estratégias metodológicas do estudo.

1.1 Objeto de estudo e relação com a questão estudada

As narrativas autorreferenciais são importantes fontes porque ajudam a evidenciar as representações da condição e do trabalho docente em diferentes contextos. No que se refere à trajetória dos professores, dado que elas contribuem para sabermos um pouco mais de seus conhecimentos vividos e práticos, também nos conduzem a refletirmos a respeito dessa relação e elucidarmos a nossa própria trajetória formativa e profissional. Dito isto, para falar de minha relação com a questão estudada, inicio destacando que minha formação acadêmica é em Pedagogia, e que fui formado pela Universidade Federal do Pará – UFPA, no ano de 2003, no município de Marabá-PA.

Destaco que minha trajetória profissional, na área da educação, ocorreu em diferentes espaços. Primeiro atuei como professor dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais, experiência que me possibilitou vivenciar a dinâmica de aprendizagem desse público específico. Depois passei a atuar como formador de professores de laboratório de informática, em Parauapebas-PA e fui Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional em escolas das redes municipal, estadual e privada, nos municípios de Marabá e Parauapebas, ambos no estado do Pará, no período de 2003 a 2016. Atualmente, como Pedagogo, atuo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, no Centro de Processos Seletivos.

A atuação na Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica com professores nas escolas contribuiu, significativamente, para o meu crescimento profissional, uma vez que me permitiram tanto estimular a formação de indivíduos mais críticos e participativos na vida social, buscando sempre contribuir com a autorreflexão destes profissionais sobre o mundo em que vivemos, quanto intervir de

maneira mais ativa e positiva naqueles contextos. Além disso, essas minhas experiências também me propiciaram importantes momentos de discussão, em conjunto com os grupos de professores, sobre a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas, bem como sobre o papel social que desempenhamos nas comunidades das quais fazemos parte.

Além dos ganhos profissionais com as experiências, essa trajetória, com os aprendizados construídos conjuntamente, me trouxe uma série de indagações a respeito das dificuldades que uma escola possui para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Dentre tantas dificuldades (internas e externas) uma, em especial, me chamou muita a atenção: a utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, pois apesar de poderem ser utilizados como mais uma rica ferramenta que contribui para a solução de muitos problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem, acabou encontrando muita resistência, talvez tão forte quanto às suas vantagens.

A utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar ainda enfrenta essa resistência por parte dos professores, o que precisa ser amplamente discutido para pensarmos sobre os limites de seu uso e as possibilidades que eles nos apresentam. Destaco que durante essa trajetória nunca presenciei discussões substanciais a respeito do assunto, muito menos a ocorrência de formações continuadas que trabalhassem o tema. Assim, cabe observar que a pesquisa não se propõe a abordar a tecnologia como a “grande solução” para os problemas escolares, mas sim busca problematizá-la na inter-relação com o ensino de português como uma grande aliada na busca de caminhos para construção do conhecimento.

A escolha do objeto de estudo investigado, o ensino de Língua Portuguesa por meio do aplicativo *WhatsApp*, se deu em função do trabalho que desenvolvi com professoras e professores nas escolas das redes municipais e estadual de ensino no estado do Pará, como Coordenador Pedagógico, onde percebi a extrema dificuldade de aceitação e de preparação para a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. E isso repercute, consideravelmente, nas práticas pedagógicas destes professores, o que evidencia a necessidade de formação específica para utilização de tais recursos, sobretudo na área de Língua Portuguesa, nossa língua mãe.

Tendo em vista ainda a pandemia ocasionada pelo surgimento da COVID-19, caracterizada pela OMS como uma pandemia em 11 de março de 2020 e que impactou de forma imediata e drasticamente o mundo de diversas formas: sociais, de

saúde pública e educacional, dentre tantas outras, a escola e o seu ensino também foram muito afetados, de surpresa, ocasionando um verdadeiro caos no campo educacional, uma vez que o ensino presencial foi substituído pelo Ensino Remoto Emergencial, sem nenhum tipo de preparação da estrutura básica necessária para que os professores e as escolas pudessem desenvolver um trabalho, minimamente, de qualidade para essa nova realidade, muito menos os alunos das escolas públicas possuíam condições de acesso e qualidade de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC. Desta forma, a pandemia escancarou ainda mais o abismo social gritante em nossa sociedade, muito visível entre alunos de escolas públicas e particulares.

A este respeito, Mendonça (2021) ressalta:

No contexto pandêmico, emergiram “novas-velhas” interações pedagógicas, mediadas por dispositivos digitais - smartphones, notebooks ou tablets; aplicativos de mensagens e reuniões com vídeo e chat; plataformas educacionais institucionais e recursos que se tornaram educacionais, meia à força (Mendonça, 2021. p. 43-44).

Tal dificuldade dos professores e professoras evidencia o distanciamento entre a realidade tecnológica vivenciada mundo afora e a apropriação destes recursos nas práticas pedagógicas. Daí a relevância deste estudo na busca por respostas para essa questão.

1.2 Problema, questões norteadoras e objetivos

As redes sociais têm como uma de suas principais funções a comunicação e o relacionamento social, e ainda estabelecem conexões entre pessoas e organizações sociais baseadas em valores e objetivos comuns entre os sujeitos que dela fazem parte, compartilhando informações, conhecimentos e interesses comuns. E no processo ensino-aprendizagem elas podem ser encontradas de diversas formas: nos fóruns de discussão, nas redes de compartilhamento de arquivos, nas comunidades virtuais de ensino e aprendizagem, dentre tantas outras.

Pensar em estratégias de ensino que considerem a construção de aprendizagens colaborativas com a utilização de recursos tecnológicos nos remete ainda mais para a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas nas escolas. A ideia é que as questões do cotidiano sejam pontos de partida para que as

aprendizagens ocorram, considerando que no mundo contemporâneo as inter-relações se desenvolvem sobretudo através do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

A este respeito, Coscarelli e Ribeiro (2005) observam que o homem passa a dar espaço para a construção de um sujeito mais coletivo, que vai tomando o lugar das subjetividades e individualidades. E tal sujeito passa a ser o elo de uma teia de relações, formando, assim, um ecossistema no qual ele deixa de ser compreendido apenas na sua individualidade. Desta forma, podemos dizer que o “indivíduo carrega em si um sistema aberto que deve propiciar um trabalho incessante e interativo” (Coscarelli; Ribeiro, 2005, p. 13).

Acerca das novas possibilidades de relações e de produção de conhecimentos, Moraes (1996) observa que ainda estamos muito centrados em uma ciência do passado, que produz uma escola morta, “dissociada da realidade, do mundo e da vida”. Uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, construir e reconstruir conhecimento” (Moraes, 1996, p. 58). A autora destaca que uma escola voltada para uma educação do passado, “produz indivíduos incapazes de se auto conhecerem, como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como autores de sua própria história” (Moraes, 1996, p. 58).

Entretanto, sabemos que as dificuldades enfrentadas por aqueles que exercem as suas atividades, os profissionais das escolas, são de diversas ordens e que serão discutidas ao longo do texto, requerem também uma profunda revisão na maneira de ensinar e aprender (Moraes, 1996). A esse respeito, a autora questiona:

É essa a educação que tenta acompanhar a revolução das tecnologias da informação? É desta forma que estaremos preparando as futuras gerações para terem acesso às redes de comunicação, ao conhecimento disponível? Como desenvolver autonomia, cooperação e criticidade a partir desses novos instrumentos? E por que as coisas não mudam na área educacional? (Moraes, 1996, p. 58).

Mesmo que quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma muito acelerada, para Moraes (1996), “a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira com que foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento”.

No que se refere ao uso de redes sociais, um estudo que reuniu dados da *Hootsuite* e *We Are Social*¹, divulgado pela plataforma Cupom Válido e publicado na seção Tecnologia do Jornal Estado de Minas², em setembro de 2021, revelou que os brasileiros ficam, em média, 3h42min por dia conectados, ficando atrás apenas das Filipinas (4h15min) e Colômbia (3h45min) (Folha de Minas, 2018).

O levantamento também aponta que a faixa etária que mais acessa as redes no Brasil é entre 16 e 24 anos e que a rede mais acessada pelos usuários é o *YouTube*, com 96,4%. Em seguida, vem o *WhatsApp* (91,7%), o *Facebook* (89,8%) e o *Instagram* (86,3%). Os recém-criados *Tik Tok* e *Telegram* aparecem mais abaixo, com 47,9% e 29,4%, respectivamente. Ainda, de acordo com este estudo, a grande maioria dos usuários utiliza as redes sociais para se manter atualizado com as notícias e novos acontecimentos (36,5%), encontrar conteúdo engraçado ou de entretenimento (35,0%) e preencher o tempo livre (34,4%) (Folha de Minas, 2018).

Em relação ao acesso às TDIC por estudantes brasileiros, a Nota Técnica N.º 88 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apontou que há uma enorme defasagem nesse acesso e que os estudantes da educação básica são os mais afetados, como observado na Tabela 1 a seguir:

¹ Conteúdo originalmente publicado em: <http://bit.ly/3uAcC4g>

² Disponível em: <https://www.em.com.br/tecnologia/>

Tabela 1 - População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em seu domicílio - Brasil (2018)

Nível ou etapa de escolarização	População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G	População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa		Fontes dos dados
		Total (aprox.) de pessoas	Em instituições públicas de ensino	
Pré-escola	14% a 15%	Até 800 mil	cerca de 720 mil	PNAD Contínua e CEB
Ensino Fundamental - anos iniciais	Cerca de 16%	2,40 milhões	2,32 milhões	PNAD Contínua e CEB
Ensino Fundamental - anos finais	Cerca de 16%	1,95 milhão	1,91 milhão	PNAD Contínua e CEB
Ensino Médio	Cerca de 10%	Até 780 mil	Cerca de 740 mil	PNAD Contínua e CEB
Graduação	Cerca de 2%	150 a 190 mil	51 a 72 mil	PNAD Contínua e CES
Pós-graduação - stricto sensu	Menos de 1%	Menos de 2 mil	Cerca de mil	PNAD Contínua e GeoCapes
Da pré-escola à pós-graduação	12%	6 milhões	5,80 milhões	Todas as quatro
População em geral	Cerca de 17%	35,4 a 35,7 milhões		PNAD Contínua

Fonte: Adaptado de Nascimento *et al* (2020), cujos dados foram compilados a partir da PNAD Contínua (IBGE), CEB e CES (Inep), e GeoCapes (Capes).

Observa-se na Tabela 1 que o problema principal se concentra no ensino fundamental - anos iniciais e anos finais, concentrando, juntas, 27,2 milhões de matrículas em todo o Brasil, em 2018, e com 32% de alunos sem acesso à internet em casa; ou seja, havia entre 4,3 e 4,4 milhões de crianças sem acesso domiciliar à internet em banda larga, ou 3G/4G, para desenvolver atividades remotas durante a pandemia da COVID-19. Somando-se os jovens do ensino médio, chega-se a

aproximadamente 5,9 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à internet domiciliar (Nascimento *et al.*, 2020, p. 8).

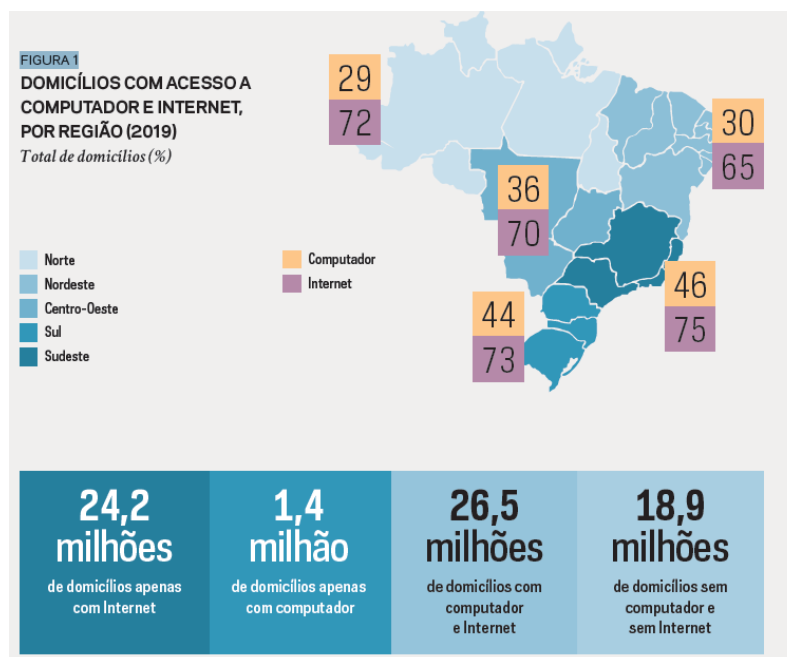
Outro dado revelador apresentado pela pesquisa “TIC Domicílios - pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros” (2019), desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, foi o fato de, apesar de ter havido um acréscimo de 11 milhões de domicílios com acesso à Internet entre 2017 e 2019, esse acesso não foi realizado por computadores, o que revela a importância do aparelho celular como principal dispositivo de acesso à Internet. Isso também está relacionado a fatores sociodemográficos, uma vez que os computadores estavam presentes em 95% domicílios da classe A, mas em apenas 44% dos domicílios da classe C e 14% dos domicílios das classes D e E (Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br, 2020, p.23)

De acordo com a pesquisa realizada,

Em 2019, o número de domicílios brasileiros com acesso à Internet chegou a 50,7 milhões (71% do total), um acréscimo de 5,2 milhões de domicílios em relação a 2018. O avanço foi impulsionado, sobretudo, pela disseminação do acesso entre as classes C e DE: pela primeira vez, mais da metade dos domicílios das classes DE estavam conectados à Internet, proporção que passou de 30% em 2015 para 50% em 2019. Persistem desigualdades regionais, com uma diferença de 10 pontos percentuais entre o Sudeste (75%) e o Nordeste (65%), como visto na Figura 1 (Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br, 2020, p. 25).

Na Figura 1 observamos os domicílios com acesso a computador e internet, por região:

Figura 1 - Domicílios com acesso a computador e internet, por região (2019)



Fonte: Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br (2020).

Dentre as redes sociais mais conhecidas, nesse processo de avanço das tecnologias e de ampliação das redes de comunicações, está o aplicativo *WhatsApp*, criado em 2009. Esta rede social, multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeos para *smartphones*, tem revolucionado a forma de comunicação e compartilhamento de informações, imagens e vídeos no mundo inteiro.

Trata-se de um aplicativo que tem adentrado os muros da escola com muita força e velocidade. De acordo com o levantamento apresentado, ficou evidente que o *WhatsApp* é a segunda rede social mais utilizada pelos brasileiros, o que reforça a necessidade de desenvolvimento de pesquisas no âmbito da sua utilização como um instrumento de ensino e de aprendizagem nas escolas.

Reconhecendo-se a relevância e a necessidade de estudar as aprendizagens colaborativas desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa através do aplicativo *WhatsApp*, na cidade de Marabá-PA, propus-me a buscar respostas para a seguinte questão: *como os professores de Língua Portuguesa do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá-PA promovem aprendizagens colaborativas entre seus alunos utilizando o aplicativo WhatsApp?*

Este problema motivou a busca de respostas para as seguintes questões adjacentes: *os professores de Língua Portuguesa do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá-PA concebem o aplicativo WhatsApp como uma ferramenta que*

contribui para a aprendizagem de seus alunos? Como se caracterizam as aprendizagens colaborativas promovidas pelos professores de Língua Portuguesa do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá-PA? Quais os principais desafios dos professores de Língua Portuguesa na utilização do aplicativo WhatsApp, como ferramenta de ensino, nas aprendizagens colaborativas desenvolvidas entre os alunos do 9º ano? Há, de fato, relação entre as redes colaborativas de aprendizagem promovidas pelos estudantes, por meio do aplicativo WhatsApp, e a mediação dos professores de Língua Portuguesa aos alunos do 9º ano?

Diante de tais questões, esta pesquisa objetivou, de forma geral, *analisar as aprendizagens colaborativas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, por meio do aplicativo WhatsApp, entre os alunos do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá-PA*. Para tanto, seguimos alguns passos que aqui apresentamos como objetivos específicos:

- *caracterizar as aprendizagens colaborativas promovidas pelos professores de Língua Portuguesa do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá-PA, desde o planejamento, com destaque para a utilização do aplicativo WhatsApp;*
- *descrever os principais desafios dos professores de Língua Portuguesa na utilização do aplicativo WhatsApp como ferramenta de ensino, nas aprendizagens colaborativas desenvolvidas entre os alunos do 9º ano;*
- *identificar possíveis relações entre as redes colaborativas de aprendizagem promovidas pelos estudantes, por meio do aplicativo WhatsApp, e a mediação dos professores de Língua Portuguesa.*

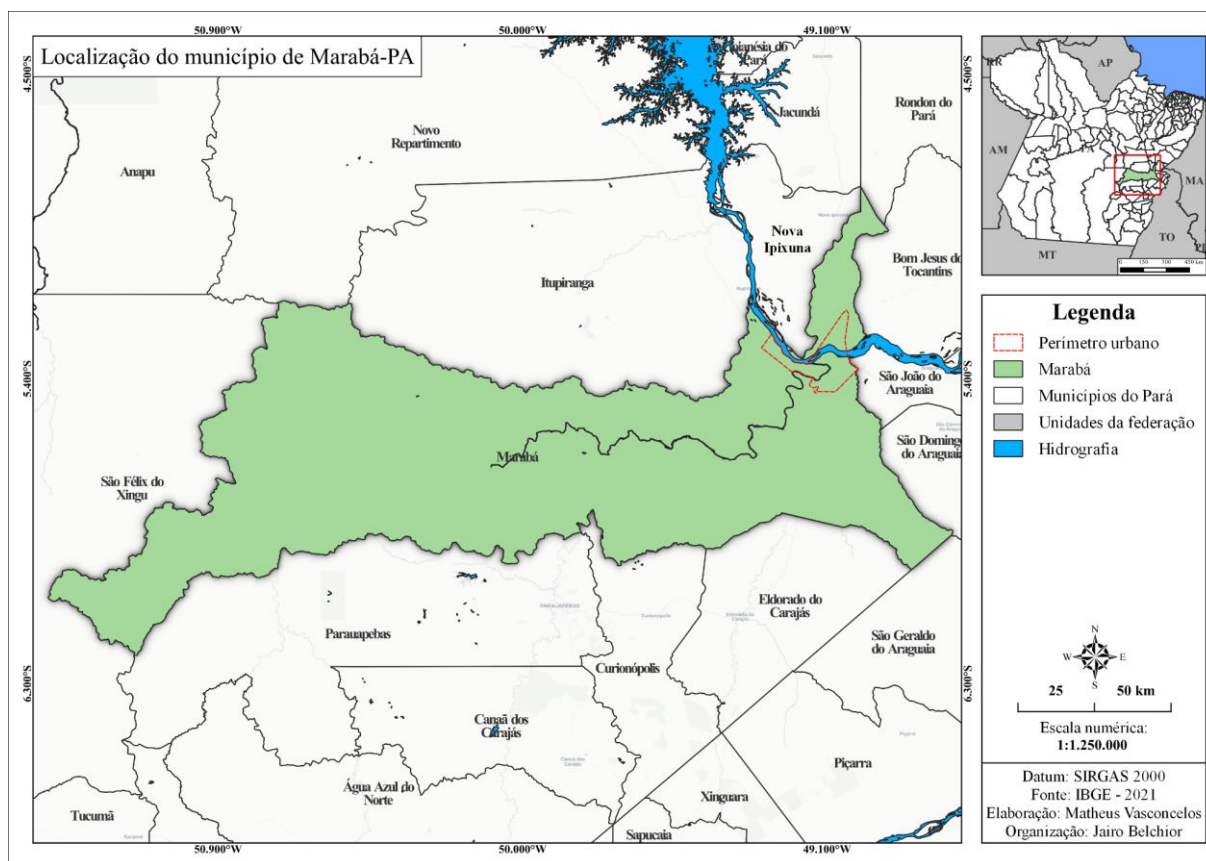
1.3 Lócus e participantes da pesquisa

No que se refere ao *lócus* do estudo, este estudo foi realizado na Rede Pública Municipal de Ensino de Marabá, cidade localizada no sudeste paraense. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE³, de 2021, o município de Marabá possui uma área de 15.128,058 km² e uma população estimada em

³ Estimativas da população. IBGE (2020). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/maraba.html>

287.664 pessoas. Os dados de 2010 do IDEB mostravam que o percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário mínimo, ou seja, 41,3 %, e o salário médio mensal dos trabalhadores formais (IBGE, 2020) é de 2,6 salários.

Figura 2 - Mapa da cidade de Marabá-PA



Fonte: Oliveira (2023).

No que se refere à localização, Marabá está entre o limite das cidades paraenses: Itupiranga, Jacundá e Rondon do Pará ao Norte; São Geraldo do Araguaia, Curionópolis, Parauapebas e São Félix do Xingu ao Sul; Bom Jesus do Tocantins e São João do Araguaia ao Leste; e Senador José Porfírio ao Oeste do estado. A distância que separa Marabá da capital, Belém, é de 485 km.

Com relação à situação da rede pública de ensino do município, no ano de 2021, de acordo com censo, INEP – 2021⁴, esta possuía 222 escolas e 50.330 estudantes matriculados. A partir de 2021, os dados de professores representam a

⁴ Dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/municipio/1504208-maraba>

soma da contagem dos anos iniciais, anos finais e ensino médio. Com relação à infraestrutura das escolas, apenas 10% possuem biblioteca, 38% laboratório de informática, 6% possuem laboratório de ciências e 40% salas de leitura. Em relação à tecnologia, 67% das escolas possuem internet, 53% da internet é banda larga.

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostram o último resultado de Marabá na relação com o estado do Pará e o Brasil.

Tabela 2 - Evolução do IDEB de Marabá-PA, anos finais – 2021

Nível de Ensino	META PROJETADA PARA MARABÁ – 2021	IDEB – 2021 - MARABÁ	IBED – 2021 - PARÁ	IBED – 2021 - BRASIL
Anos iniciais do EF	5,0	5,0	4,8	5,9
Anos finais do EF	5,1	4,4	4,3	5,0

Fonte: Dados compilados da pesquisa do INEP (2021), sobre taxas de rendimento escolar (2021).

Os dados do IDEB de 2021 indicam que em Marabá, nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que as crianças enfrentaram muitas dificuldades no processo de alfabetização, o Ideb geral foi de 5,0, retrocesso discreto com relação ao ano anterior, 2019, que era de 5,1 antes da pandemia. Tal resultado pode ter sido um reflexo da própria pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial, uma vez que estudos realizados pela Fundação Carlos Chagas e IBGE evidenciam as profundas desigualdades educacionais do país e a urgência em enfrentar tais dificuldades na busca por superá-las.

Enquanto nas escolas da rede privada, os estudantes possuem acesso de qualidade, através de diversos instrumentos tecnológicos (*smartphones*, computadores, *tablets*, dentre tantos outros) e suas escolas ofereceram todo o suporte necessário para realização de aulas no formato remoto, além de sistemas de apoio para este tipo de ensino, as escolas públicas não tiveram o mínimo de suporte tecnológico necessário. Os professores não receberam formação adequada para o uso das TDIC's, bem como tiveram que arcar com todas as despesas para se adequar ao ensino remoto emergencial. Já os estudantes da escola pública além de não receber suporte do poder público, não possuem acesso às TDIC's, e quando possuem acesso, é precário, utilizando, no máximo, um celular ou o celular dos pais (Fundação Carlos Chagas, 2020, p. 19).

A exemplo destes estudos sobre as condições de acesso e qualidade desse acesso durante o período da pandemia ocasionado pela COVID-19 para os alunos e professores de escolas públicas e privadas, apresentamos um muito significativo intitulado: “Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades”, que traz uma coletânea destes estudos, apresentando pesquisas do Instituto Península: “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus”; Fundação Lemann, ITAÚ Social e Imaginable Future: “Educação não presencial desde a perspectiva dos estudantes e suas famílias”; Conjuve & Parceiros (Em Movimento, Fundação Roberto Marinho, Mapa Educação, PORVIR, Rede Conhecimento Social, Visão Mundial, UNESCO): “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus”; Fundação Carlos Chagas: “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”, em parceria com Itaú Social e Unesco do Brasil e Interdisciplinaridade e Evidências no debate Educacional (IEDE) e Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB): “A Educação Não Pode Esperar”. A partir da análise dos dados apresentados pelas referidas pesquisas, pudemos perceber que os impactos da dificuldade de acesso às TDIC's são ainda mais evidentes em estudantes de escolas da rede pública, oriundos de zonas rurais ou das regiões Norte e Nordeste.

Segundo os estudos,

A maior parte das redes que ainda não tinham planos para implementar o ensino remoto são aquelas com maior proporção de alunos cujo nível socioeconômico está abaixo da média de seus estados.⁵ (Fundação Carlos Chagas, 2020, p. 37).

Diante da urgência da comunicação remota, um aplicativo se destacou substancialmente de outros por sua capacidade de comunicação instantânea: o *WhatsApp*.

De acordo com as referidas pesquisas:

O *WhatsApp*, como já identificado em etapas anteriores de todos os estudos que integram essa síntese, se consolidou como a principal forma de contato: 83% dos professores utilizaram esse meio para

⁵ Estudo “Desafios das Secretarias de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais” - Iniciativa da Undime e do Consed em parceria com CIEB, Itaú Social, UNICEF, Fundação Lemann e CONVIVA.

comunicar-se com seus alunos e alunas (Fundação Carlos Chagas, 2020, p. 37).

Ainda sobre o IDEB de Marabá, os dados nos apontam que nos anos finais do ensino fundamental, a variação saiu de 4,3 (2019) para 4,4, em relação ao IDEB anterior, com um leve crescimento. É importante observar que a média de Marabá, nos dois segmentos, é menor do que a de Parauapebas, município com mesmo porte e que investiu mais recursos financeiros nas aulas durante a pandemia. Lá, nos anos iniciais, o IDEB ficou em 5,4, e nos anos finais a nota foi 4,9. De modo geral, em todos os níveis, o município consegue ser superior ao do estado do Pará, com leve diferença, mas não consegue ultrapassar o nível nacional, como se pode verificar no quadro apresentado.

A Figura 3, a seguir, mostra as taxas de rendimento por etapa escolar:

Figura 3 - Taxas de rendimento por etapa escolar

	Reprovação	Abandono	Aprovação
AI	1,2% 285 reprovações	1,0% 228 abandonos	97,8% 23.090 aprovações
AF	1,2% 252 reprovações	3,4% 712 abandonos	95,4% 19.965 aprovações
EM	6,0% 776 reprovações	19,3% 2.478 abandonos	74,6% 9.576 aprovações

Fonte: INEP (2021).

A taxa de rendimento em 2021 mostrou que há uma alta taxa de abandono nos anos finais da rede pública de ensino de Marabá, 3,4%. O índice de reprovação é igual, 1,2%, se comparado com anos iniciais.

Com relação aos participantes da pesquisa, esta foi realizada com 4 professores de Língua Portuguesa (1 de cada escola pesquisada) do 9º ano de 4 escolas públicas municipais. Tal escolha se deu em função deste nível de ensino abranger jovens na faixa etária entre 12 e 14 anos, grupo que tem a tecnologia muito presente em seu cotidiano e utiliza as redes sociais com muita frequência.

Destacamos que a familiaridade e a frequência de utilização do aplicativo *WhatsApp* são critérios imprescindíveis para selecionar os/as participantes da pesquisa, tendo em vista que o uso deste aplicativo, como uma forma de comunicação atual, por meio das TDIC'S, se configura como importante elemento do problema proposto investigado.

É importante destacar que o mestrado profissional é uma modalidade *stricto sensu* de formação, regulamentado pela Portaria CAPES N.º 80/1998. Essa modalidade prioriza o atendimento aos profissionais de diversos setores que estejam trabalhando na área de estudo do curso. O objetivo é promover uma melhor articulação entre a universidade e a sociedade. Uma das medidas adotadas pelos mestrados profissionais é o desenvolvimento de um produto final a ser desenvolvido com pré-requisito de conclusão de curso. Tal produto final visa integrar teoria e prática, possibilitando a aproximação entre a produção científica e o desenvolvimento de tecnologia e inovação.

Como produto técnico deste estudo, e parte que o compõe, foi produzido um **Guia com Orientações Pedagógicas** sobre a utilização de atividades colaborativas no ensino de Língua Portuguesa por meio do aplicativo *WhatsApp*.

1.4 Tipo de estudo, instrumentos e análise

Gil (2002, p. 17) entende que se busca realizar uma pesquisa quando não dispomos “de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”. Assim, para compreender como os professores de Língua Portuguesa do 9º ano da rede pública de ensino de Marabá-PA promovem aprendizagens colaborativas entre seus alunos utilizando o aplicativo *WhatsApp*, optamos por realizar uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa.

Acerca das pesquisas exploratórias, Gil (2002, p. 27) destaca que estas “[...] têm como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Ao se desenvolver um estudo exploratório, segundo o mesmo autor, tem-se o objetivo de proporcionar visão geral, ao aproximativo, acerca de determinado fato e normalmente envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas

com pessoas envolvidas ou que possam ter experiências práticas com a questão investigada.

As entrevistas foram desenvolvidas com 4 (quatro) professores de Língua Portuguesa que trabalham em turmas de 9º ano do ensino fundamental, e foram organizadas em 3 eixos: **1** – Aprendizagens colaborativas promovidas pelos professores de Língua Portuguesa do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá-PA; **2** – Desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa na utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de ensino, nas aprendizagens colaborativas desenvolvidas, entre os alunos do 9º ano; **3** – Redes colaborativas de aprendizagem promovidas pelos estudantes, por meio do aplicativo *WhatsApp*, e a mediação dos professores de Língua Portuguesa.

Cada eixo com 10 (dez) perguntas norteadoras, totalizando 30 perguntas. Além da entrevista semiestruturada, foi encaminhado, via *Google Forms*, após a entrevista, um questionário para coletar algumas informações pessoais, profissionais e identificar algumas informações a respeito da prática dos professores pesquisados a respeito do objeto de pesquisa, também organizado em 3 (três) eixos: Eixo 1 - Acesso e utilização de recursos tecnológicos no cotidiano; Eixo 2 - Utilização de recursos tecnológicos como recurso pedagógico; e Eixo 3 - Rede Colaborativa de aprendizagem.

Sampieri *et al.* (2006) destaca que os estudos exploratórios têm a finalidade de ampliar o grau de familiaridade com fenômenos de certa forma desconhecidos, de modo a obter informações sobre a possibilidade de levar adiante uma investigação mais completa sobre a questão em dado contexto particular, visando prioridades para outras investigações posteriores. Gil (2002, p. 42) observa que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Assim, esse tipo de pesquisa permite que a realidade seja percebida tal como ela é, e não como o pesquisador pensa que seja.

Dessa forma, entende-se que a pesquisa exploratória representa o contato inicial com o tema a ser analisado, com os sujeitos a serem investigados e com as fontes secundárias disponíveis. A pesquisa seguiu duas fases: levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Sobre a pesquisa bibliográfica, Andrade (2010) destaca:

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).

Ainda a respeito da importância da pesquisa bibliográfica, Pizzani *et al.* (2012) afirmam que:

A revisão de literatura tem vários objetivos, entre os quais citamos: a) proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; c) oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico (Pizzani *et al.*, 2012, p. 54).

Nesse sentido, foram utilizados diversos autores do campo da educação, principalmente do ensino de Língua Portuguesa, na busca por conhecer a articulação entre esses campos, dando atenção às aprendizagens colaborativas e às TDICs.

Com relação à pesquisa de campo, para Gonsalves (2001),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (Gonsalves, 2001, p. 67).

Minayo (2007, p. 24) observa que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, a partir dos quais busca compreender e interpretar a realidade. As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam, de acordo com André (1997, p. 97), numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo

socialmente construído pelos sujeitos enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Segundo Chizzotti (1995),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1995, p. 79).

A abordagem qualitativa na pesquisa exploratória compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Lüdke e André (1986) destacam que na abordagem qualitativa os/as participantes selecionados para o estudo devem ser representativos dentro de cada segmento. E chamam atenção para a seleção dos/das participantes e para os procedimentos da pesquisa.

A respeito dos instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas: a entrevista semiestruturada com os 4 (quatro) professores de Língua Portuguesa, para verificar de que forma eles percebem o *WhatsApp* como ferramenta de ensino, bem como suas principais dificuldades em relação à utilização deste recurso tecnológico no ensino de Língua Portuguesa na construção de aprendizagens colaborativas pelos alunos.

Dentre diversas possibilidades de organização das entrevistas, optamos pela entrevista semiestruturada, uma vez que esta possibilita mais liberdade para o entrevistado discorrer de forma livre suas respostas e ao entrevistador a possibilidade de intervir durante a entrevista em busca de informações adicionais. A este respeito Minayo (2002) afirma:

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto, bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas (Minayo, 2002, p. 58).

A entrevista semiestruturada funciona como instrumento investigativo de grande valor e de extrema eficácia na coleta de informações, uma vez que possibilita que os professores possam expressar como compreendem a relação entre a utilização das redes sociais, especialmente o aplicativo *WhatsApp*, com as aprendizagens colaborativas, apresentando as principais dificuldades que sentem ao utilizá-las e as possibilidades de uso encontradas na prática.

Desta forma, as entrevistas foram organizadas em 3 (três) eixos com 2 (duas) categorias cada e direcionadas para identificar se e como os professores utilizam o aplicativo *WhatsApp* no planejamento e desenvolvimento de suas aulas para a construção de aprendizagens colaborativas, enfocando as dificuldades enfrentadas e as possibilidades encontradas durante o seu uso. Ainda sobre a entrevista, Minayo (2001) destaca que

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (Minayo, 2001, p. 57).

Foi realizada também *análise documental* na matriz curricular do ensino fundamental de Língua Portuguesa do município de Marabá-PA e na proposta de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa do município, para verificar se e de que forma o uso do aplicativo *WhatsApp* aparece no planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Gil (2002, p. 46),

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Na análise dos dados seguimos os encaminhamentos do método de Triangulação, enquanto metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que foram utilizados diferentes métodos de investigação para recolhimento dos dados e análise do objeto de estudo. De acordo com Marcondes e Brisola (2013),

[...] na Análise por Triangulação de Métodos, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (Marcondes; Brisola, 2013, p. 204).

Trata-se, portanto, do uso de múltiplos métodos de investigação para obtenção de informações mais completas e minuciosas do fenômeno estudado. Os dados foram organizados em categorias, que orientaram as análises.

Como produto final da pesquisa, foi produzido um **Guia** com orientações pedagógicas sobre a utilização de atividades no ensino de Língua Portuguesa, utilizando o aplicativo *WhatsApp*, através de aprendizagens colaborativas.

Considerando estas questões iniciais, acreditamos que esta investigação poderá contribuir para o debate acerca da qualidade do ensino de Língua Portuguesa oferecido no município de Marabá-PA, ao refletir sobre alternativas para a construção de propostas pedagógicas na área, utilizando-se das aprendizagens colaborativas construídas através do aplicativo *WhatsApp* com os estudantes de 9º ano das 4 escolas pesquisadas.

No que se refere às questões éticas que envolvem o estudo, sabemos que a revisão ética das pesquisas com seres humanos é realizada no sistema CEP/Conep. Compete à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), a aprovação das legislações referentes à ética em pesquisa e do processo de revisão ética. A respeito desta questão, Mainardes e Cury (2019) explicam que

A revisão ética dá-se pelo sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep (Plataforma Brasil). A Conep, com sede em Brasília, é uma das Comissões do Conselho Nacional de Saúde, ligada ao Ministério da Saúde. A Conep foi criada pela Resolução CNS Nº 196/1996 e tem a função de elaborar e implementar normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, tanto para as pesquisas biomédicas quanto para as pesquisas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA) (Maynardes; Cury, 2019, p. 25).

No Brasil, é a [Resolução CNS N.º 196/1996](#) que dá os encaminhamentos, apresenta diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, que é fundamentada em documentos internacionais que já orientavam com diretrizes sobre pesquisas nessa direção. Assim, considerando que a ética perpassa por todo o processo investigativo e sempre deve estar presente desde a escolha do tema, esta questão exige do pesquisador um compromisso com o trabalho desenvolvido, com a verdade e principalmente com os participantes envolvidos no estudo.

Desta forma, por se tratar de um estudo que utiliza informações de acesso público nos termos da [Lei N.º 12.527, de 18 de novembro de 2011](#) e por utilizar bancos de dados composto por falas dos atores sociais investigados, foi necessário submeter à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Visando seguir os parâmetros éticos da pesquisa, esta dissertação possui o número do Parecer de **aprovação** 6.015.216/CEP-Conep-UFMA e CAAE: 60392522.6.0000.5087.

2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nesta seção, discutimos a questão da inclusão digital e da inclusão social na sua relação com o processo educativo. A seguir, damos destaque à aprendizagem colaborativa e ao ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's). Com o debate acerca da formação de professores das práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa, apontamos para a necessidade de ressignificação do ensino, buscando relacionar, cada vez mais, as aprendizagens cotidianas com os conteúdos trabalhados em sala de aula, na inter-relação com as TDIC's.

2.1 Inclusão Digital x Inclusão Social

De acordo com os dados do IBGE (2019), baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, o índice de acesso à internet subiu de 79,1% para 82,7% na comparação com 2018. Porém, a pesquisa indica que 40 milhões de pessoas, no Brasil, cerca de 25% de toda a população com 10 anos ou mais de idade, ainda não têm acesso, um contingente significativo de excluídos digitais (Pnad Contínua – TIC, 2019).

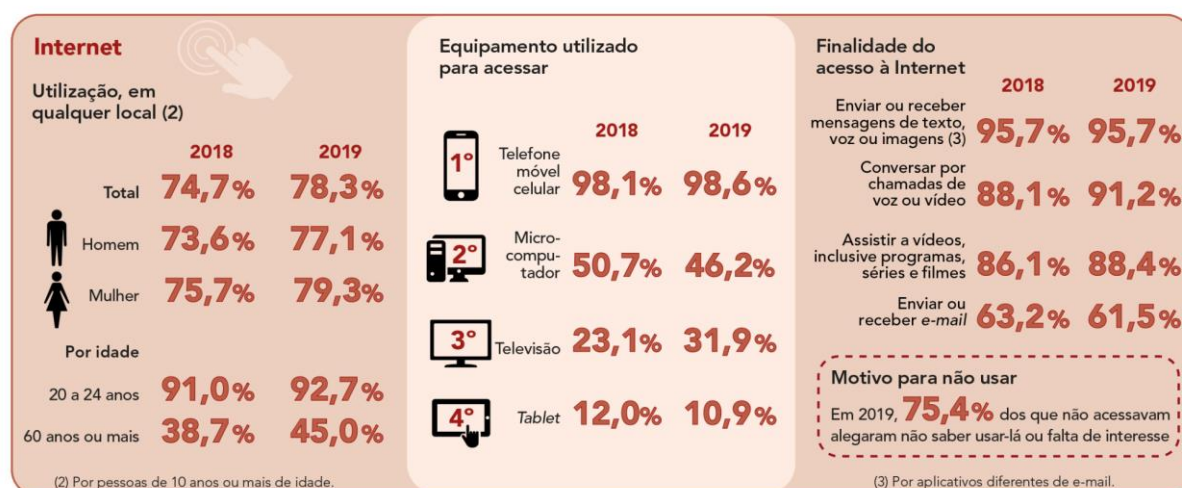
Ainda a respeito dos percentuais de exclusão digital entre os estudantes brasileiros, há 2% do universo de estudantes de cursos superiores, 10% do total de estudantes do Ensino Médio, 16% do Ensino Fundamental e 14% a 15% da Pré-Escola sem acesso domiciliar à internet (Nascimento *et al.*, 2020).

Os motivos apresentados pelos entrevistados foram assim classificados, percentualmente: falta de interesse - 32,9%; serviço considerado caro - 26,2%; por nenhum morador saber usar a internet - 25,7%. A questão financeira influencia diretamente o acesso e sua qualidade, pois o rendimento médio per capita dos domicílios com utilização da internet é de R\$ 1.527,00, o dobro dos que não utilizavam a rede, que era de R\$ 728,00 (IBGE, 2019).

O telefone móvel continua sendo o principal equipamento de acesso à internet - 99,5% dos domicílios. Em 2019, 81,8% dos estudantes da rede privada acessavam a internet pelo computador, contra 43,0% da rede pública (IBGE, 2019).

A partir da Figura 04, podemos verificar os índices de utilização da internet por local, tipo de equipamento e finalidade de acesso.

Figura 4 - Índices de utilização da internet por local, tipo de equipamento e finalidade de acesso



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua 2018/2019.

A partir da análise da Figura 4, percebe-se, entre outras coisas, que há um índice muito alto de pessoas que alegam não acessar a internet por não saber como utilizá-la ou por falta de interesse: 75,4% dos entrevistados.

Além dos problemas geográficos, sociais e econômicos, o problema da exclusão digital se agravou ainda mais durante o período da pandemia da COVID-19 e escancarou as desigualdades já existentes entre as populações mais carentes e àquelas que possuem acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação. Tomando como um exemplo, extremamente significativo, vimos no ensino remoto emergencial como esta exclusão se configurou de forma injusta e maléfica à sociedade brasileira.

Há que se compreender a diferença entre ensino remoto emergencial e o Ensino à Distância - EAD. Enquanto na modalidade de ensino EAD todo o planejamento das aulas, bem como o suporte operacional são pensados e organizados para atender um ensino à distância com bastante antecedência e com o propósito de atender essa modalidade específica de ensino, no ensino remoto emergencial as escolas e universidades que funcionavam de forma 100% presencial tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas para um ensino remoto, de forma emergencial, sem o tempo suficiente para as devidas adaptações dos espaços,

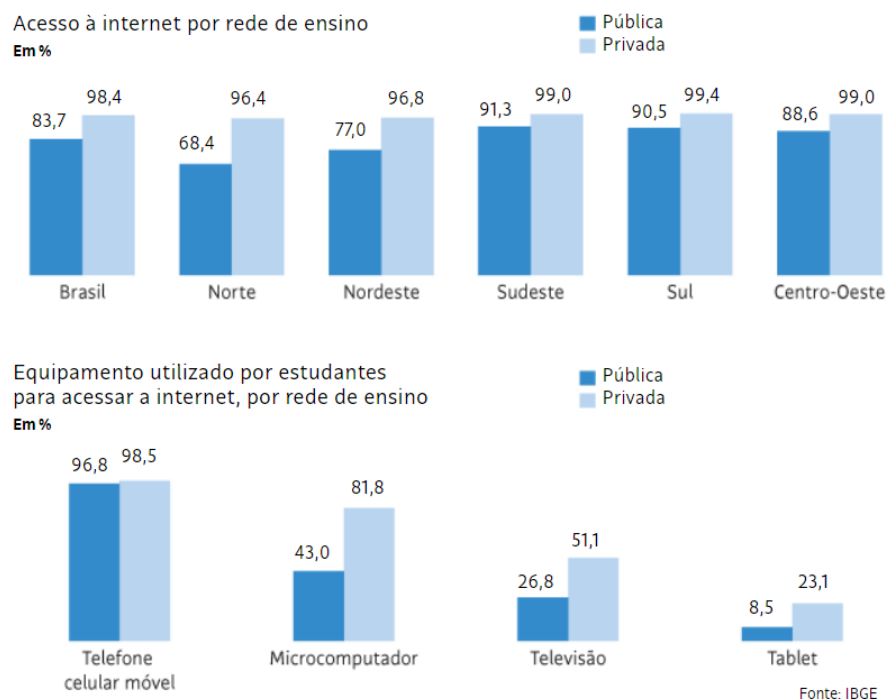
recursos e a necessária formação dos professores para lidar com esse novo modelo de ensino. Foi preciso adaptar o ensino planejado inicialmente como presencial para um formato *on-line*, o que acabou ocasionando muita dificuldade por parte dos alunos e professores, além de gerar um enorme déficit de aprendizagem nos alunos e uma sobrecarga de trabalho para os professores, que não estavam preparados para lidar com tantas mudanças de forma tão brusca.

A este respeito Hodges (2020) destaca:

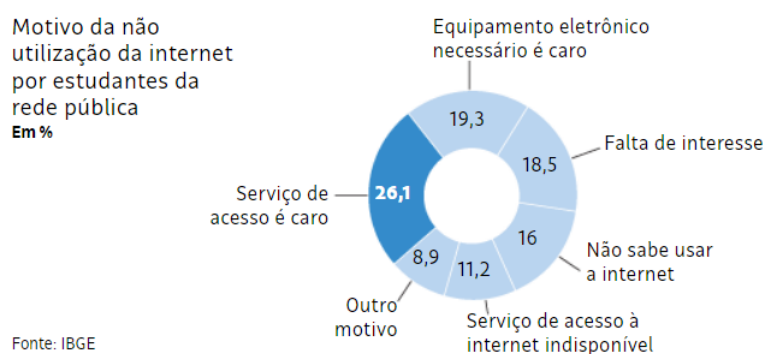
Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERT) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência diminuir. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário à instrução e suportes instrucionais de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (Hodges *et al.*, 2020, n.p)

De acordo com o IBGE (2021), 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet.

Observando as Figuras 5 e 6 percebe-se que, dentre os motivos da não utilização da internet por alunos da rede pública, o fator financeiro ocupa o primeiro lugar nas alegações apontadas: serviço de acesso é caro, 26,1%; equipamento eletrônico necessário é caro, 19,3% e serviço de acesso à internet indisponível, 11,2%.

Figura 5 - Acesso à internet por rede de ensino e equipamento utilizado.

Fonte: IBGE (2021).

Figura 6 - Motivo da não utilização da internet por estudantes da rede pública.

Fonte: IBGE (2021).

Tomando como base os dados acima, refletiremos a respeito da relação entre inclusão digital e inclusão social. Assim, quando se discute inclusão social, o debate gira em torno da forma como a sociedade busca garantir que todos os indivíduos possam ter acesso a bens e serviços como saúde, educação, emprego, renda, lazer, cultura, dentre tantos outros. E na era da tecnologia, pensar em inclusão social é pensar em inclusão digital, uma vez que o acesso a estes bens e serviços está cada vez mais vinculado ao domínio dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade.

Para Toffler (2000, p. 492), a sociedade atual vivencia uma onda conhecida como "a era da sociedade da informação", uma grande revolução que, com certeza, já é muito mais rápida e afeta, de forma muito mais direta, a vida dos indivíduos. Assim, a segregação surgida a partir da revolução tecnológica passou a ser conhecida atualmente como "analfabetismo digital", ou seja, a dificuldade que os cidadãos têm em manusear recursos tecnológicos, como computadores, caixas eletrônicos, urnas eletrônicas, terminais de autoatendimento, em função da impossibilidade do acesso e preparação para lidar com tais instrumentos. E nesse processo a Educação tem um papel central, que é a socialização dos conhecimentos produzidos socialmente.

A este respeito, Freire (1989) destaca que

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos "lendo", bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos (Freire, 1989, p. 40).

Com relação a essa possibilidade de ir além, muito se discute na sociedade de que a educação é o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado. No entanto, parte considerável do desnível entre indivíduos, organizações, regiões e países deve-se à desigualdade de oportunidades relativas ao desenvolvimento da capacidade de aprender e concretizar inovações.

Desta forma, definir inclusão/exclusão digital não se trata apenas de contrapor aqueles que têm com aqueles que não têm acesso às Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação - TDIC's, o que acaba mascarando os múltiplos aspectos da exclusão digital. Nessa direção, para Young (2006)

Inclusão digital significa capacitar as pessoas para o uso efetivo dos recursos tecnológicos de maneira plena, como ferramentas que contribuem para o desenvolvimento social, econômico, intelectual e político do cidadão (Young, 2006, p. 96).

E o conceito de exclusão digital está relacionado, diretamente, ao oposto desta ideia. Também, de acordo com Young (2006),

Vivemos em um tempo em que o acesso às tecnologias da informação e da comunicação está diretamente relacionado aos direitos humanos básicos. Governos e empresas migram suas informações e serviços para meios eletrônicos. Quem não souber utilizar estes meios terá dificuldade de exercer seus direitos de cidadão. A incapacidade de acessar estas tecnologias tem sido denominada “exclusão digital” (Young, 2006, p. 97).

No entanto, apesar de apresentar esta realidade como uma grande dificuldade para o desenvolvimento de ações de inclusão digital, é importante considerar que as TDIC's podem e devem ser utilizadas como instrumentos de aprendizagem, seja para dominar as mais modernas práticas de divulgação científica, seja para desenvolvimento do processo da leitura e da escrita, uma vez que através de tais recursos os alunos tendem a se sentir motivados em aprender.

Segundo Morán (2013),

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa *online*, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicarmos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, “remixadores” de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio (Morán, 2013, p. 25).

Nesta perspectiva, Lux *et al.* (2005) complementam afirmando que a inclusão digital deve ser vista como um dos caminhos para a inclusão social.

Ainda, de acordo com Young, inclusão digital, neste sentido, seria

a aprendizagem necessária ao indivíduo para interagir no mundo das mídias digitais, podendo não apenas saber onde encontrar a informação, mas também qualificá-la e torná-la útil para seu dia a dia. Estamos falando, então, de agregar às habilidades fundamentais e imprescindíveis de ler e escrever àquelas de lidar com a mídia eletrônica (Young, 2006, p. 97).

Neste processo complexo de transição e, ao mesmo tempo necessário, a figura do professor se apresenta como de fundamental importância. E para Santos, Ferreira e Castro (2009),

A inserção do professor só pode ser considerada efetiva se ele for capaz de, além de fazer uso do que aprendeu para suas necessidades pessoais, empregar esse saber para todas as articulações sociais, o que inclui, obviamente, o seu trabalho com os educandos (Santos; Ferreira; Castro, 2009, p. 31).

Analisando a “Proposta Curricular Pensando em Rede” (Marabá, 2019), organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Município de Marabá-PA, encontramos uma subseção que trata especificamente sobre a Tecnologia e a cultura digital. Nela há, claramente, diversas menções a respeito de como o gênero digital deve ser trabalhado em sala de aula, bem como uma contextualização a respeito de sua importância nas práticas sociais dentro e fora da escola. A proposta sempre referencia a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em sua discussão. Dentre os pontos abordados, destacamos: como a BNCC prevê a utilização dos Gêneros Digitais; reconhecendo um Gênero Digital; o que muda com os Gêneros Digitais; uso dos Gêneros Digitais na sala de aula e gama dos Gêneros Digitais.

De acordo com a referida proposta,

A tecnologia permeia todo o documento da Base Nacional, aparecendo desde as competências gerais para a Educação Básica até o desenvolvimento das habilidades específicas a cada componente curricular. Especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é essencial olhar para a tecnologia e para as particularidades da cultura digital como mais uma forma de criar conexões com os adolescentes das novas gerações (Proposta Curricular Pensando em Rede, Marabá, 2019, p. 104).

Todas estas reflexões nos fazem perceber a importância de estimular habilidades necessárias, principalmente para o desenvolvimento da capacidade de pensar, de tomar decisões e aceitar o ponto de vista do outro como forma de comparação ou de partida para novas ideias, o que é fundamental para o desenvolvimento e melhoria na qualidade de vida dos indivíduos.

Desta forma, uma das ideias centrais a ser considerada neste trabalho é a de que, paralelo ao acesso e a uma proposta pedagógica bem articulada, está a necessidade de uma formação continuada específica sobre o uso das TDIC's nos processos de ensino e aprendizagem para todos os professores: da educação básica ao ensino superior, para que estes sejam incluídos na era digital e, conseqüentemente, para que consigam inter-relacionar os conteúdos programáticos com os recursos tecnológicos disponíveis.

Com isso, é possível que possam intervir diretamente no processo de desenvolvimento de habilidades tecnológicas dos estudantes, culminando numa aprendizagem colaborativa e significativa, com objetivos claros e propiciando um espaço onde o aluno seja um verdadeiro produtor do conhecimento.

2.2 Aprendizagem colaborativa e ensino de Língua Portuguesa com uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC's

A produção teórica voltada para a formação do professor de Língua Portuguesa para a educação básica tem mostrado que as pesquisas sobre a qualidade dessa formação indicam um processo fragilizado, tanto em relação aos conteúdos científicos da área específica, quanto com relação aos conteúdos propriamente pedagógicos (Gatti, 1997). Enquanto muitos estudos realizados em Linguística Aplicada têm chamado atenção para o papel crucial que a linguagem possui na educação desenvolvida pela escola, os programas de formação de professores ainda continuam treinando os professores para a utilização de técnicas de ensino, que não lhes dão conhecimentos necessários para atuação prática no processo ensino-aprendizagem de línguas.

Ao defender uma formação teórico-crítica para o professor de línguas, Moita Lopes (1996) comenta que, de modo geral, “os cursos de formação se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”. Para esse autor, essa é uma causa importante do professor não saber fazer escolhas conscientes sobre o que, o como e o porquê ensinar. Para Perez Gómez (1997), a formação diz respeito a um processo de desenvolvimento contínuo para a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades gerais. E pode ser entendida como a ação ou o efeito de formar ou formar-se. Esta definição sugere a ideia de processo e de constituição de conhecimentos.

Conteras (2002, p. 101), por sua vez, observa que o ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida apenas à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática que podemos chamar de criativa; mas sim reprodutiva, pois é dirigida a reproduzir nos estudantes apenas os objetivos que guiam seu trabalho. Assim, podemos dizer que a prática reflexiva é centrada no professor como profissional que se confronta com situações complexas, incertas e conflitantes, quando este profissional atua, durante a própria intervenção, a participação ativa dos estudantes.

Nessa direção, a aprendizagem colaborativa é uma metodologia de ensino pautada na interação, colaboração e participação ativa dos estudantes. Através desta metodologia há uma troca de experiências entre os sujeitos, promovendo o

envolvimento e a motivação dos participantes. Desta forma, todos os sujeitos participantes atuam como agentes que contribuem para a construção de conhecimento mútuo, coletivo.

Para Torres (2007) a “aprendizagem colaborativa pode ser definida como uma metodologia de aprendizagem na qual, por meio do trabalho em grupo e pela troca entre os pares, as pessoas envolvidas no processo aprendem juntas” (Torres, 2007, p. 339).

Partindo-se do pressuposto de que a aprendizagem não se dá apenas de forma individual mas, sobretudo, na interação com o outro, nas relações de ensino e aprendizagem, no trabalho em grupo, de forma coletiva, onde os alunos aprendem tanto com o professor quanto com os demais alunos é que se percebe a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas, que incentivem e valorizem a participação de todos, num modelo que substitui a ideia da competição pela colaboração na construção de conhecimentos necessários à vida em sociedade.

Nesta perspectiva, é importante destacar que não é somente o professor que possui o conhecimento e pode ensiná-lo. Os estudantes também podem e devem sempre ser estimulados a fazê-lo. Desta forma, o professor de Língua Portuguesa é visto como um orientador, um problematizador, um mediador, incentivando os estudantes a ampliarem seus conhecimentos de maneira ativa, investigativa e, principalmente, colaborativa.

Segundo Torres e Irala (2007),

[...] espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor. Segundo alguns estudiosos desse tipo de aprendizagem, a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que em um esforço individual. Uma aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais eficiente, é colaborativa e social em vez de competitiva e isolada. A troca de ideias com outras pessoas melhora o pensamento e aprofunda o entendimento (Torres; Irala, 2007, p. 70).

A ideia, nesta perspectiva, é fazer com que os estudantes obtenham novos conhecimentos, reflitam sobre eles e os coloquem em prática em seu dia a dia, em favor de seu próprio crescimento e também para contribuir com o crescimento da sociedade da qual faz parte.

Tomando como base estas reflexões, sabe-se que o uso das tecnologias, de forma a contribuir para aprendizagem, vai muito além de sua simples utilização como um recurso técnico. Dentre tantas outras contribuições, podemos utilizá-las para coletar, tabular, analisar dados sobre a aprendizagem dos estudantes e, principalmente, tomar decisões que contribuam significativamente para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Além disso, os seus recursos podem ser utilizados como ferramentas de produção e compartilhamento de conhecimentos, transformando o aluno em sujeito ativo na produção destes conhecimentos, de forma coletiva e colaborativa.

Como exemplo de possibilidades, citamos Linhares (2019) que, durante uma pesquisa de mestrado, propôs ao grupo pesquisado trabalhar com os recursos tecnológicos nas atividades de pesquisa, durante as leituras e atividades de interpretação de diversos gêneros discursivos. Nestas atividades, o *WhatsApp* foi utilizado para produzir as narrativas; correções das narrativas; interação da turma, via aplicativo; informes e notícias pertinentes aos conteúdos temáticos. O *Google Drive* foi utilizado para armazenar os arquivos para consulta. Os dicionários *on-line* para pesquisa sobre diferentes temas abordados nos debates; vocábulos desconhecidos e uso permanente em sala. Já o “Portal Dia a Dia Educação (SEED-vídeos)” serviu para pesquisas em diferentes áreas do conhecimento; acesso a vídeos e áudios pertinentes aos conteúdos escolares, etc.

Segundo a autora,

Os recursos usados foram conectados ao aparelho de celular, que funcionou como um minicomputador e com o alcance do espaço virtual interligado às redes. As ações pedagógicas desenvolvidas demonstraram boa aceitação pelos estudantes, despertando nos alunos anseio em aprender mais e se inteirar às novas tecnologias, compreendendo como podem auxiliar no ensino e aprendizagem (Linhares, 2019, p. 89).

A utilização de recursos digitais durante as aulas não altera os principais objetivos de ensino, mas busca ampliá-los e aproximá-los da realidade contemporânea, com a vantagem de estimular o interesse dos alunos pelas aulas e atividades didáticas desenvolvidas pelos professores, uma vez que são recursos que despertam o interesse dos jovens.

Para compreendermos a finalidade desta investigação, precisamos ter clareza do conceito de “letramento digital” que é diferente de alfabetização digital. Nessa direção, para Coscarelli e Ribeiro (2005),

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outros (Coscarelli; Ribeiro, 2005, p. 1).

Já para Soares (2002), letramento digital se configura como

[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (Soares, 2002, p. 151).

Ter essa compreensão do conceito de Letramento digital se faz necessário e importante para entendermos que a apropriação consciente do uso de tais recursos em todas as nossas atividades do dia a dia, o que inclui, obviamente, na nossa prática pedagógica é algo tão fundamental quanto transformador na nossa relação com o mundo contemporâneo, uma vez que o acesso aos meios de comunicação, compartilhamento de conhecimentos e a nossa própria aprendizagem estão diretamente afetadas por esse fator e que o seu desconhecimento nos afasta, drasticamente, do acesso à novas aprendizagens.

Para Fluckiger (2020), letramento digital entende-se por

O digital e o letramento compartilham, com efeito, inúmeros pontos em comum: tecnologias da comunicação, ambos assumem a forma de um conjunto de práticas, de representações, de ferramentas, de obras, de normas sociais, etc.; ambos permitem fixar e tornar visíveis as ideias e alteram as condições da sua conservação, de seu armazenamento, de sua reprodução relativamente às tecnologias anteriores (Fluckiger, 2020, p. 37).

Já para o Conselho Nacional (francês), letramento digital seria

Aptidão para compreender e utilizar o digital na vida cotidiana, em casa, no trabalho e na coletividade, visando a atingir objetivos

peçoais e estender suas competências e capacidades (Thieulin *et al.*, 2015, p. 159).

Além da necessidade constante de se comunicar, os indivíduos são extremamente motivados pela busca do pertencimento, pela necessidade de compartilhar conhecimentos, informações e preferências. Essa necessidade se dá no âmbito escolar e fora dele. Por este motivo, há a necessidade de uma ressignificação do ensino, buscando relacionar cada vez mais as aprendizagens cotidianas com os conteúdos trabalhados em sala de aula durante as aulas de língua portuguesa, por exemplo.

Neste sentido, precisamos entender como as aprendizagens colaborativas já desenvolvidas através das redes sociais podem (e devem) ser utilizadas na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa, visando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem de seus alunos, uma vez que esta prática muda, radicalmente, a perspectiva do ensino e da aprendizagem escolar, na medida em que aproxima um recurso de grande interesse dos alunos no cotidiano escolar.

Segundo Bedin (2017),

Uma das vantagens de usar a rede neste processo, servindo como apoio para enriquecer momentos pedagógicos, é que a mesma apresenta uma multiplicidade de ferramentas de comunicação e trabalho, capaz de fazer com que os estudantes aprendam em meio à comunicação e a interatividade, uma vez que se estabelecem condições de suporte para a dinâmica necessária à colaboração e socialização coletiva (Bedin, 2017, p. 212).

Discutir sobre a necessidade de transformação na própria prática pedagógica dos professores neste mundo que se apresenta de forma cada vez mais tecnológico é algo imprescindível para que se possa despertar a atenção dos estudantes de uma forma a compreender que a escola é o principal ambiente de aprendizagem desses novos saberes, pois ela possui, dentre outros, o papel socializador dos saberes construídos em sociedade e que precisa não apenas se adaptar às mudanças da sociedade, mas, principalmente, provocá-las, constantemente.

Desta forma, pensar na escola como esse espaço socializador, problematizador, onde as aprendizagens se constroem em rede, sejam elas presenciais ou virtuais, é necessário e urgente. Urgente também a necessidade de mudança de perspectiva do modelo de escola e educação que o país possui.

Considerando esta necessidade de mudança no modelo de escola, Morán (2015) afirma:

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos (Morán, 2015, p. 19).

Pensar na construção de aprendizagens colaborativas nas aulas de língua portuguesa por meio do aplicativo *WhatsApp* é fortalecer ainda mais a ideia de um mundo mais colaborativo e menos individualista, onde os saberes sejam construídos coletivamente e compartilhados para o maior número de indivíduos possível, sendo o acesso a esses conhecimentos cada vez mais facilitado, compartilhado. Esta ideia contrapõe, radicalmente, com a defendida há décadas, de que inteligente seria aquele que conseguisse saber mais do que os outros e que mantinha esses saberes para si, se configurando como um instrumento de poder sobre os demais.

Segundo Morán (2015),

Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla, ou blended é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante (Morán, 2015, p. 19).

Desta forma, percebe-se que as redes sociais, na medida em que possibilitam a troca de ideias e concepções, debates, cooperação, entre tantas outras possibilidades, podem promover uma aprendizagem colaborativa e melhorar a comunicação e a relação entre educando e educador.

De acordo com Bedin (2017)

A utilização das redes sociais para o aprendizado do educando sobre qualquer assunto, de cunho acadêmico/currículo escolar, é uma ação que vem sendo qualificada no momento atual, pois as TDIC'S atuam como uma prática de criatividade, sem uma metodologia definida e

validada, para despertar o interesse e a curiosidade do aluno (Bedin (2017, p. 214).

Quando analisamos a “Trilha Formativa 2023” da SEMED , documento oficial utilizado para definir os assuntos e estratégias utilizadas durante a formação continuada no ano de 2023 junto aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental de Marabá-PA, não localizamos nenhuma previsão, explícita, do uso de tecnologias e/ou redes sociais ou menção sobre aprendizagens colaborativas no ensino de língua portuguesa, apesar de apresentar propostas para elaboração de planos de ensino com foco na leitura e na escrita.

Sabemos que o processo de avanço tecnológico é irreversível, por isso precisamos nos apropriar desses recursos no ensino e na aprendizagem dos estudantes, contribuindo no cotidiano das escolas e na melhoria da qualidade de vida das pessoas.

2.3 Formação de Professores e práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa

A respeito especificamente da formação de professores de Língua Portuguesa e o uso das TDIC'S durante suas práticas educativas, Vieira (2015) argumenta:

Os docentes participantes demonstram uma inquietação em relação às suas práticas pedagógicas e as modificações sofridas pelo cotidiano escolar, mas não sabem como agir. Salientam a dificuldade em acompanhar as transformações advindas com o uso das novas linguagens no cotidiano escolar e reconhecem a falta de uma formação para o uso dessas tecnologias, o que os coloca “à margem” do que se passa na realidade social (Vieira, 2015, p. 318).

Essa questão demonstra uma lacuna entre a formação do professor de Língua Portuguesa, seja ela inicial ou continuada, e o uso das tecnologias de informação e comunicação em sua prática docente. Ainda de acordo com o mesmo autor,

É preciso reinventar a educação numa perspectiva de atender as necessidades do aluno “novo” curioso e pronto para desenvolver um trabalho interativo em que professor e aluno possam construir o conhecimento de uma forma mais interativa, aberta, participativa e dentro do ritmo particular de cada um (Vieira, 2015, p. 318).

Desta forma, pesquisar como os professores de Língua Portuguesa promovem aprendizagens colaborativas entre seus alunos, utilizando o aplicativo *WhatsApp* se torna fundamental para compreender como esses sujeitos lidam com esses novos tipos de linguagem do mundo tecnológico e de que forma elas impactam nas práticas pedagógicas destes professores.

Discutiremos sobre a importância da formação de professores segundo um conceito apresentado por Garcia (1999),

A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (Garcia, 1999, p. 19, grifos do autor).

Consideramos, então, a formação de professores como algo que vai muito além daquilo que ele aprende durante uma graduação (formação inicial) e o que aprende nos programas oficiais de formação continuada ofertados pelas redes de ensino. Concebemos que a formação está presente, também, em todos os momentos em que o professor reflete sobre sua própria prática e sobre a prática de seus semelhantes nas mais diversas situações em que ele vivencia no seu dia a dia: momentos em sala de aula; conselhos de classe; reuniões de planejamento e momentos avaliativos. Ainda de acordo com Garcia (1999), “A formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.”

Na perspectiva da formação de professores sobre o uso de novos tipos de linguagem do mundo tecnológico, a discussão ainda é muito rara e superficial. Apesar disto, já há, por iniciativas próprias dos professores, exemplos de atividades pedagógicas neste sentido e ainda destacamos os esforços de alguns estudiosos para trazer à tona esse debate tão importante.

Neste sentido e com o advento do avanço tecnológico mundial, as professoras e professores têm se visto imersos nos enormes desafios que exigem deles a capacidade de aprender a lidar com as novas tecnologias em sala de aula e, para tanto, a formação continuada se configura como um campo fértil de debates e busca por respostas ainda pouco conhecidas.

A este respeito, Coscarelli e Ribeiro (2005) afirmam:

Precisa-se, hoje, de um pensamento que compreenda a tecnologia como parte de um momento histórico: a tecnologia é parte desta história e está interligada à formação e à construção do sujeito (Coscarelli; Ribeiro, 2005, p. 85).

As linguagens digitais, que envolvem e-mails, *banners*, *slogans*, *e-books*, revistas *on-line*, anúncios *on-line*, mensagens instantâneas, redes sociais, vídeos, *emojis*, *podcasts* estão cada vez mais presentes no dia a dia dos indivíduos. E ignorar a presença dessas linguagens no ambiente escolar se configura como um grave erro. Elas devem fazer parte da rotina da escola, em todos os seus âmbitos, principalmente em sala de aula, incluídas no processo de ensino desenvolvido pelos professores. No entanto, para que os professores se sintam à vontade para utilizarem essas linguagens eles precisam estar familiarizados com elas e, simultaneamente, receber orientações específicas sobre metodologias didáticas que as insiram em suas práticas pedagógicas de forma intencional.

Desta forma, planejar, de forma sistemática, encontros de formação continuada e planejamento com os professores, trazendo a discussão a respeito de como esses tipos de linguagem fazem parte do cotidiano dos alunos (e dos professores) e como podem ser incluídos no planejamento das aulas e dos projetos educacionais, se torna crucial para que se avance na implementação de tais práticas no cotidiano das escolas.

A este respeito, Coscarelli e Ribeiro (2005) apontam:

Considerando a sociedade um organismo marcado pelo digital, novas formas de leitura devem ser consideradas, a fim de que se detone um processo educativo de alfabetização e letramento significativo, que leve em conta a multiplicidade tecnológica que hoje se apresenta e que não pode ser negada (Coscarelli; Ribeiro, 2005, p. 87).

Infelizmente, a temática não costuma fazer parte dos temas abordados nos programas de formação continuada dos professores, mesmo em tempos de pandemia, onde a exigência do uso dos recursos tecnológicos foi uma constante. O que se viu foi professores tendo que planejar sozinhos como deveriam se adaptar ao ensino remoto emergencial, sem nenhum suporte adequado.

Segundo Morán (2015),

Num mundo de tantas informações, oportunidades e caminhos, a qualidade da docência se manifesta na combinação do trabalho em

grupo com a personalização, no incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, à que cada um possa personalizar seu percurso. As tecnologias WEB 2.0, gratuitas, facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas, próximos e distantes. Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, a comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. Cada vez mais a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas (Morán, 2015, p. 15).

A discussão sobre a necessidade de se trazer para dentro dos muros da escola as vivências dos sujeitos que dela fazem parte não é uma novidade. Isso sempre foi pauta de discussão e motivo de discórdia entre os diversos profissionais que dela fazem parte. Talvez a resistência se dê, principalmente, em razão do desconhecimento do “como fazer diferente”. Isso assusta muito, uma vez que somos ensinados a sempre repetir nossa prática, raramente estimulados a inovar, fazer diferente, tentar de outra forma. O medo do novo nos bloqueia e nos impede de evoluir.

Neste sentido, inserir discussões sobre a necessidade de construção de estratégias de utilização dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas dos professores nos momentos de formação, seja ela inicial ou continuada, se faz necessário e urgente. Caso contrário, a escola sempre estará em defasagem em relação às mudanças que o mundo sofre.

Ainda de acordo com Morán (2015),

[...] com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas, interagir [...] (Morán, 2015, p. 31).

Esta mudança, além de urgente e necessária, pode despertar o interesse dos alunos pelas atividades escolares, pois se apropria daquilo que eles têm familiaridade e prazer em utilizar, as novas tecnologias.

Relembrando que, em nenhum momento do texto, se propõe a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC'S) como a grande solução para os problemas escolares de aprendizagem, mas, como mais uma rica ferramenta

de estímulo à aprendizagem, sempre se pensando sobre em que medida elas podem ser úteis na educação.

Freire (1998), a respeito dessa constante necessidade de inovar no pensamento e na própria prática já nos apontava que

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (Freire, 1998, p. 39).

Como vimos, o uso das TDIC'S na educação é algo fundamental para aproximar as práticas cotidianas dos docentes, buscando melhorar a interação, o interesse e a aprendizagem dos alunos. E nesta perspectiva, o uso do aplicativo *WhatsApp* durante as aulas de Língua Portuguesa, nas atividades colaborativas surge como de suma relevância, na medida em que propicia essa aproximação entre a vida cotidiana e as práticas escolares, demonstrando que é possível sim se utilizar dessa rede social tão interessante nas rotinas das escolas e de seus professores. E o desenvolvimento de práticas docentes inovadoras que atendam a essas necessidades deve ser realizado em todos os momentos da vida profissional dos professores e construída, coletivamente, nos momentos de formação continuada realizados na escola e em outros espaços de formação.

2.4 Letramento Digital e o ensino de Língua Portuguesa

Como já mencionado no subcapítulo 2.2, há uma grande diferença entre a alfabetização e o letramento e quando tratamos sobre o uso das TDIC's, entre a alfabetização e o letramento digital, que está diretamente relacionado ao uso das TDIC's nas práticas sociais. Enquanto na alfabetização a decodificação da linguagem é o elemento fundamental, no letramento, as práticas sociais para o uso dos mais variados tipos de linguagem são, sem sombra de dúvidas, primordiais, pois é através dessas práticas que os sujeitos dão significado à essas linguagens e as utiliza no seu dia a dia de forma consciente e planejada.

Na medida em que o homem começou a viver em sociedade, a comunicação foi primordial no estabelecimento das relações interpessoais, uma vez que a cultura e o conhecimento construídos necessitavam ser repassados para as gerações futuras.

Com o passar dos tempos, a comunicação foi evoluindo de uma maneira extremamente interessante. As escrituras rupestres já demonstravam o interesse humano em registrar os fatos ocorridos, mas a partir do século XX, mais precisamente entre os anos de 1940 e 1970, surge aquela que seria conhecida como “a era do desenvolvimento tecnológico”. Com a impressão de ilustrações o homem começou a transmitir informações de forma mais acessível a um número cada vez maior de pessoas. A impressão no papel mudou, radicalmente, a forma de viver e de pensar da sociedade, ampliando o compartilhamento do conhecimento produzido em sociedade.

E nesta evolução na comunicação, a era digital surgiu no século XXI, como um dos principais fatores de superação de desigualdades, de agregação de valor, criação de emprego qualificado e de propagação do bem-estar. Neste sentido, Castells (2000) afirma que as elites tendem a aprender fazendo e assim modificam as aplicações da tecnologia, enquanto que a maioria dos cidadãos aprendem utilizando e assim permanecem como meros usuários, os chamados consumidores passivos. Acompanhando esta análise, a universalização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC's é uma estratégia tanto para o desenvolvimento humano, como econômico da população (Almeida; Nogueira, 2006).

Para Soares (2003, p. 23), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas”. Nesse sentido, as TDIC's têm modificado, radicalmente, as relações de ensino e aprendizagem, dentro e fora da escola, na medida em que o acesso e a própria forma como as informações se apresentam se tornaram tão dinâmicas quanto colaborativas, uma vez que o velho conceito de que a comunicação se dá de forma estanque, onde há um emissor, uma mensagem e um receptor, não se sustentam mais nesse novo momento de comunicação, pois esses papéis são compartilhados e o conhecimento é construído nessa relação dialética entre eles, traduzida numa forma de aprendizagem mais dinâmica e descentralizada, autônoma.

Segundo Xavier,

Possivelmente alguém, mesmo sendo alfabetizado e letrado, isto é, já dominando a tecnologia da leitura e da escrita e fazendo uso dos privilégios totais do letramento, seja ainda um “analfabeto ou iletrado digital” (Xavier, 2007, p. 2).

Portanto, o domínio desse novo tipo de letramento, o digital, é algo fundamental para as novas práticas sociais, cada vez mais tecnológicas, dinâmicas e coletivas. O que não significa abandonar a ideia da alfabetização, mas ressignificá-la, tomá-la como base para a construção das mais diversas formas de letramento, inclusive o digital. Segundo Xavier (2007, p. 5),

Em outras palavras, somente o letrado alfabético tem condições de se apropriar totalmente do letramento digital, pois os conhecimentos necessários para entender e acompanhar já foram apreendidos pelo aprendiz.

Porém, os desafios do letramento, seja ele alfabético ou digital, não se apresentam de forma simples e estática. Eles estão em constante transformação, o que torna a linguagem viva, dinâmica, provocadora e, ao mesmo tempo, complexa e encantadora. Todo esse dinamismo inquietante faz com que os sujeitos busquem, constantemente, novas formas de construção dessas relações entre os sujeitos que interagem a todo o tempo e que, nessa interação, reelaborem as formas de comunicação e de construção desse conhecimento vivo e dinâmico. Desta forma, Xavier (2007) nos traz uma importante reflexão:

A fim de livrar-se da situação de “analfabeto digital”, é necessário muito mais que dominar a escrita alfabética e o utilizar as vantagens de suas potencialidades sociais e econômicas. Embora não seja preciso ser “*expert*” em computação para vencer as limitações impostas pelo analfabetismo digital, é preciso, no mínimo, entender como funciona os sistemas de “navegação” no oceano de dados que encharcam a Internet. Só se sai da “ignorância digital”, conhecendo pelo menos parte das “infovias” ou auto-estradas virtuais por onde trafegam as informações relevantes que ficam à espera de serem transformadas em conhecimento. É preciso saber “buscar” uma certa informação na rede digital, utilizar com eficiência os “mecanismos de busca” em sites que têm como função única armazenar e disponibilizar todas as páginas eletrônicas da Internet que abordam certos temas ou assuntos (Xavier, 2007, p. 5).

É importante ressaltar que esse letramento, historicamente, sofre forte influência das relações socioeconômicas presentes nas sociedades e que as políticas públicas são de fundamental importância na busca por minimizar os impactos

negativos que os estudantes de escolas públicas, sobretudo, periféricas, sofrem nesse acesso desleal, ou melhor, na própria falta de acesso às TDIC's.

A construção de telecentros de acesso gratuito de qualidade às TDIC's, estruturação das escolas, formação continuada adequada aos professores, enfim, suporte para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido com a devida qualidade pelos professores poderá garantir melhores condições de desenvolvimento do letramento digital nas escolas públicas do país, o que trará impactos positivos significativos às relações sociais já existentes em nossa sociedade.

3 ENSINO DE LINGUAGEM, APRENDIZAGENS COLABORATIVAS E O USO DO APLICATIVO *WHATSAPP* NAS ESCOLAS

Nesta seção, fazemos reflexões sobre aprendizagens colaborativas, centrando atenção no uso do aplicativo *WhatsApp* e com ênfase nas práticas de ensino de linguagem nas escolas. A seguir, discutimos possibilidades e desafios do uso desse aplicativo nas práticas pedagógicas dos professores. Por fim, a partir de um levantamento realizado com o objetivo de obter um breve panorama do que se tem produzido sobre a questão investigada, de modo a orientar o debate deste estudo, apontamos os desafios na implementação do *WhatsApp* nas práticas dos professores nos trabalhos investigados

3.1 Reflexões sobre aprendizagens colaborativas, aplicativo *WhatsApp* e práticas de ensino de linguagem nas escolas

Em cada momento social e histórico, a linguagem é concebida de maneira diferente, o que afirma o seu caráter dinâmico no meio social. É por isso que se diz que a linguagem se faz pela interação comunicativa, mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. E os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais específicos.

Considerando essas diretrizes, não caberia, portanto, atividades que primam unicamente para exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de terminologias e regras que privilegiam tão somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua. Cada vez mais torna-se importante estudar o uso da língua em situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra.

Para Bakhtin/Volochinov (1992), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Nesse processo, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos. Assim, a expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela

atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social – instrumento de comunicação.

É nesse enfoque que destacamos a concepção interacionista da linguagem, a qual vai se contrapor às visões conservadoras da língua, que a concebem como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social, já que não enfatizar esses aspectos não é condizente com a realidade na qual se está inserido. Ao contrário das concepções anteriores, esta concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais.

Dito isto, há necessidade de novas formas de produzir e ler textos, que necessitam de seu espaço na escola, para que o estudante também possa ampliar suas formas de interagir socialmente e se empoderar ao romper as relações de poder hierarquizantes, pois,

é ‘poder’ saber escrever, desde a alfabetização, mas antes, desde o contato com materiais escritos; é ‘poder’ manejar linguagens para a produção de sentidos, seja lendo, seja produzindo textos; é ‘poder’ a percepção de quantas funções e serventias têm o texto e as palavras (além de outras linguagens, como a imagem ou som, por exemplo). É ‘empoderar’, portanto, oferecer meios para que as pessoas leiam, leiam bem, reajam e produzam textos. E as formas de se fazer isso mudaram ao longo do tempo, incluindo-se as mudanças tecnológicas (Ribeiro, 2018, p. 85).

A concepção interacionista da linguagem também exige que se desenvolva práticas pedagógicas mais interativas, que ofereçam condições e possibilidades de novas formas de interação, o que está para além de uma formação para o consumo e a reprodução, no sentido da lógica da instrução. Nesse sentido, para Almeida e Valente (2005, p. 8) o emprego das tecnologias da informação e comunicação “impõe mudanças nos métodos de trabalho dos professores, gerando modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo”.

Ao compreendermos a formação do professor como um processo contínuo e dinâmico, que se inicia com a aquisição de conhecimentos desde a formação inicial até a atuação prática, concordamos com Garcia (1999) quando chama atenção para a importância da formação docente aliada ao desenvolvimento organizacional da escola, aos conteúdos acadêmicos e didático-pedagógicos que subsidiam o diálogo teoria-prática.

Nessa mesma linha, Mizukami (1996) entende a formação como um *continuum*, ou seja, sempre articulada a situações práticas e, efetivamente, problemáticas, o que exige desses profissionais ações reflexivas permanentes. No que se refere ao ensino de linguagem, cabe observar que na contemporaneidade a prática pedagógica é atravessada por novas linguagens, tecnologias, diferentes interações, que exigem novos letramentos e um movimento contínuo de formação.

Tendo como ponto de partida esta ideia, precisamos compreender de que forma essas novas linguagens, novas tecnologias se apresentam para a sociedade. Da mesma forma que o letramento está diretamente relacionado com o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, ou seja, que vai muito além da simples alfabetização, mas garante um domínio mais amplo e consciente da leitura e da escrita no dia a dia, o letramento digital está diretamente relacionado com o uso consciente e rotineiro das tecnologias nas nossas práticas sociais.

Freire (1998) há muito tempo já nos provocava a pensar sobre a necessidade de mudança constante:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (Freire, 1998, p. 55).

Imbernón (2010) comenta que, nessa direção, é importante conhecermos de onde viemos e para aonde vamos no que se refere à formação docente, de modo que compreender o processo evolutivo dessas experiências em formação docente é fundamental para que possamos projetar objetivos e buscar recursos adequados às novas demandas educacionais. Para o autor,

Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e suas finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação (Imbernón, 2010, p. 13).

Nesse sentido, é importante questionar se a formação inicial e continuada dos professores de Letras realmente dá conta de formar o professor para utilizar, nas suas práticas pedagógicas, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) e se o currículo favorece os processos de ensino e aprendizagem nessa perspectiva.

Assmann (2001, p. 17) comenta “a profundidade e a rapidez da penetração das TIC está transformando muitos aspectos da vida cotidiana. Isso constitui uma das principais marcas do atual período histórico”. Assim, as aulas dadas tradicionalmente podem gerar desinteresse nos estudantes, o que de alguma forma pode também abalar o que era conhecimento “inquestionável” dos docentes. Portanto, o “grande desafio consiste em integrar os professores com a cultura tecnológica para o processo de ensino e aprendizagem”.

Com relação à formação do professor, nessa perspectiva dos saberes emergentes da prática profissional, Nóvoa (1997) destaca a importância da criação de redes de (auto) formação participativa num processo interativo e dinâmico, de modo que a troca de experiências e a partilha de saberes “consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 1997, p. 26).

No que se refere ao professor de língua materna, Cintra (2002, p. 313) orienta que se toda formação inicial do professor de língua materna foi centrada num trabalho encaminhado para operação com regras gramaticais, hoje “é preciso pensar e trabalhar a língua numa relação mais direta com o uso que dela fazem seus falantes, portanto, é preciso pensar em aulas de linguagem”. Para o autor, na educação linguística, mais que construir teorias e propor estratégias de ensino, “é preciso reeducar o olhar do professor, para que ele aprenda e valorize um novo modo de partilhar seu conhecimento, de mediar a construção do conhecimento de seu aluno”.

Entretanto, discutir sobre aprendizagens colaborativas no ensino da língua portuguesa por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* se configura como um assunto de suma importância na medida em que o objeto de estudo é algo relativamente novo e pouco explorado. Desta forma, muitas dúvidas pairam sobre sua utilização no âmbito do ensino escolar, uma vez que o aparelho celular ainda é visto como um grande vilão durante as aulas, como algo que só atrapalha o processo de ensino, haja vista que tende a “desviar” a atenção dos estudantes para as redes

sociais, em detrimento do conteúdo que os professores pretendem trabalhar em sala de aula.

O aplicativo *WhatsApp*, criado em 2009 por Jan Koum e Brian Acton, no Vale do Silício, Califórnia – Estados Unidos da América, é uma rede social que se efetiva por meio de uma multiplataforma de mensagens instantâneas e de chamadas de voz e vídeos para *smartphones*. Surgiu com o propósito de apenas expor o *status* dos usuários junto ao nome para indicar o que as pessoas estavam fazendo em determinado momento. No entanto, este aplicativo acabou se tornando um recurso tecnológico com proporções de utilização praticamente infinitas, garantindo a comunicação de forma mais interativa e instantânea, transformando, desta forma, as relações de comunicação na sociedade (Cossetti, 2022).

Compreender as diversas possibilidades de uso e as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação para a utilização do *WhatsApp* como um recurso pedagógico nas escolas se apresenta como uma necessidade real do mundo contemporâneo, uma vez que as redes sociais já fazem parte da vida cotidiana tanto de alunos quanto de professores. O que ainda não é comum é o uso pedagógico destes recursos nas práticas docentes.

Além de aproximar as TDIC's do cotidiano escolar, a utilização do aplicativo de mensagens *WhatsApp* traz ainda à tona a riqueza do trabalho colaborativo, uma vez que, em sua essência, ele é utilizado para o compartilhamento de informações, sejam elas através de textos, imagens, links ou vídeos, multimodais⁶, garantindo a comunicação instantânea entre os indivíduos, praticamente ignorando questões espaciais e temporais, seja na comunicação direta entre dois indivíduos ou através da criação de grupos de pessoas, que se configuram das mais diversas maneiras, como familiar, de trabalho, amizade e estudos. Essa facilidade de comunicação entre os indivíduos proporcionada pelo aplicativo *WhatsApp* é um terreno extremamente fértil para a construção de aprendizagens colaborativas dentro do ambiente escolar.

Para Torres (2007, p. 339), a “aprendizagem colaborativa pode ser definida como uma metodologia de aprendizagem na qual, por meio do trabalho em grupo e pela troca entre os pares, as pessoas envolvidas no processo aprendem juntas”. Cabe ao professor estimular a participação e interação entre os alunos. No contexto de

⁶ Textos multimodais são caracterizados pela presença da linguagem verbal (oral e/ou escrita) e linguagem não verbal (visual).

ensino, Torres, Alcantar e Irala (2004, p. 131) observam que a “aprendizagem colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo”. A partir de um trabalho conjunto dentro de um grupo, os sujeitos se organizam, definem funções, discutem ideias e posições, interagem entre si, a partir de uma proposta definida coletivamente (Torres; Alcantar; Irala, 2004).

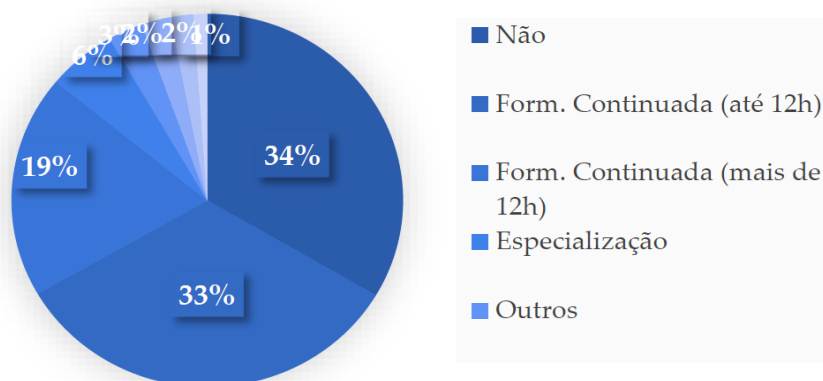
Acerca desse processo interativo mais dinâmico, Morán (2015) entende que

Sozinhos vamos até um certo ponto; juntos, também. Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que o faríamos sozinhos ou só em grupo (Morán, 2015, p. 26).

Portanto, pensar na utilização do aplicativo *WhatsApp* como uma estratégia de ensino é, ao mesmo tempo, relacionar o cotidiano com o conhecimento escolar e propiciar aprendizagens colaborativas, visando o conhecimento, verdadeiramente, significativo.

No entanto, o desafio para alcançar tal objetivo, apesar de infinitas possibilidades de uso, traz consigo uma série de obstáculos, sejam eles de cunho econômico, falta de acesso à *smartphones* e à internet de qualidade tanto na escola como na residência dos alunos; de cunho pedagógico, falta de formação continuada específica para o uso das TDIC's na educação e de propostas didáticas bem planejadas e executadas; como de cunho político, falta de políticas públicas que visem garantir o acesso, a qualidade desse acesso e à formação continuada dos professores para instrumentalizá-los para o uso das TDIC's na escola, especialmente o *WhatsApp*.

De acordo com pesquisa realizada em 2020, período de pandemia da COVID-19, 34% dos professores não tinham formação específica relacionada com TDIC's na educação e 33% tinham formação de até 12h e apenas 14% tinham pós-graduação na área, o que influenciou, fortemente, os resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos professores durante o período pandêmico, como visto no Gráfico abaixo (Mendonça, 2021, p. 56):

Gráfico 1 - Formação em TDIC

Fonte: Mendonça (2021, p.56).

As dificuldades que resultam dessa interligação, nesse processo, colocam em destaque as falhas do currículo de formação docente, muitas vezes ainda centrado na manutenção da dicotomia entre teoria e prática. Tal complexidade implica novas demandas e novos conhecimentos aos professores de Língua Portuguesa, o que está relacionado, dentre outras, à intensificação do diálogo entre teoria e prática no campo das pesquisas acadêmicas, tendo em vista o uso das TDIC's nas práticas de ensino de linguagem nas escolas.

3.2 Possibilidades e desafios do uso do *WhatsApp* nas práticas pedagógicas dos professores

Trabalhar conhecimentos por meio de práticas pedagógicas dialógicas, a partir de experiências reais, exige que rompamos com o autoritarismo e com a educação na perspectiva do tecnicismo pedagógico, que tende a afastar qualquer prática de seu caráter social. Uma educação mais participativa e democrática exige que repensemos nossas estratégias de ensino e que consideremos as aprendizagens colaborativas, na inter-relação com os recursos tecnológicos, como possibilidades para o melhor desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Pensar nessas estratégias de ensino, que considerem a construção de aprendizagens colaborativas com a utilização de recursos tecnológicos, nos remete ainda mais para a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas nas escolas. A ideia é que as questões do cotidiano sejam pontos de partida para que as

aprendizagens ocorram, considerando que no mundo contemporâneo as inter-relações se desenvolvem sobretudo através do uso de TDIC's.

A este respeito, Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 13) observam que o homem passa a ceder espaço “para a construção de um sujeito coletivo que, aos poucos, toma o lugar das subjetividades e individualidades”. E tal sujeito passa a ser o elo de uma teia de relações, formando, assim, um ecossistema no qual ele deixa de ser compreendido apenas na sua individualidade. Desta forma, o “indivíduo carrega em si um sistema aberto que deve propiciar um trabalho incessante e interativo”.

Dentre as tecnologias existentes no mundo, nenhuma delas tem conseguido se popularizar tanto quanto as redes sociais virtuais, sobretudo os aplicativos de mensagens instantâneas de textos, imagens e vídeos, como o *WhatsApp*. Este aplicativo tem adentrado os muros da escola com muita força e velocidade. Muitos estudos têm evidenciado que o *WhatsApp* é a segunda rede social mais utilizada pelas pessoas no Brasil, o que reforça a necessidade de desenvolvimento de pesquisas no âmbito da sua utilização como um instrumento de ensino e de aprendizagem colaborativa nas escolas e que, embora os jovens nascidos após 1980 sejam classificados como “nativos digitais”⁷, eles não possuem fluência digital para sua auto aprendizagem, necessitando da figura do mediador, do professor, que articule as práticas culturais da Cibercultura para a promoção da aprendizagem (Porto; Oliveira; Chagas, 2017, p. 11).

No entanto, ao mesmo tempo em que se faz necessária essa discussão, urge ainda a necessidade de se discutir sobre os desafios enfrentados pelos professores na implementação do *WhatsApp* em suas práticas pedagógicas, bem como sobre as possibilidades de seu uso no ambiente escolar.

Toda a discussão sobre inclusão/exclusão digital, que, como apresentamos na subseção 2.1, está diretamente relacionada à ideia de inclusão/exclusão social e, como tal, apresenta uma série de obstáculos em diversos âmbitos, sejam eles sociais, estruturais, financeiros, geográficos, ou seja, de acesso às novas tecnologias ou mesmo de qualidade desse acesso.

Portanto, debater sobre esses desafios nos remete às discussões sobre as diferenças de acesso (e qualidade de acesso) existentes entre alunos de escolas

⁷ Nome utilizado pelo educador estadunidense Marc Prensky para designar a geração nascida após 1980, cujo desenvolvimento biológico e social se deu em contato direto com a tecnologia.

públicas e privadas, como visualizado na Figura 5. Essas enormes diferenças influenciam diretamente a qualidade do letramento digital entre os alunos, ou seja, a forma como eles se apropriam das novas linguagens tecnológicas, pois àqueles que possuem o acesso com qualidade a todo o tempo e em todos os espaços que frequentam, tendem a aprender a utilizá-la com muito mais propriedade em todas as atividades do dia a dia e a produzir a partir delas, sendo considerados letrados digitais, uma vez que a utilizam constantemente e de maneira autônoma e consciente. Já àqueles que não dispõem dessa facilidade, ficam renegados ao acesso limitado e de pouca qualidade e apenas “consomem” o que é produzido, os chamados analfabetos digitais.

De acordo com Ferreira e Santos (2014),

Repensar a educação a partir dessa nova realidade e dos desafios que ela traz consigo requer a compreensão da função docente diante das possibilidades oferecidas pela informática educativa. Afinal, o papel do professor na consolidação de uma nova mentalidade pedagógica, na preparação dos cidadãos para a sociedade emergente e na adequação do sistema educativo aos desafios da Sociedade Informacional é inquestionável (Ferreira; Santos, 2014, p. 52).

Buscamos ter um imenso cuidado ao discutir o papel do professor nesse processo. De forma alguma apontamos ele como o único responsável pela mudança. Sabemos que há um conjunto de sujeitos que precisa se mobilizar para que as mudanças necessárias obtenham sucesso. E entre esses sujeitos estão alunos, diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, secretarias municipais e estaduais de educação, Ministério da Educação, família, que devem ter atitudes positivas nesses desafios, buscando garantir condições adequadas de ensino e de aprendizagem, cada um com suas próprias responsabilidades nesse processo.

Desta forma, alunos se envolvendo ativamente e com responsabilidade nas aulas e projetos de ensino; pais acompanhando intensamente o aprendizado e as dificuldades de seus filhos e apoiando a escola; diretores garantindo que a escola funcione de uma forma onde a inovação seja algo estimulado; coordenadores pedagógicos envolvidos no planejamento e acompanhamento do trabalho dos professores, dando o devido apoio e propiciando momentos de estudos e sugerindo atividades diversificadas; orientadores educacionais acompanhando o desempenho dos alunos e trabalhando para auxiliá-los a superarem suas dificuldades de

aprendizagem e; por fim, mas nunca menos importante, o Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação que devem estabelecer diretrizes e políticas públicas eficazes capazes de favorecer o acesso de qualidade tanto às novas tecnologias quanto à programação de formação inicial e continuada para os professores que discutam sobre o uso efetivo das novas tecnologias na educação.

Assim, superar esses desafios é algo primário e fundamental para se pensar no desenvolvimento de aprendizagens colaborativas nas aulas de Língua Portuguesa por meio do aplicativo *WhatsApp*, de forma efetiva e significativa. Ainda de acordo com Ferreira e Santos (2014),

É necessário, pois, que se aprenda a buscar informações e construir habilidades individuais e coletivas para que se possa impulsionar a elaboração de novos conhecimentos no âmbito escolar. Sob essa perspectiva de emergência da construção de saberes para a integração do cidadão na Sociedade Informacional é que surgem termos como inclusão digital, alfabetização digital e letramento digital (Ferreira; Santos, 2014, p. 56).

Ainda sobre os desafios na implementação desse tipo de proposta, se faz necessário reforçar a ideia de que não existem receitas prontas para o sucesso, mas sim possibilidades vislumbradas a partir da criatividade dos professores. Criatividade essa que precisa de apoio para que se efetive na prática docente do professor na escola.

Considerando todos os desafios encontrados pelo professor nessa jornada educacional de constante inovação, vislumbramos algumas possibilidades de trabalho em busca do desenvolvimento de aprendizagens colaborativas no ensino de língua portuguesa a partir da utilização do aplicativo *WhatsApp*.

A este respeito, Braga e Santos (2012) nos afirmam que:

No contexto social atual, em que tablets, smartphones, laptops, computadores pessoais e outras novas tecnologias e linguagens decorrentes do computador e da Internet invadem o ambiente escolar, é possível identificar três principais modos de uso destas tecnologias e linguagens:

Como meios de informação, tais tecnologias e linguagens nos aproximam mais e mais da notícia em tempo real, do conhecimento acontecendo em tempo real, remetendo-nos a uma dinâmica informacional que afeta irremediavelmente as relações educativas, de forma que a sala de aula tradicional, presencial, baseada no ritmo da Sociedade Industrial, está exaurida, descolorida, sem sentido.

Como meios de comunicação, as novas tecnologias colocam o outro ao nosso alcance de forma efervescente, o que torna o mundo mais complexo, porém, sem dúvida, muito menor. Essas possibilidades podem tornar a sala de aula um espaço altamente interativo, com uma geografia e uma ecologia estruturalmente diferentes e distribuídas em toda parte, onde o acesso à rede é possível.

Como meios de expressão, descortinam-se para todos possibilidades únicas e inéditas na história da humanidade, na qual o pensamento e a criatividade, quaisquer que sejam eles, encontram espaço e suporte para ser informados e comunicados ao outro, indistintamente. Por exemplo, no momento em que este texto é lido, centenas de sites, blogs, comentários em sites e blogs, são publicados no mundo inteiro, o que torna a liberdade de expressão na escola, bem como a comunicação de conteúdos pedagógicos em grande escala, algo tangível, factível e incontornável (Braga; Santos, 2012, p.11-12).

Possibilidades de uso das novas tecnologias na escola, como dito anteriormente, advém das condições em que os professores possuem nas escolas e da sua criatividade. Desta forma, agir de forma criativa é pensar em estratégias didáticas que tragam a linguagem tecnológica para o cerne do ensino e da aprendizagem, é pensar estes recursos inseridos nos planejamentos organizados pelos professores para alcançar os seus objetivos educativos. O propósito nunca será de substituição da figura do professor ou dos princípios educacionais básicos, mas de ampliar as possibilidades de aprendizagem a partir de atividades colaborativas por meio das novas tecnologias.

Enxergar essas possibilidades é compreender que as novas tecnologias devem ser usadas para aproximar o ensino escolar da vivência cotidiana dos professores e dos alunos, naturalizando o seu uso em qualquer etapa do ensino e do aprendizado.

Na medida em que os professores se apropriam das estratégias de uso das TDIC's, eles se sentirão à vontade para inseri-las no seu planejamento escolar e em sua prática pedagógica. O que pode se concretizar desde a utilização das novas tecnologias para o próprio ato de organizar o planejamento até a execução das atividades escolares de rotina, estimulando os alunos a compartilhar ideias, experiências, textos, vídeos, imagens, podcasts, montar grupos de discussão, orientação e esclarecimentos de dúvidas, publicação de materiais produzidos.

3.3 Principais desafios evidenciados na implementação do *WhatsApp* nas práticas dos professores nos trabalhos investigados

Para que pudéssemos ter um breve panorama do que se tem produzido sobre a questão investigada, de modo a orientar o debate deste estudo, realizamos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e no Google Acadêmico, a partir da combinação dos descritores *WhatsApp*; *Aprendizagem colaborativa*; e *Língua portuguesa*.

Esse levantamento, com a técnica de busca “com aspas”, possibilitou o acesso a um total encontrado de 93.659 trabalhos. Para tanto, utilizamos como filtros o período compreendido entre 2016-2022; teses e dissertações de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais; da área da Educação; da área de avaliação e concentração Educação; da área de Letras; da área da Sociedade, Cultura e Fronteiras e da área Crítica Cultural; exclusivamente dos programas de pós-graduação em Educação, que no total nos ajudaram a contabilizar 1.916 trabalhos. Já com a técnica de busca “sem aspas”, tivemos um resultado de 16.914 produções. Ao utilizarmos os mesmos filtros anteriores, obtivemos um total de 3.406 trabalhos.

No Portal de Periódicos da Capes (artigos), utilizando como técnica de busca “buscar correspondências de dois descritores apenas”, os três não apareceram resultados: *WhatsApp* e *Língua Portuguesa*: 24 produções; *WhatsApp* e *aprendizagem colaborativa*: 21 trabalhos; e *Aprendizagem colaborativa* e *Língua Portuguesa*: 64 produções. Já no Google Acadêmico, utilizando a técnica de busca, pode-se buscar com aspas e sem, além de colocar o “e” para filtrar ainda mais a busca, foram encontrados os seguintes resultados: todos os anos: 1.380 produções e 2016 a 2022: 1.280 trabalhos.

Com relação aos trabalhos analisados, centramos as análises iniciais nos títulos, depois nos resumos e nas palavras-chave, sempre buscando refinar a pesquisa por temas que tivessem mais aproximação com o nosso objeto de estudo: limites e possibilidades das aprendizagens colaborativas no ensino de Língua Portuguesa por meio do aplicativo *WhatsApp*.

A partir dos descritores já especificados, obtivemos os seguintes resultados: não encontramos nenhuma tese de doutorado que abordasse ou se aproximasse do

objeto investigado; reunimos sete dissertações de mestrado que se aproximavam do objeto, sendo duas publicadas em programas de pós-graduação em Educação (2018); três publicadas em programas de pós-graduação em Letras (2016, 2018, 2020); uma no programa de Sociedade, Cultura e Fronteiras (2019); e uma no programa de Crítica Cultural. Das sete dissertações apenas uma não está disponibilizada para *download*, a do programa pós-graduação em Crítica Cultural, motivo pelo qual não foi analisada. Somado a isso, também compilamos e analisamos 7 artigos relacionados ao objeto de pesquisa desta dissertação.

Para que pudéssemos analisar apenas os trabalhos que estavam diretamente relacionados à proposta de pesquisa, descartamos os que não tinham relação direta e que não apresentavam os descritores mencionados. A partir da leitura dos resumos dos demais trabalhos, selecionamos os que mantinham uma relação direta ou muito próxima com o objeto de estudo. Assim, com a aplicação destes filtros, restaram quatorze trabalhos, abaixo discriminados:

Tabela 4 - Trabalhos investigados, autoria, programa e ano de publicação

TÍTULOS COM CORRESPONDÊNCIA	AUTOR(A)	NÍVEL	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO	ANO
"WHATSAULA": APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM MOVIMENTO	André Luiz ALVES	M	Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Tiradentes	2018
O WHATSAPP COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	Luiz Carlos de Lucena ANDRADE	M	Programa de Mestrado Profissional em Letras Para Professores da Educação Básica/ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2016
O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O USO DO APLICATIVO WHATSAPP COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Malgarete Terezinha Acunha LINHARES	M	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade Cultura e Fronteiras/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná Foz do Iguaçu	2019
O USO DO WHATSAPP E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOAS SURDAS	Emanuela Andrade VIDAL	M	Programa de Pós-Graduação Crítica Cultural/ Universidade do Estado da Bahia	2021
A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO WHATSAPP NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS	Antonia Audineide Fernandes de QUEIROZ	M	Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2020

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA UTILIZANDO COMO SUPORTE O <i>WHATSAPP</i>	Maria Liliane de Lima TENÓRIO	M	Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade de Pernambuco	2018
<i>WHATSAPP</i> : UM ESTUDO SOBRE A CULTURA DIGITAL E AS POSSIBILIDADES DE SEU USO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Viviane Salarolli de Souza SILVA	M	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso	2018
AS CONTRIBUIÇÕES DO <i>WHATSAPP</i> NO ENSINO DO ESPANHOL: UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E COLABORATIVA	Sandra Maria Weirich da Silva COELHO; Márcio Luiz Oliveira PINHEIRO	Artigo	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação / A2 em Educação	2017
MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: O USO DO CELULAR E DO <i>WHATSAPP</i> NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA	Lúcia Helena Medeiros da Cunha TAVARES; Débora Katiene Praxedes Costa MORAIS	Artigo	Letras & Letras / B1 em Linguística e Literatura	2016
LETRAMENTO DIGITAL EM TEMPOS DE QUARENTENA: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA A RESPEITO DA UTILIZAÇÃO DO <i>WHATSAPP</i> COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL	Julio Cesar Paula NEVES; Mara Trindade Gonçalves ALVARENGA; Helainne Vianey Gomes de OLIVEIRA	Artigo	Verbum / B2 em Letras e Linguística)	2021
A UTILIZAÇÃO DO <i>WHATSAPP</i> COMO FERRAMENTA MOTIVADORA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS	Fábia Sousa SENA; Denilson Pereira MATOS; Marianne Carvalho Bezerra CAVALCANTE	Artigo	Caderno Seminal / A4 em Linguística e Literatura	2019
O <i>WHATSAPP</i> COMO FERRAMENTA MOTIVADORA NO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA	Lyedja Symea Ferreira Barros CARVALHO; Manoel Alves Tavares MELO	Artigo	Anais CIET:EnPED	2018
<i>WHATSAPP</i> COMO POSSIBILIDADE DE FERRAMENTA NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA	Mônica da Silva GALLON; Luciana RICHTER	Artigo	Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre	2016
<i>WHATSAPP</i> : UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA	Ingrid Maliszewski PACZKOWSKI; Camila Greff PASSOS	Artigo	RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação / B1 em Ensino e Interdisciplinar	2019

Fonte: Oliveira (2022).

A análise foi realizada seguindo os seguintes parâmetros: distribuição geográfica dos trabalhos; objetivos das pesquisas; procedimentos metodológicos e resultados obtidos. Em relação aos procedimentos metodológicos, dentre as dissertações, seis trabalhos trazem a abordagem qualitativa. Um se define como um estudo de caso e dois se classificaram como de natureza descritiva. Três trabalhos se

definem como pesquisa-ação e um como pesquisa participante. Um trabalho possui enfoque indutivo e outro fenomenológico.

Em relação à geografia das produções, sete foram produzidas na região Nordeste (4 dissertações e 3 artigos), três na região Sul (1 dissertação e 2 artigos), uma no Sudeste (1 artigo), uma na região Centro-Oeste (1 dissertação) e apenas uma na região Norte (1 artigo), ficando evidente, no levantamento realizado, que a região Nordeste é a que mais tem concentrado estudos em nossa perspectiva de investigação e a região Norte apresenta apenas uma produção (artigo) no período investigado.

A análise das produções foi feita considerando, principalmente, os objetivos de cada trabalho, visando identificar quais deles estavam mais próximos do nosso objeto de estudo. Dentre todos os trabalhos encontrados, selecionamos as seis dissertações e os sete artigos de maior interesse para nossa pesquisa, produzidos nas seguintes Universidades e programas de pós-graduação:

Na Universidade Tiradentes, no Programa de Pós-graduação em Educação, foi produzido o trabalho *“‘Whatsaula’: aprendizagem colaborativa em movimento”* (Alves, 2018). Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Programa de Mestrado Profissional em Letras Professores da Educação Básica, foi produzida a dissertação intitulada *“O WhatsApp como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos”* (Andrade, 2016).

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras, o trabalho denominado *“O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA - Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo WhatsApp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa”* (Linhares, 2019). Já na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Programa de Pós-Graduação em Letras, foi produzida a dissertação *“A produção de textos no WhatsApp nas aulas de língua portuguesa: crenças e experiências de alunos”* (Queiroz, 2020).

Já na Universidade de Pernambuco, no Programa de Pós-Graduação em Letras, foi produzido o trabalho com o título *“Práticas de letramento e multimodalidade: estratégias de ensino de língua portuguesa utilizando como suporte o WhatsApp”* (Tenório, 2018); e na Universidade Federal de Mato Grosso, no Programa de Pós-Graduação em Educação, a dissertação com o título *“WhatsApp: um estudo sobre a cultura digital e as possibilidades de seu uso na prática pedagógica”* (Silva, 2018).

Sobre os artigos compilados que tratavam sobre temas semelhantes ao proposto nesta dissertação, foram encontradas as produções com os seguintes títulos: no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi produzido o trabalho *“As contribuições do WhatsApp no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa”* (Coelho; Pinheiro, 2017), publicado na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, qualis/Capes⁸ A2 em Educação; pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba o artigo *“A utilização do WhatsApp como ferramenta motivadora no ensino de língua portuguesa para alunos surdos”* (Sena; Matos; Cavalcante, 2019), publicado no Caderno Seminal, A4 em Linguística e Literatura; no Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFSC, da Universidade Federal de Santa Catarina/ Universidade Federal de Lavras/Universidade Federal de Viçosa, foi produzido o trabalho *“Letramento digital em tempos de quarentena: um estudo sobre a percepção de professores de língua portuguesa a respeito da utilização do WhatsApp como ferramenta educacional”* (Neves; Alvarenga; Oliveira, 2021), publicado na revista Verbum, B2 em Letras e Linguística; já pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) temos o trabalho *“Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa”* (Tavares; Moraes, 2016), publicado na revista Letras & Letras, B1 em Linguística e Literatura; pela Universidade de Pernambuco; no Programa de Pós-Graduação em Educação o artigo *“O WhatsApp como ferramenta motivadora no ensino da produção escrita”* (Carvalho; Melo, 2018), publicado nos Anais do CIET: EnPED; pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus - AM – Brasil foi produzido o artigo: *“As contribuições do WhatsApp no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa”* (Coelho; Pinheiro, 2017) e pelo programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Faculdade de Física, foi produzido o artigo *“WhatsApp como possibilidade de ferramenta na aprendizagem colaborativa”* (Gallon; Richter, 2016), publicado nos Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre.

⁸ Qualis/Capes: 2017-2020.

No que se refere às dissertações, apesar de haver pequenas diferenças nas abordagens, uma dissertação focou especificamente nos estudantes (Alves, 2018); outra tratou sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto tecnológico – EJA (Linhares, 2019); outra abordou a cultura digital e as possibilidades de seu uso na prática pedagógica de forma geral (Silva, 2018); e três centraram na questão da leitura e na produção textual (Andrade, 2016; Queiroz, 2020; Tenório, 2018).

Já os artigos, em um os autores descreveram uma proposta didática mediada pelo uso do *WhatsApp* (Coelho; Pinheiro, 2017); em outro as autoras apresentaram o aplicativo *WhatsApp* com potencial para a constituição de comunidades de prática (Gallon; Richter, 2016); já o outro objetivou demonstrar como a ferramenta *WhatsApp* pode ser utilizada como dispositivo pedagógico para o letramento, em Língua Portuguesa, de alunos surdos do Ensino Fundamental nos anos finais, de uma maneira eficiente e prazerosa, estimulando sua produção textual (Sena; Matos; Cavalcante, 2019).

Em outro artigo, foi apresentado um estudo sobre a percepção de professores de Língua Portuguesa a respeito da utilização do *WhatsApp* como ferramenta educacional (mais próximo do nosso objeto de estudo) (Neves; Alvarenga; Oliveira, 2021); enquanto em outro artigo centrou-se na discussão sobre a inserção das novas tecnologias na sala de aula - em especial, das tecnologias digitais - envolvendo as práticas sociais de leitura e de escrita (Tavares; Moraes, 2016).

Verificamos que outro artigo se propôs a refletir sobre as possíveis contribuições do celular, a partir do uso do aplicativo *WhatsApp*, como uma ferramenta pedagógica de comunicação entre alunos e professores nas aulas de Língua Portuguesa (Carvalho; Melo, 2018). O autor discutiu sobre as possibilidades do seu uso, observando a eficiência do uso desse aplicativo como uma possibilidade para a aprendizagem colaborativa; e, por último, um artigo apresentou como objetivo avaliar as potencialidades do uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica no ensino de Química (Paczkowski, 2019).

Apesar das pequenas diferenças de foco, todos os trabalhos analisados utilizaram como pano de fundo o aplicativo *WhatsApp* e as aprendizagens colaborativas. Cabe observar que devido ao pequeno número de trabalhos publicados na principal área de interesse de nossa pesquisa, não descartamos os que não tratavam exatamente sobre o ensino de Língua Portuguesa. Desta forma,

apresentamos a análise das principais conclusões pontuadas nos trabalhos analisados.

Na dissertação de Silva (2018), estudo de natureza descritiva, foi observado que a maioria dos professores não possuíam por costume a utilização do dispositivo em sua prática docente. Mesmo assim, o dispositivo vinha auxiliando os estudantes em pesquisas, debates e discussões dos conteúdos escolares, de temas que estavam em voga nas redes sociais e ajudava também nos trabalhos em sala de aula. Além disso, contribui também na produção e compartilhamento de textos, vídeos, desafios lógicos matemáticos, *links* de *sites* contendo videoaulas e exercícios dos livros didáticos.

Já na dissertação de Linhares (2019) *“O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA – educação de jovens e adultos: o uso do aplicativo WhatsApp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa”*, trabalho de cunho qualitativo e qualificado como uma Pesquisa-ação, a autora destacou que os alunos não apresentaram dificuldades em participar das atividades propostas com o aplicativo *WhatsApp*. Eles desenvolveram habilidades de escrita, interação em rede, e houve troca de experiências entre as gerações.

Na dissertação de Silva (2018) *“WhatsApp: um estudo sobre a cultura digital e as possibilidades de seu uso na prática pedagógica”*, estudo de natureza descritiva, foi observado que a maioria dos professores não possuíam por costume a utilização do dispositivo em sua prática docente. Mas mesmo assim o dispositivo vinha auxiliando os estudantes em pesquisas, debates e discussões dos conteúdos escolares, de temas que estavam em voga nas redes sociais, e ajudava também nos trabalhos em sala de aula. Além disso, contribui também na produção e compartilhamento de textos, vídeos, desafios lógicos matemáticos, *links* de *sites* contendo videoaulas e exercícios dos livros didáticos.

Segundo a autora, o *WhatsApp* tem servido enquanto espaço de comunicação entre os pais e professores e a interação por meio desse aplicativo propicia que o professor se aproxime cada vez mais e mantenha um relacionamento mais estreito com seus alunos. Foram apontados também as possibilidades e os limites no uso do dispositivo na prática pedagógica dos professores. Como aspectos favoráveis, a autora aponta o compartilhamento e envio de materiais; a possibilidade de tirar as dúvidas dos conteúdos e a socialização de informações; a rapidez no retorno das mensagens e a gratuidade na comunicação. Dentre outros, destaca a democracia do

acesso possibilitada pelo aplicativo; a interação superada pela junção espaço-tempo; a aprendizagem coletiva, diante do compartilhamento de informações e mensagens às pessoas que se mantêm contato, e às demais, quando necessário, gerando uma aprendizagem mais significativa.

Já na dissertação de Andrade (2016) *“O WhatsApp como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos”*, caracterizada como uma pesquisa participante, foi verificado que o aplicativo *WhatsApp* pode ser um instrumento significativo de aprendizagem e de motivação para instigar a leitura, a produção de textos (em especial os multimodais) e promover aulas dinâmicas e participativas, tanto na escola como fora dela, além de proporcionar um grau de interação muito relevante.

A pesquisa destacou que as novas tecnologias podem ser grandes aliadas do professor se forem utilizadas de forma planejada e estratégica por fazerem parte do “mundo dos jovens”. Eles se sentem mais motivados a estudar através dessas plataformas ou aplicativos, tornando o ensino mais dinâmico e prazeroso, permitindo uma intensa interação não só entre os alunos, mas entre alunos e professores. O estudo mostrou também que houve muita motivação dos alunos em praticar a leitura e produção textual utilizando *WhatsApp*, por proporcionar aos estudantes formas diferentes de estudar e aprender. Porém, a autora observa que a inserção das tecnologias na prática pedagógica depende de um planejamento metodológico por parte dos professores.

Na dissertação de Queiróz (2020), *“A produção de textos no WhatsApp nas aulas de língua portuguesa: crenças e experiências de alunos”*, definida como uma pesquisa interventiva na perspectiva do método fenomenológico, foi constatado que os alunos apresentaram crenças bastante favoráveis ao uso do *WhatsApp* para a produção de textos. A autora destacou a motivação, interação e ampliação do vocabulário, proporcionadas pelas ferramentas digitais. Destacou também o processo interativo, a criatividade, a liberdade de expressão e as possibilidades de multiletramentos, ricas em sentido para a produção de textos.

Já na dissertação de Tenório (2018), *“Práticas de letramento e multimodalidade: estratégias de ensino de língua portuguesa utilizando como suporte o WhatsApp”*, delineada pelo método da Pesquisa-ação, ficou evidenciado que o uso pedagógico e a utilização das múltiplas linguagens (multimodalidade) existentes dentro do aplicativo (*WhatsApp*) pode ser utilizado como um suporte para o ensino de

Língua Portuguesa, criado para que o estudante possa construir conhecimento e realizar produções textuais no contexto do letramento digital. Além disso, possibilita também a descentralização do papel do educador, adotando, assim, uma prática colaborativa e interativa que visa à construção do conhecimento coletivo.

Segundo a autora, o aplicativo permitiu, por meio de suas funcionalidades, a socialização e realização de atividades; a interação entre estudantes e entre estudantes e professor. Destacou a possibilidade de utilização dos vários recursos semióticos de expressão da linguagem, maior motivação para produção escrita, mais estímulo para leitura de textos. O estudo evidenciou também que as tecnologias digitais móveis podem contribuir expressivamente para a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, compete ao professor conhecer e analisar de que forma esta pode ser integrada ao ensino para que possa favorecer a construção do conhecimento. A este respeito, Valente (1999) comenta que

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos (Valente, 1999, p. 4).

A partir das análises dos artigos, pode-se perceber a importância da utilização do aplicativo *WhatsApp* nas atividades colaborativas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. No artigo de Coelho e Pinheiro (2017) “*As contribuições do WhatsApp no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa*”, os autores descrevem uma proposta didática mediada pelo uso do *WhatsApp*, a partir da seguinte problemática: as tecnologias digitais de informação e comunicação, como o *WhatsApp* pode contribuir para a aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol?

No referido artigo, o *WhatsApp* é apresentado como uma potencial ferramenta, no cenário educacional, para estimular o ensino-aprendizagem da língua espanhola, através de práticas colaborativas e significativas, apresentando resultados positivos, demonstrando que a colaboração e a devida seleção de material

potencialmente significativo são fatores importantes no desenvolvimento das atividades didáticas, num cenário de colaboração que prioriza dois elementos indissociáveis: conhecimento individual e o coletivo. Os resultados identificaram contribuições positivas referentes ao aumento do interesse e motivação dos alunos, fomento da competência discursiva do idioma, da interatividade, autonomia e ações que envolvem a autoria e a construção colaborativa em rede de informações compartilhadas de conhecimento. Justifica-se o uso do *WhatsApp*, portanto, como elemento motivador, capaz de oferecer ao aluno diferentes possibilidades de manipulação entre estes conhecimentos e potencializar a interação por meio das atividades complementares.

Já no artigo “*WhatsApp como possibilidade de ferramenta na aprendizagem colaborativa*”, de Gallon e Richter (2016), as autoras percebem no aplicativo *WhatsApp* o potencial para a constituição de comunidades de prática, dado que são caracterizadas por grupos de pessoas que dividem interesses ou preocupações relacionadas a um ponto em comum e buscam aprofundar seus conhecimentos em torno de objetivos coletivos.

No artigo “*A utilização do WhatsApp como ferramenta motivadora no ensino de língua portuguesa para alunos surdos*”, de autoria de Sena, Matos e Cavalcante (2019) o principal objetivo apresentado foi demonstrar como a ferramenta *WhatsApp* pode ser utilizada como dispositivo pedagógico para o letramento, em Língua Portuguesa, de alunos surdos do Ensino Fundamental nos anos finais, de uma maneira eficiente e prazerosa, estimulando sua produção textual.

Por meio da aplicação de uma oficina perceberam que a utilização da ferramenta digital *WhatsApp* contribuiu para o processo de aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita, do aluno surdo, pois os alunos demonstraram interesse em realizar as atividades propostas, pois a metodologia favoreceu a interação dos alunos surdos com os demais alunos, desenvolvendo a autonomia, a criatividade, além de proporcionar um ambiente motivacional.

O artigo de Neves, Alvarenga e Oliveira (2021), intitulado “*Letramento digital em tempos de quarentena: um estudo sobre a percepção de professores de língua portuguesa a respeito da utilização do WhatsApp como ferramenta educacional*”, que mais se aproximou do nosso objeto de estudo, objetivou discutir sobre a percepção de professores de Língua Portuguesa a respeito da utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta educacional, sobretudo em aulas/atividades remotas no período de

quarentena. Os resultados obtidos revelaram que o *WhatsApp* é consideravelmente utilizado pelos professores de Língua Portuguesa na interação com os alunos, apesar de muitos professores não terem uma formação consistente para utilizar ferramentas tecnológicas.

Já o artigo *“Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa”*, de Tavares e Moraes (2016), centrou-se na discussão sobre a inserção das novas tecnologias na sala de aula - em especial, das tecnologias digitais, envolvendo as práticas sociais de leitura e de escrita e chegou-se à conclusão que a pedagogia dos multiletramentos contribuiu de forma significativa para a produção escrita dos alunos e que as práticas de letramentos norteadas em práticas sociais, através do celular e do *WhatsApp*, intensificaram a interatividade e a criticidade do alunado. Além de despertar a autonomia e o protagonismo juvenil nos discentes, promovendo a cidadania e tornando-os cidadãos mais críticos diante de um mundo globalizado e hipermoderno.

O artigo de autoria de Carvalho e Melo (2018): *“O WhatsApp como ferramenta motivadora no ensino da produção escrita”*, se propôs a refletir sobre as possíveis contribuições do celular a partir do uso do aplicativo *WhatsApp* como uma ferramenta pedagógica de comunicação entre alunos e professores nas aulas de Língua Portuguesa, discutindo sobre as possibilidades do seu uso, observando a eficiência do uso do *WhatsApp* como uma possibilidade para a aprendizagem colaborativa. Obtendo como resultados, a partir de análises dos vídeos e textos elaborados pelos estudantes, a indicação do enriquecimento da capacidade argumentativa dos alunos de uma maneira eficiente e prazerosa, estimulando a produção textual, a colaboração e a motivação.

Já o artigo *“WhatsApp: uma ferramenta pedagógica para o ensino de Química”*, de autoria de Paczkowski e Passos (2019), o qual possui o objetivo avaliar as potencialidades do uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica no ensino de Química. Em sua análise, as autoras identificaram que as atividades desenvolvidas com o uso do aplicativo possibilitaram a troca de vídeos, informações e discussões acerca da matéria estudada em sala de aula, fortalecendo as interações entre alunos e professora na construção dos conhecimentos trabalhados.

Além disto, verificaram que o uso do *WhatsApp* contribuiu para melhorar a qualidade das aulas, pois fomentou maior interatividade entre os estudantes e com a professora durante as aulas e através da extensão da sala de aula, como um espaço

de educação não formal, contribuindo para o processo de aprendizagem colaborativa e para aumentar a motivação dos estudantes. O trabalho também chegou à conclusão de que, mesmo com a utilização de recursos tecnológicos, a presença do professor é imprescindível para que o resultado seja positivo.

De modo geral, a partir da análise das dissertações e dos artigos apresentados, podemos concluir que, apesar da resistência sobre o uso do aplicativo *WhatsApp* no ambiente escolar por parte de muitos professores e dos diversos obstáculos enfrentados para sua efetivação, há necessidade de inseri-lo nas práticas pedagógicas de forma planejada, visando, principalmente, aproximar o cotidiano dos alunos com o conhecimento escolar, estimulando e motivando-os através de um recurso tecnológico que já faz parte do seu dia a dia e que já se evidencia como algo que os alunos têm apreço e prazer em utilizar.

A respeito da valorização do conhecimento cotidiano dos alunos, Paulo Freire (1998) observa:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1998, p. 33).

Essa conclusão fica evidente quando percebemos que em todas as pesquisas encontradas as autoras e autores concluíram que o uso do aplicativo *WhatsApp* em sala de aula gerou motivação, melhorou a comunicação e interação entre os alunos e entre alunos e professores; estimulou a leitura e a escrita; alterou o conceito tempo-espaço, uma vez que as atividades de aprendizagem puderam extrapolar o horário de aula e o ambiente escolar, além de estimularem a construção de aprendizagens colaborativas em razão da interação entre os sujeitos escolares no desenvolvimento coletivo das atividades propostas.

Com o objetivo de apontar os limites e as possibilidades das aprendizagens colaborativas no ensino de Língua Portuguesa por meio do aplicativo *WhatsApp*, considerando os estudos produzidos sobre o tema nos últimos sete anos, este estudo mostrou a carência de pesquisas sobre essa temática, em especial na região Norte, que só produziu um único artigo (e nenhuma tese ou dissertação) sobre o referido

objeto, o que chama a atenção para a necessidade de novas investigações, com maiores aprofundamentos e que tragam novas abordagens.

Por meio do levantamento realizado no catálogo da CAPES, na BDTD/IBICT e no Google Acadêmico foi possível verificar nos trabalhos estudados que a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores depende de um planejamento metodológico mais organizado, o que está relacionado às possibilidades, mas também aos limites no uso do dispositivo na prática pedagógica dos professores. Como aspectos favoráveis, destacamos a possibilidade de descentralização do papel do educador, quando passa a adotar uma prática pedagógica colaborativa e mais interativa na construção do conhecimento coletivo.

Ficou evidente nos trabalhos investigados que a utilização do aplicativo *WhatsApp* durante as aulas contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção e compartilhamento de textos. E isso se dá por meio do desenvolvimento de habilidades colaborativas de aprendizagem e do conhecimento em rede, através da interação, do estímulo à pesquisa, por meio de debates sobre os conteúdos escolares, do esclarecimento de dúvidas e da ampliação dos espaços de comunicação.

Ao se estimular a liberdade de expressão e as possibilidades de multiletramentos⁹ desenvolvemos também um novo sentido para a produção de textos, descentralizando o papel do educador e adotando uma prática colaborativa e interativa, no sentido da construção do conhecimento coletivo. Tais estímulos potencializam os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem ocorre em múltiplos lugares e horários, gerando aprendizagens mais colaborativas e significativas.

Cabe observar ainda que, apesar das infinitas possibilidades e vantagens do uso do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* no ambiente escolar, ainda há forte resistência por parte dos professores em concebê-lo como um instrumento que pode favorecer o ensino e a aprendizagem. Todavia, não encontramos e não aparece nos trabalhos investigados a utilização deste rico recurso como a “solução” para as dificuldades de aprendizagem e de ensino presentes no âmbito escolar. Ele é, sobretudo, mais um instrumento de ensino e aprendizagem que pode possibilitar o

⁹ Conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas.

avanço educacional em nossas escolas promovido por nossos professores e alunos, pautada no respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes e na valorização da experiência dos professores.

4 APRENDIZAGENS COLABORATIVAS, APLICATIVO *WHATSAPP* E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE PÚBLICA DE MARABÁ-PA

Nesta seção, para melhor compreensão do contexto do estudo, trazemos dados importantes sobre a rede pública de ensino de Marabá/PA, a caracterização das escolas pesquisadas e o perfil dos participantes da pesquisa. A seguir, abordamos as aprendizagens colaborativas promovidas pelos professores de Língua Portuguesa do 9º ano, com enfoque no planejamento e nos usos do aplicativo *WhatsApp*. Discutimos os principais desafios dos professores de Língua Portuguesa na utilização dessa ferramenta de ensino; as possibilidades encontradas para o seu uso e as relações entre as redes colaborativas de aprendizagem promovidas pelos estudantes, por meio do aplicativo *WhatsApp* e a mediação dos professores de Língua Portuguesa.

Buscando uma organização condizente com os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, os dados apresentados foram organizados em categorias, relacionando as orientações institucionais, através dos documentos norteadores oficiais, as falas dos participantes do estudo, bem como o referencial teórico utilizado para este trabalho. Tais categorias foram estabelecidas a partir dos objetivos e da recorrência na fala dos participantes do estudo. Segundo Gil (2011, p. 156), “A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

4.1 Os participantes da pesquisa e as escolas pesquisadas

Como mencionado na subseção 1.3 e apresentado na Tabela 5, a seguir, a rede pública de ensino de Marabá/PA, de acordo com o Censo Escolar 2021 (INEP, 2021), possui 191 escolas de ensino fundamental e 44.533 estudantes matriculados nesta etapa de ensino, 550 professores atuando na zona urbana, sendo que 90 com Língua Portuguesa na Educação Básica do 6º ao 9º ano. Dentre estes, escolhemos 4 professores de Língua Portuguesa de 4 escolas que possuem o 9º ano do Ensino Fundamental para desenvolver a pesquisa.

Tabela 5 – Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010)

EDUCAÇÃO	ÍNDICES
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	94,7%
IDEB – Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede Pública) [2021]	5,0
IDEB – Anos finais do Ensino Fundamental (Rede Pública) [2021]	4,4
Matrículas no Ensino Fundamental (Rede Pública) [2021]	44.533 matrículas
Matrículas no Ensino Médio [2021]	12.830 matrículas
Docentes no Ensino Fundamental [2021]	1.483 docentes
Docentes no Ensino Médio [2021]	553 docentes
Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental [2021]	181 escolas
Número de estabelecimentos de Ensino Médio [2021]	38 escolas

Fonte: INEP (2021), adaptada pelo autor.

Como observamos na Tabela 5, a taxa de escolarização no município de Marabá/PA, ou seja, a razão entre o número total de matrículas e a população correspondente na faixa etária prevista para o curso na etapa de ensino, é alta (94,7%). Já a meta do IDEB que, no Brasil, era de 6 para os anos iniciais e de 5,5 para os anos finais do ensino fundamental, para o ano de 2021, no município de Marabá/PA ficou em 5 para os anos iniciais e 4,4 para os anos finais do ensino fundamental, ou seja, abaixo da média prevista para o ano. Cabe observar que os nomes das escolas e dos professores participantes da pesquisa foram substituídos por pseudônimos, de modo a manter o sigilo de suas identidades.

Com relação à caracterização dos espaços educativos, as 4 (quatro) escolas pesquisadas são assim organizadas, fisicamente:

Tabela 6 - Estrutura física das escolas pesquisadas

ESPAÇOS	QUANTIDADE POR ESCOLA			
	Anita Garibaldi	Cora Coralina	Irmã Dulce	Maria Quitéria
Salas de aula	12	12	23	10
Sala de leitura	1	1	1	1 (mesma da biblioteca)
Laboratório de Informática	1	1	1	1
Biblioteca	0	1	1	1 (mesma da sala de leitura)
Pátio	1	1	1	1
Quadra Esportiva	1	1	1	1
Cozinha	1	1	1	1
Sala de Diretoria	1	1	1	1
Secretaria	1	1	1	1
Sala de Professores	1	1	1	1
Sala de Coordenação/Orientação	1	0	1	1
Laboratório de Ciências	1	0	1	0
Banheiros Femininos	4	1	6	2
Banheiros Masculinos	4	0	6	2
Banheiros PCD	1	0	2	2
Banheiros para funcionários	1	0	0	0
Sala Multifuncional	0	0	1	0
Sala de vídeo	0	0	0	1
Auditório	0	0	1	0
Almoxarifado	1	0	2	0
Depósito para merenda	0	0	1	0

Depósito para material de limpeza	0	0	1	0
Depósito para material de educação física	0	0	1	0
Vestuário Feminino	0	0	2	0
Vestuário Masculino	0	0	2	0

Fonte: Oliveira (2023).

Ao observar a Tabela 6, verificamos que, no geral, as escolas pesquisadas possuem uma estrutura física razoável. Além dos demais ambientes, todas possuem sala de leitura, biblioteca e laboratório de informática. Apenas uma possui sala de vídeo. Porém, segundo relato dos professores pesquisados, os ambientes funcionam de forma precária, principalmente os laboratórios de informática, e o próprio sinal de internet fixa que não funciona bem.

Antes de analisar as entrevistas realizadas com os 4 (quatro) professores, apresentamos um breve perfil desses profissionais, com base em nossa percepção durante as entrevistas e na aplicação de um questionário através do *Google Forms*, enviado via *WhatsApp*. A partir desta coleta, obtivemos os seguintes resultados:

Verificamos que 100% dos professores entrevistados residem em Marabá/PA, e que todos possuem formação em Licenciatura em Letras. Sobre a qualificação, 50% possuem mestrado; 25% especialização incompleta e 25% graduação completa.

Sobre o tempo de magistério, há uma grande variação. Um dos professores possui 34 anos de magistério, outro 20, outro 18 e um 7 anos. Todos atuam no ensino público como professores concursados em Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e 2 deles como professores de ensino de Artes. Os dados mostram que 75% deles afirmaram que participam de algum tipo de sindicato ou associação vinculada à educação, e 25% não participam de qualquer entidade representativa da classe docente.

Além de observações a respeito da formação inicial e experiências dos professores pesquisados, também investigamos sobre a frequência de utilização das redes colaborativas de aprendizagem e o uso de TDIC's em suas práticas docentes.

A respeito do **Eixo 1 - Acesso e utilização de recursos tecnológicos no cotidiano**, verificamos que dentre os recursos tecnológicos que os professores pesquisados mais utilizam no cotidiano, o *smartphone* aparece em 1º lugar, seguido

pelo computador e pelo data-show, 2º e 3º lugares, respectivamente. E sobre a frequência de seu uso, 50% dos entrevistados apontaram que utilizam 7 dias por semana, 25% utilizam 6 vezes por semana e 25% apenas 5 vezes por semana, o que caracteriza um uso frequente de tais recursos.

Sobre o **Eixo 2 - Utilização de recursos tecnológicos como recurso pedagógico**, constatamos que 50% dos entrevistados afirmam que utilizam *smartphones* com maior frequência na sala de aula, seguido de computadores (25%) e os outros 25% afirmaram que não utilizam nenhum recurso. Quando indagados a respeito da relevância do trabalho pedagógico que atribuem ao uso destes recursos para a aprendizagem de seus alunos, 75% classificaram como muito relevante e 25% como uma relevância apenas satisfatória.

Já em relação à frequência de utilização da internet como possibilidade pedagógica para o ensino de seus alunos, 50% dos entrevistados afirmaram que utilizam com pouca intensidade, 25% não utilizam e 25% com bastante intensidade. Quando questionados se disponibilizam os conteúdos e promovem a socialização em rede, 50% responderam que sempre disponibilizam e 50% não disponibilizam. Quanto à utilização do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, 100% dos entrevistados afirmaram que o utilizam.

E, por último, a respeito do **Eixo 3 - Rede Colaborativa de Aprendizagem**, 25% afirmaram desenvolver atividades colaborativas de aprendizagem com seus alunos 5 dias na semana; 25% 4 dias na semana; 25% 2 dias na semana e 25% 1 dia na semana. Quando perguntamos sobre como classificariam a relevância do trabalho pedagógico com o desenvolvimento de atividades colaborativas para a aprendizagem de seus alunos, 100% afirmaram que são muito relevantes.

No que se refere às experiências dos professores participantes do estudo, chama atenção o tempo de serviço e as várias experiências adquiridas nas trajetórias profissionais. O professor Inácio, por exemplo, destaca a experiência prática adquirida na docência nos outros níveis de ensino, o que pode ser observado no trecho a seguir:

Umas das vantagens do que a gente não adquire na universidade é a questão de experiência em sala de aula. E eu tenho. Eu me sinto muito privilegiado, até certo ponto orgulhoso de te falar o seguinte: Hoje é muito raro você encontrar um professor que tenha trabalhado no Fundamental Menor, Fundamental Maior, Ensino Médio e Ensino Superior. E eu tive essa experiência, essa felicidade de trabalhar até

o nível superior. (ENTREVISTA COM PROFESSOR INÁCIO, 08/12/2023).

Para esse professor, é motivo de orgulho ter atuado como docente em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Segundo ele, tais experiências colaboraram muito para que ele tivesse uma visão mais holística da educação, tendo contribuído, significativamente, segundo ele, com sua prática de ensino.

Contextualizar a rede de ensino, as escolas e os professores investigados é de fundamental importância para que possamos compreender melhor os fenômenos investigados, visando uma análise mais fidedigna aos objetivos inicialmente estabelecidos.

Antes de abordar a análise dos dados pesquisados, é importante destacar que, de forma ampla, estes se articulam com os três aspectos deste estudo: 1) dados empíricos: entrevistas e análise documental; 2) o diálogo com os autores referendados; e 3) o contexto da pesquisa. Havendo uma articulação entre eles, configurando a triangulação da análise.

De acordo com Minayo (2010),

A literatura nacional e internacional evidencia que a triangulação é uma estratégia de investigação voltada para a combinação de métodos e técnicas. Já consagrado, o termo remonta a Norman Denzin em seu clássico livro *The Research Act*, publicado em 1970. Nesta obra, o autor convence os investigadores que praticam a pesquisa qualitativa de que a compreensão da realidade social se faz por aproximação e de que é preciso exercitar a disposição de olhá-la por vários ângulos (Minayo, 2010, p. 1).

De acordo com Gil (2002, p. 162-163), a metodologia da pesquisa a ser desenvolvida deve levar em consideração, dentre outros aspectos: o tipo de pesquisa; a população e a amostra; a coleta de dados e a análise dos dados coletados.

Desta forma, os dados foram organizados em 3 eixos principais, com 2 categorias de análise cada um, conforme Tabela 7:

Tabela 7 - Eixos e Categorias de Análise

	EIXOS	CATEGORIAS
1	Aprendizagens colaborativas promovidas pelos professores de Língua Portuguesa do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá;	a) dificuldades enfrentadas nas atividades colaborativas; b) estratégias colaborativas.
2	Principais desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa na utilização do aplicativo <i>WhatsApp</i> como ferramenta de ensino, nas aprendizagens colaborativas desenvolvidas, entre os alunos do 9º ano;	a) <i>WhatsApp</i> e os principais desafios em sala de aula; b) dificuldades com a leitura e a escrita.
3	Redes colaborativas de aprendizagem promovidas pelos estudantes, por meio do aplicativo <i>WhatsApp</i> e a mediação dos professores de Língua Portuguesa.	a) aprendizagens colaborativas e o <i>WhatsApp</i> ; b) Formação Continuada e as TDIC's.

Fonte: Oliveira (2023).

A definição de tais eixos e categorias foi feita com intuito de facilitar a análise dos dados coletados, na medida em que foram elaborados a partir dos objetivos estabelecidos inicialmente, e partir de sua relação direta com as falas dos participantes do estudo e com os documentos oficiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá/PA (Trilha Formativa 2023 e Proposta Curricular “Pensando em Rede”).

Portanto, a partir desta definição, pudemos compreender como se desenvolvem as aprendizagens colaborativas promovidas pelos professores de Língua Portuguesa do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá-PA; os principais desafios enfrentados por esses professores ao utilizarem o aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de ensino nas aprendizagens colaborativas entre os alunos do 9º ano; e as redes colaborativas de aprendizagem promovidas pelos estudantes, por meio do *WhatsApp*, e a mediação dos professores de Língua Portuguesa.

Na análise, algumas categorias que emergiram dos dados ajudaram na apreensão de nossos objetivos: a) as dificuldades enfrentadas nas atividades

colaborativas; b) as estratégias colaborativas; c) o *WhatsApp* e os principais desafios em sala de aula; d) as dificuldades com a leitura e a escrita; e) as aprendizagens colaborativas e o *WhatsApp*; f) a Formação Continuada e as TDIC's.

Os dados gerados neste estudo contribuíram para a elaboração de um produto técnico, denominado “Guia com Orientações Pedagógicas sobre a utilização de atividades colaborativas no ensino de Língua Portuguesa por meio do aplicativo *WhatsApp*”. Nesse sentido, destacamos que o mestrado profissional é uma modalidade de formação *stricto sensu*, regulamentada pela [Portaria CAPES N.º 80/1998](#), com o objetivo de aproximar a pesquisa científica com o ambiente de trabalho dos profissionais que dele fazem parte.

Da mesma forma, o Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED da UFMA, Campus de Imperatriz, também visa a promoção de uma ampla problematização da prática pedagógica, buscando integrar a pesquisa científica, o desenvolvimento de metodologias de ensino e a construção de práticas interculturais e interdisciplinares. Para tanto, cabe produzir produtos educacionais capazes de contribuir para a melhoria e mudanças na realidade da educação brasileira.

4.2 As aprendizagens colaborativas promovidas pelos professores de Língua Portuguesa do 9º ano: planejamento e usos do aplicativo *WhatsApp*

Visando verificar a relação entre a Proposta Curricular Pensando em Rede estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Marabá/PA (SEMED) e as práticas evidenciadas nas falas dos professores entrevistados, realizamos uma análise na referida proposta e a partir do que a SEMED definiu como “Organizador Curricular” de Língua Portuguesa estabelecido para o 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município. Destacamos na Tabela 8 todos os trechos que fazem referência ao planejamento de atividades colaborativas, principalmente envolvendo o uso das TDIC's em sala de aula:

Tabela 8 - Organizador Curricular

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
LEITURA	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos; (EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a <i>sites</i> de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.; (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, <i>gif</i>, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade*;
	Estratégia de leitura e apreciação e réplica:	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores;

	Amostragem da lei que regulamenta crimes que envolve a mídia internet.	(EF09LP06MB) Conhecer as leis que punem eventuais crimes relacionados a internet.
ORALIDADE	Criação de memes, charges e história em quadrinhos educativos.	(EF09LP07MB) Criar desenhos educativos de forma a contrapor as notícias falsas da internet e de outras mídias.
PRODUÇÃO DE TEXTO	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos.	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (<i>sites</i> , impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.
	Estratégia de escrita: textualização, revisão e edição.	EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos de diferentes tipos etc;
	Textualização	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e <i>hyperlinks</i> em textos de divulgação científica que circulam na <i>Web</i> e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de <i>links</i> .
LEITURA	Estratégia de leitura/apreciação e réplica	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros. Apreciação e réplica	(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições <i>on-line</i> (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.

ORALIDADE	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados.	(EF89LP12) Planejar, coletivamente, a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
	Escuta/Apreender o sentido geral dos textos/Apreciação e réplica /Produção/Proposta	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
	Procedimentos de apoio à compreensão. Tomada de nota	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Estratégia de
produção:
planejamento de
textos
argumentativos e
apreciativos

(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados);

(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão;

(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores;

(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA E SEMIÓTICA	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa.	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados*.
	Estilo	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
LEITURA	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose.	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.
	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais.	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
ORALIDADE	Variação linguística	(EF09LP08MB) Adequar as modalidades de escrita pertinentes ao seu local de uso, reconhecendo a situação de comunicação (Internetês, falar caipira); (EF09LP09MB) Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto nas suas mais diferentes formas de interação comunicativa.

	Figuras de linguagem	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa; (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.
--	----------------------	---

Fonte: Proposta Curricular Pensando em Rede (2019, p. 220-228), adaptada pelo autor.

Ao analisar a “Proposta Curricular Pensando em Rede” de Língua Portuguesa estabelecido para o 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Marabá/PA pela SEMED, que está estruturada a partir das práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas para o referido ano, pudemos perceber que estão presentes discussões a respeito de práticas de cultura digital, através de sugestões de estratégias de leitura, escrita, atividades orais/debates, trazendo discussões sobre legislação para combate de crimes envolvendo a internet, bem como a criação de memes, charges, estabelecidos como objetos do conhecimento.

Além disso, aparece o estímulo a análises sobre o efeito de novas tecnologias, a disseminação de notícias falsas, gerando desinformação nas redes sociais, desenvolvendo estratégias para conhecê-las, combatê-las e denunciá-las; a participação coletiva através de canais de comunicação presenciais e virtuais (canais e plataformas virtuais de comunicação) na busca pela construção colaborativa do conhecimento no ambiente escolar e fora dele estabelecidas como habilidades a serem desenvolvidas.

A proposta apresenta ainda a proposição do estímulo à leitura autônoma, utilizando estratégias de leitura, a realização de enquetes e pesquisas de opinião visando levantar prioridades, problemas a resolver e elaboração de propostas que possam contribuir com melhorias na escola e na comunidade em seu entorno. Estimula ainda a divulgação dos resultados de trabalhos desenvolvidos no ambiente

escolar, a análise da estrutura de *hipertextos* e *hiperlinks* em textos de divulgação científica que circulam na *Web*.

Já em relação a “Trilha Formativa de 2023”, desenvolvida pela equipe de formação da SEMED, documento norteador para a formação continuada dos professores de língua portuguesa do município para o ano de 2023, apesar de apresentar diversas propostas para elaboração de planos de ensino com foco na leitura e na escrita, não localizamos nenhuma previsão, explícita, do uso de tecnologias e/ou redes sociais ou menção sobre aprendizagens colaborativas no ensino de língua portuguesa, como evidenciado na Tabela 9.

Tabela 9 - Trilha Formativa - Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano

Tema: Recomposição de aprendizagens: a leitura e a escrita como construtoras do desenvolvimento social.

SUBTEMA	OBJETIVOS
Trabalhando com evidências de aprendizagens no desenvolvimento de estratégias de ensino de leitura e escrita.	1 - Coletar evidências de aprendizagens relacionadas à leitura e escrita; 2 - Produzir uma sequência progressiva de objetivos de aprendizagens considerando as evidências de leitura e escrita coletadas; 3 - Criar, com base nos objetivos de aprendizagens, estratégias de ensino para leitura e escrita; 4 - Elaborar atividades avaliativas para mensurar a evolução dos estudantes em leitura e escrita.
Práticas de leitura e escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades	1 - Compreender os ritmos de aprendizagens no contexto da sala de aula; 2 - Planejar sequências de aulas que favoreçam a aprendizagem da leitura e escrita na diversidade; 3 - Adaptar atividades considerando as diversidades dos alunos; 4 - Avaliar a evolução da aprendizagem considerando os ritmos individuais; 5 - Socializar práticas educativas no contexto da leitura e escrita.
O desenvolvimento de leitura e escrita a partir de habilidades do Plano de Curso da Rede.	1 - Definir metodologias para o desenvolvimento de leitura e escrita, a partir de habilidades do Plano de Curso; 2- Elaborar, a partir das metodologias definidas, uma sequência de aulas buscando oferecer experiências de aprendizagens em leitura e escrita; 3 - Socializar práticas educativas de leitura e escrita experienciadas na escola.

Práticas multidisciplinares e interdisciplinares no processo de recomposição da aprendizagem: Leitura e escrita em foco.	1 - Debater sobre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade no processo da recomposição de aprendizagem; 2 - Produzir planejamento na perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar; 3 - Socializar práticas educativas no contexto da leitura e escrita.
--	---

Fonte: Trilha Formativa - Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – SEMED, adaptada pelo autor.

Conforme observado na Seção 2, as aprendizagens colaborativas estão diretamente relacionadas à participação ativa dos alunos nas atividades desenvolvidas em rede, ou seja, onde há a colaboração efetiva de todos na construção do conhecimento em sala de aula. Desta forma, destacamos uma afirmação de Bedin (2017) a respeito de como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estão se destacando no cenário educacional a partir de atividades colaborativas:

Atualmente, de forma indiscutível, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), além de passarem a ocupar um espaço significativo na sociedade como mecanismos de entretenimento, progressivamente são utilizadas pelos profissionais da educação como um paradigma técnico aliado aos processos de ensino e aprendizagem. A origem primordial nasce da conectividade exacerbada dos jovens com as mídias sociais, em compartilhar e ressignificar o conhecimento sociocultural com o conhecimento científico (Bedin, 2017, p. 2).

Com relação ao ensino da Língua Portuguesa, as aprendizagens colaborativas mediadas pelos usos das Tecnologias de Informação e Comunicação vêm encontrando um vasto campo de possibilidades de ensino e aprendizagem, uma vez que é através da linguagem que os indivíduos se comunicam, interagem, se relacionam. E com o advento das redes sociais, esta comunicação/interação está cada vez mais dinâmica e compartilhada, como podemos observar na afirmação de Porto, Oliveira e Chagas (2017):

Pensarmos o leitor e o escritor na contemporaneidade passa um pouco pela mensagem contida no escrito de Borges (2009), pois com o advento da Web 2.0 e com os dispositivos móveis em evidência, nos deparamos com uma nova relação entre emissor e receptor. Ou seja, percebemos que essas duas posições se fundem e surge o "Interata". Trata-se daquele que se assume como leitor e também autor, aquele que revela e busca desvelar as palavras, o ato de ler e escrever em um tempo contínuo. Não existe mais um receptor "passivo" e um emissor que prevalece. Na verdade, passou a existir uma interação

entre estes elementos e a mensagem, estes se entrelaçam e se projetam nesta nova forma de ler e escrever (Porto; Oliveira; Chagas, 2017, p. 116).

Portanto, a própria configuração da forma como nos comunicamos vem se transformando, radicalmente, nos últimos anos. O que nos faz enxergar o quanto é necessário o repensar constante de nossa prática pedagógica, pois, parafraseando Freire (1998), ao ensinar aprendemos e ao aprender ensinamos, numa dialética constante.

Como já mencionado, a análise das entrevistas e dos documentos oficiais norteadores utilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá/PA foi pautada em 3 (três) Eixos principais, cada um com 2 (duas) categorias de análise, a saber:

No que se refere às aprendizagens colaborativas promovidas pelos professores de Língua Portuguesa do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá/PA, a partir das falas dos participantes do estudo, primeiro eixo, foi possível enquadrar esta questão em duas categorias: *a) dificuldades enfrentadas nas atividades colaborativas; e b) estratégias colaborativas.*

Em relação à primeira categoria do primeiro eixo, ao perguntar sobre as **principais dificuldades em desenvolver atividades colaborativas com os alunos**, quando vão desenvolver atividades na sala de aula, a professora Joana assim observa:

Esse conteúdo de frase e oração é do sexto ano, que ele não viu por causa da pandemia. Aí, no sétimo ano foi aula on-line, que a maioria não participou porque não tinha computador, não tinha internet. Eu peguei eles no oitavo ano. No oitavo ano nós só tivemos dois meses de aula, que foi o retorno da pandemia e o finalzinho da aula on-line e retorno da presencial. Então, de fato, só tiveram aula no nono ano. (ENTREVISTA COM PROFESSORA JOANA, 13/12/2022).

Como a pesquisa foi desenvolvida no período da pandemia da COVID-19, uma dificuldade elencada pelos professores pesquisados foi justamente a ausência de aulas presenciais com os alunos, que por sua condição financeira e falta de estrutura na rede pública de ensino para desenvolver aulas remotas, não tiveram aulas no sexto ano; no sétimo, foram ministradas aulas remotas, porém, segundo relatos dos professores, a grande maioria não participava porque não tinha acesso à

computadores, celulares e internet. E quando o ensino presencial retornou, só restavam dois meses para encerrar o oitavo ano.

Sobre as principais dificuldades em desenvolver atividades colaborativas com os alunos, o professor Antônio fez o seguinte relato:

Aí sempre tem aquele aluno que parece que tem meio que uma aversão a trabalhar em grupo. Sempre tem na sala, tipo uns dois alunos, três que não gostam de trabalhar em grupo e perguntam: “_ Professor, eu posso fazer sozinho?” A gente tem que ir lá conversar com ele. Hoje foram rejeitados, né? E aí tem essa aversão a trabalhar em grupo. Antes que alguém rejeite ele, ele se isola também. A gente tem que ter esse trabalho de falar com ele. Mas da turma, basicamente eram os três alunos que não queriam se inserir em nenhum grupo. Três de quantos? De trinta. Três de trinta e oito. Três de quase quarenta. A maioria aceitava. Eles tinham um bom relacionamento. Eles gostam. Acho também porque eles estão juntos desde o sexto ano. Lógico! Mudou uma peça ou outra, que sai um, vem outro. Mas, a maioria deles estudou os quatro anos juntos, então eles no nono ano já têm essa relação afetiva, mais próxima, já se conhecem. Então acho que isso facilita o trabalho em grupo. (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022).

Como podemos perceber na fala do professor Antônio, a grande maioria dos alunos gosta de trabalhar de forma colaborativa durante as aulas. Acreditam que se aprende melhor desta forma, porém ainda existem aqueles que se recusam a participar das atividades colaborativas por se sentirem rejeitados, inibidos. No entanto, os professores demonstraram buscar estratégias de inserção desses alunos nas atividades colaborativas desenvolvidas.

A partir desta análise, verificamos o quanto o desenvolvimento de atividades colaborativas contribui para a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que se sentem isolados/rejeitados, na medida em que estimula a participação coletiva, a busca pela solução dos problemas vivenciados, a colaboração de todos na construção de estratégias. Tais atividades contribuem muito para que os alunos que possuem mais dificuldade de aprendizagem possam se sentir seguros para participar das aulas e se desenvolverem em condições semelhantes aos demais.

Outra dificuldade relatada em relação ao desenvolvimento de atividades colaborativas está relacionada à avaliação da aprendizagem dos alunos, pois ao mesmo tempo em que os professores precisam incentivar a participação de seus alunos em atividades de grupo, precisam também perceber até que ponto o aluno interage adequadamente no desenvolvimento da atividade, ou se ele simplesmente

insere e apresenta seu nome como um membro do grupo. Essa questão ficou evidente na fala do professor Antônio:

Porque assim... a gente sabe que a atividade individual, por exemplo, a prova, né? Que é uma atividade individual ou qualquer outra atividade, o aluno está sozinho. Ele vai ter que mostrar o que ele aprendeu ali naquele espaço. Só ele. Isso não significa que na atividade em grupo não dê para avaliar. Até porque eu acredito que realmente ele desenvolve muito mais ali com o trabalho colaborativo. Ele faz a gente aprender de uma maneira muito mais significativa, né? Mas ali a gente tem, de certa forma, do grupo uma dificuldade, agora da percepção da avaliação para avaliar cada um, né? E avaliar realmente se o grupo tirou dez. Será que todo mundo teve a mesma aprendizagem? Mas eu acho que entra aquela dúvida: e como é que eu vou avaliar em grupo e individual ao mesmo tempo? (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022).

A dúvida que o professor Antônio nos apresenta nesse trecho de sua entrevista é algo, extremamente, interessante e intrigante. Como avaliar de forma individual um trabalho construído coletivamente? Não é algo simples de se fazer e nos faz refletir sobre a forma de realizá-la (a avaliação) de maneira justa e correta. Pensando nesta perspectiva, vislumbramos possibilidades de avaliação individual a partir da observação da participação de cada aluno em todas as etapas de desenvolvimento da atividade.

Esse tipo de avaliação nos permite enxergar habilidades positivas específicas de cada aluno no desenvolvimento das atividades propostas. Uma visão/avaliação daquilo que ele tem de potencial a apresentar e, ao mesmo tempo, aquilo que ele é capaz de aprender com a ajuda do outro. Portanto, desde que planejada de forma intencional, a avaliação servirá tanto para perceber o que aluno já sabia quanto aquilo que ele aprendeu com a ajuda dos demais.

Já em relação à segunda categoria deste eixo, **estratégias colaborativas**, o que nos chamou a atenção foi a criatividade dos professores para lidar com as dificuldades de seus alunos quando da interação com os demais, sempre buscando garantir que todos, sem exceção, participassem das aulas, como evidenciado na fala do professor Antônio:

Duas (estratégias) eu mais gosto de utilizar. Seminário, pois que tem aquele conceito de fazer o aluno pesquisar antes, porque se eu chegar aqui no quadro e vir falar, falar, falar, falar, eles não vão ter uma noção muito boa do conteúdo. Então, a gente tenta fazer o quê? Pesquisar o

conteúdo antes, aí depois que tu pesquisares, e já tiver uma noção, é que a gente vai ter essa troca na sala de aula. Eu vou para vocês, vocês já têm a noção do conteúdo e aí vai dar certo. Então a gente tem que trabalhar com seminário, para ele pesquisar o conteúdo antes de preparar alguma coisa. E eu trabalhei também muita atividade em grupo esse ano, porque justamente eu te falei, teve muito problema de falta de professor, aí tinha que subir aula. (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022).

No trecho da entrevista com o professor Antônio é possível perceber que ele, a partir de suas práticas, faz reflexões sobre a importância das atividades colaborativas, e também de que forma ele mobiliza a aprendizagem de seus alunos nesse processo, os quais reconhecem o valor da atividade em grupo. Pesquisar o conteúdo antes, além de ser uma forma de se aprofundar nos conhecimentos de determinado tema, é também para ele uma estratégia compartilhada que pode levar ao envolvimento dos alunos. E o seminário é um gênero de apresentação que propicia essa pesquisa compartilhada e maior envolvimento com o conteúdo, bem antes da apresentação, ou seja, desde o preparo para as aulas.

No trecho a seguir é possível verificar também que o professor Antônio se preocupa com os alunos que preferem fazer as atividades sozinhos, demonstrando mais dificuldades com os conteúdos propostos. Ele entende que ao inserir esses alunos nos grupos, eles se sentem mais fortalecidos diante das dificuldades e conseguem resolver as situações-problema em grupo:

Eu acho um fator também importante é o fato de que talvez ele (aluno) imagine que sozinho ele tenha mais dificuldade de conseguir fazer aquela atividade que eu proponho. E aí ele, estando em grupo ele já sabe que vai estar ali discutindo mesmo que ele tenha mais dificuldade do que o outro. Ele sabe que vai estar inserido ali no meio, que ele vai estar discutindo, vai conseguir chegar numa resposta. Então, acho que isso facilita a visão dele de que estará em grupo e que é mais fácil do que estar sozinho. O que é um bom pensamento dele. Porque eles vão estar interagindo. Então isso é bom. Que ali vai ter alguém que é bom em uma coisa e o outro já bom em outra. (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022).

A este respeito Morán (2015) ressalta que,

Em educação – em um período de tantas mudanças e incertezas - não devemos ser xiitas e defender um único modelo, proposta, caminho. Trabalhar com modelos flexíveis com desafios, com projetos reais, com jogos e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização é o caminho mais significativo hoje,

mas pode ser planejado e desenvolvido de várias formas e em contextos diferentes (Morán, 2015, p. 25).

Já a professora Tereza, apesar de apresentar dificuldade para compreender o que são atividades colaborativas, apresentou uma ideia daquilo que acredita ser uma estratégia que ela utiliza com seus alunos e que esteja relacionada a esse tipo de prática:

É assim mesmo. Então aí eu deixo mais eles pesquisarem. Vão ter que apresentar um trabalho sobre saúde mental para o dia “D” na escola. Aqui vão fazer uns cartazes, então autorizei essa pesquisa, um lê, fala para o outro, explica para o outro. Eu acredito que dessa forma é uma atividade colaborativa. (ENTREVISTA COM PROFESSORA TEREZA, 04/05/2023).

A percepção da professora nos aponta para a ideia de colaboração através de uma divisão de tarefas entre os alunos, além da ideia da colaboração mútua durante o processo de aprendizagem. Torres (2007) reforça essa ideia quando afirma que a interação de forma colaborativa entre as pessoas valoriza as perspectivas e pensamentos diversos dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

Observamos na fala do professor Antônio, a seguir, de que forma o desenvolvimento de atividades colaborativas promove a aprendizagem individual e coletiva ao mesmo tempo entre seus alunos, o que nos chamou muito a atenção:

Ó, ela é mais forte numa coisa, mas é mais fraca em outra [...] por exemplo, fulano é muito bom em matemática, mas em português já vê que ele decai. E aí quando tu junta, quando tu consegues ter essa percepção na sala de aula, esse menino aqui é forte nisso, já esse daqui é forte em outra coisa, e juntando os dois, obviamente só teria a ganhar, porque eles vão juntar, vão discutir [...] um vai ajudar o outro ali. Ele vai ter esse processo de colaboração e aí isso vai evoluir, obviamente, o aluno vai aprender mais e mais, então é trabalho em grupo. A gente trabalha em grupo também, fechado em grupo, embora eles tenham a percepção de que no grupo quando a gente fala, a gente vai fazer um trabalho em grupo hoje, daí já pergunta: Como é que eu vou... Como é que vai ser o grupo, pessoal? Eu posso escolher o meu grupo ou o senhor vai escolher? Aí a gente tem sempre essa de não deixar eles escolherem. Por quê? Se eles forem escolher, eles vão juntar o quê? A panelinha. Então, vou pegar aqui meus amigos para fazer meu trabalho comigo. Mas aí eu tento mostrar para eles que o ideal é que se juntem com pessoas que eles não trabalharam juntos ainda. Porque quanto mais eu faço rodízio nos grupos, é melhor. Se eu pegar, eu fizer cinco trabalhos em grupos e cada vez eu tiver em um grupo diferente, daí eu vou conseguir captar de cada pessoa o que ele tem de melhor. Então tento mostrar para eles que fazer a

“panelinha” ali deles, embora eles sejam amigos e tudo mais, não é mais vantajoso. Aí eles vão sempre estar lendo aquela mesma rodinha. Estão sempre [...] vão estar com as mesmas pessoas, o mesmo pensamento e tudo mais. (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022).

Este trecho extraído da entrevista do professor Antônio expressa muito bem a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas junto aos alunos, uma vez que demonstra, claramente, de que forma as aprendizagens coletivas geram desenvolvimentos individuais e reforçam a ideia de que aprendemos na interação com o outro, através do coletivo, de maneira colaborativa. Além deste aspecto, fortalece ainda a percepção de que, como dizia Paulo Freire, “não há saber mais nem saber menos. Há saberes diferentes” (Freire, 1970). E que essa construção coletiva se dá em razão de vivermos em sociedade e em constante movimento de ensino e aprendizagem.

Contudo, fica claro que o professor também vivia com seus alunos essa tentativa de agrupamento por proximidade e afeto (a panelinha), o que para ele limita processos interativos mais diversificados e mais dialógicos entre eles, pois ainda há um movimento na turma que tende a limitar práticas mais colaborativas, não proporcionando as aprendizagens na interação com os outros, com os quais possamos ter menor proximidade, ou seja, que pouco conhecemos. E, como o professor tem plena clareza da importância do trabalho colaborativo entre seus alunos, ele mesmo faz a distribuição dos membros nos grupos e explica o porquê de ser necessário interagir com pessoas diferentes em cada trabalho desenvolvido, gerando aprendizagens diversas, a partir da experiência de cada um.

No entanto, em outro trecho da entrevista com o professor Antônio, ele reforça a ideia de que os alunos se sentem mais seguros quando participam de atividades colaborativas, o que acaba contribuindo, de forma significativa, para o seu aprendizado:

Acho que ele, sozinho (o aluno), meio que tem essa perspectiva de que ele vai errar. Tem muito essa noção de que embora a gente trabalhe essa questão do erro, é muito relativo. Ah, está errado. Calma, está errado por quê? Porque eles têm muita noção de que eu vou errar, eu vou errar, eu vou errar. Eu acho que é isso aí é coisa de autoestima. Que a gente tem que trabalhar com eles. Porque está na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Mas, ainda assim tem uma falha. Mas aí, sozinho ele acha que tem essa perspectiva de que ele vai errar. Quando está em grupo parece que ele se apegue a essa ideia.

Acho que pensa que ele tem mais [...] que é mais capaz em grupo do que individualmente. Acho que ele vê ali uma pessoa que sabe que essa pessoa é boa em português, daí já se sente um pouco mais confortável de ir fazer essa atividade. (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022).

Esse trecho da entrevista do professor Antônio é, extremamente, interessante pois reforça bastante a ideia de colaboração entre os alunos; a ideia de que os sujeitos aprendem, principalmente, na relação com o outro, na interação, na colaboração, enfatizando a concepção de que todos podem ensinar na medida em que estão aprendendo.

A Proposta Curricular Pensando em Rede (Marabá, 2019) do município de Marabá/PA, elaborada com referência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seguida pela SEMED, estabelece uma série de habilidades que estão, diretamente, relacionadas com o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas, dentre elas destacamos: EP89LP19; EF89LP12; EF89LP22; EF89LP15; EF89LP13 E EF89LP35, já ilustradas na Tabela 8.

A partir da análise dos dados, pudemos perceber que há uma plena consciência por parte dos professores investigados sobre a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas entre seus alunos, bem como a busca de estratégias diferenciadas para que todos os alunos possam participar ativamente das atividades propostas e se desenvolverem de forma coletiva, gerando aprendizagens individuais. Tal conclusão se dá pela recorrência das falas dos professores investigados quando se referem tanto às dificuldades quanto às possibilidades que eles encontram para trabalhar com atividades colaborativas, demonstrando total compreensão a respeito das vantagens desse tipo de trabalho para o desenvolvimento de seus alunos.

4.3 Principais desafios dos professores na utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de ensino

No que se refere aos principais desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa na utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de ensino, nas aprendizagens colaborativas desenvolvidas, centrando atenção nos alunos do 9º ano, referente ao **segundo eixo de análise**, as falas contribuíram para que destacássemos duas questões importantes, definidas aqui em categorias: a) *WhatsApp e os principais desafios em sala de aula*; b) *dificuldades com a leitura e a*

escrita. Em relação à primeira categoria, a fala da professora Joana acaba trazendo à tona um desafio recorrente nas falas dos demais professores entrevistados:

Então a primeira dificuldade que se apresenta é o acesso. É o acesso à internet. Além disso, a dificuldade de trabalhar. Alguns alunos não têm aparelho celular. E o número do WhatsApp que está disponível no grupo é do pai ou da mãe. Aí, muitas vezes, o pai ou a mãe têm que levar o celular para o serviço. E aquele aluno não tem acesso ao que foi divulgado no grupo. (ENTREVISTA COM PROFESSORA JOANA, 13/12/2022).

Dentre tantos desafios que professores e alunos já enfrentam durante o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino público, desde questões mais simples às mais complexas, quando enfocamos o uso da TDIC's na educação, ficou evidente nas entrevistas realizadas que os principais desafios enfrentados pelos professores em sala de aula são a falta de acesso às TDIC's pelos alunos; a baixa qualidade do acesso, quando possuem; a dispersão dos alunos em função do uso de redes sociais.

A fala do professor Inácio chama a atenção para o problema da dispersão dos alunos em razão do uso do *WhatsApp*:

Com as redes sociais a gente tem percebido que a juventude, e não só a juventude, mas até as pessoas mais velhas, têm se desprendido mais dessa interação. Tem se isolado muito no celular, nas redes sociais. [...] A partir do momento que o aluno fica displicente, não participa da aula. Acessa às redes sociais de forma paralela e isso faz com que a aprendizagem dele não aconteça como deveria porque ele está ligado é no conteúdo do WhatsApp particular dele. (ENTREVISTA COM PROFESSOR INÁCIO, 08/12/2022).

Uma observação importante é que o professor Inácio está prestes a se aposentar, já demonstra cansaço e talvez isso contribua para que ele se torne incrédulo ao pensar em mudanças. Era perceptível nas suas falas a preocupação com a falta de interação dos alunos. Ele demonstrou também que tem pouca familiaridade com as TDIC's, sempre reforçando a ideia de que não tem tempo para planejar, que a escola não é equipada, que não tem ninguém para instalar os equipamentos. Portanto, durante sua entrevista ficou evidente que ele não faz uso das TDIC's em razão dos motivos relacionados ao acesso e qualidade do acesso, bem como à dispersão dos alunos e sua pouca familiaridade com a tecnologia.

A dispersão dos alunos durante as aulas, que já era um problema constante, se agravou ainda mais com a inserção dos celulares e das redes sociais em seu dia a dia. Essa dispersão tem se percebido dentro e fora da escola, em ambientes de trabalho, familiares e nas próprias relações pessoais dos indivíduos. Refletir sobre esta questão não significa pensar em regredir em relação às TDIC's, até porque isso seria impossível. Mas, reconstruir as relações de interação dos sujeitos com o advento da tecnologia e as mais diversas formas de comunicação e interação que ela propicia. Refletir sobre este assunto significa entender que nenhuma tecnologia substitui o contato presencial, mas que ela deve contribuir para facilitar o acesso às informações produzidas no mundo e às interações entre as pessoas, estendendo a sala de aula para além dos muros da escola, permitindo que os alunos possam aprender através das mais diversas formas de ensino quanto possíveis.

Outra dificuldade muito mencionada pelos professores investigados é a falta de estrutura das escolas em relação ao acesso às TDIC's, como destacado também pelo professor Antônio:

E o menino que tem telefone, mas não tem internet? Ele usa o Wi-Fi da escola, quando presta. Porque o Wi-Fi está ali, né? Daí, quando a gente está lá perto ele funciona, mas se a gente vai lá para sala do nono ano, que é a última, já não funciona mais. Falta de aparelho telefônico, falta de internet, falta de concentração. Porque às vezes ele tem essa noção de que é proibido na escola. Quando a gente libera ele acha que a gente libera para ele fazer live no INSTAGRAM. Já aconteceu casos de alunos que foram suspensos porque a gente estava usando o telefone, mas eles estavam fazendo live no INSTAGRAM. E a coordenação viu, aí nesse caso não teve como salvar ele. No caso aqui na escola é permitido o uso desde que ele seja um uso pedagógico. Se o professor autorizar, é permitido. (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022)

A falta de estrutura adequada nas escolas para garantir um acesso de qualidade às TDIC's pelos alunos dificulta ainda mais o trabalho dos professores. O professor Antônio destaca também a falta de aparelho telefônico pessoal, que soma ao problema da falta de internet. O fato de não possuir, também gera essa noção de que não se pode utilizar na escola, e mesmo em outras condições, quando é liberado o sinal para o aluno, ele utiliza para outros fins, como em lives no Instagram.

Além da falta de estrutura, tais questões demandam diversos problemas ao processo ensino-aprendizagem na sala de aula, uma vez que afetam, diretamente, o alcance dos objetivos iniciais dos professores no planejamento de suas aulas, e que

estão relacionados às aprendizagens que os estudantes precisam desenvolver para cada ano escolar correspondente, o que inclui, obviamente, a inserção das TDIC's nas práticas escolares de maneira planejada, intencional e com total sentido de uso, desenvolvendo, de fato, o letramento digital nos alunos.

Vejamos uma fala interessante feita pelo professor Antônio sobre a concepção de proibição do uso do celular em sala de aula:

Eu acho que a gente tinha que desmistificar essa ideia de que o telefone é proibido. Na escola parece que o menino só pensa que é proibido, que ele vai ser suspenso e tudo mais. Então, explicar para os alunos que é proibido em situações específicas, mas se o professor autorizar pode usar normalmente. Tem na escola uma sala de informática. Ninguém nunca usa ela para usar os computadores. Tem muito computador lá, mas parece que só dois funcionam, se não me engano. Eu não uso porque os computadores não funcionam. Aí os dois que funcionam têm uma senha que só um rapaz da SEMED sabe a senha e nunca chegou até a gente. Então para computador é inviável. Mas, os computadores que existem só são usados para apresentar slides. Tem as cadeirinhas de lá que dá pra usar o auditório. Isso, mas computador mesmo que é a sala de informática, a gente não usa nada. Então se tivesse pelo menos uns quinze computadores, já ajudava. Conseguiríamos trabalhar em dupla, trio. Não tem Internet nem para a gente, também não tem. Às vezes para a gente fazer a chamada lá na plataforma tenho que usar a minha própria internet móvel. Daí é essa ideia de que o telefone é proibido a gente tem que trabalhar mais. Essa ideia de que a gente não tem meios tecnológicos para trabalhar com o aluno, a gente não tem mesmo. Quando a gente trabalha a gente tem que usar o telefone do aluno, a internet do aluno. Sabemos que muitas vezes não tem. Se a gente tivesse esse suporte tecnológico na escola, por exemplo, usar os computadores e ter uma internet que prestasse, seria muito mais viável para a gente conseguir trabalhar com esses meninos. Não tem a perspectiva de que vai ter, não. Então, tudo bem. (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022)

Como podemos perceber, dentre os principais desafios em sala de aula para utilização do aplicativo *WhatsApp* como uma ferramenta de ensino e de aprendizagem, o acesso e a qualidade do acesso (quando se tem) é o maior obstáculo enfrentado por alunos e professores no ambiente escolar, o que foi apontado pelos professores entrevistados. E discutir sobre esse acesso nos remete a uma discussão sobre inclusão digital e de que forma ela pode proporcionar um distanciamento entre os indivíduos, historicamente marginalizados de uma sociedade, e o acesso aos bens e serviços sociais dos quais têm o direito de obter.

Ao conceituar inclusão digital, Young (2006) nos ajuda nessa discussão:

Inclusão digital pode ser considerada “alfabetização digital”. É a aprendizagem necessária ao indivíduo para interagir no mundo das mídias digitais, podendo não apenas saber onde encontrar a informação, mas também qualificá-la e torná-la útil para seu dia-a-dia. [...] Vivemos em um tempo em que o acesso às tecnologias da informação e da comunicação está diretamente relacionado aos direitos humanos básicos (Young, 2006, p. 97).

Sabendo-se que a maioria dos alunos não possui celular e nem acesso à internet em casa, uma das formas de minimizar o impacto negativo desta falta de acesso seria as escolas garantirem acesso de qualidade à internet em suas dependências, buscando fortalecer o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, na busca por superar tais desafios e visando ainda o desenvolvimento eficaz de todas as formas de letramento, inclusive a digital.

Ainda sobre a restrição do uso do celular na escola a professora Tereza tem a mesma percepção que o professor Antônio:

Primeiro que a gente tem umas restrições nas escolas que a gente não pode, eles não podem estar com o celular. Lá na Cora Coralina, principalmente, não pode nem levar celular para a escola. (ENTREVISTA COM PROFESSORA TEREZA, 04/05/2023)

A ideia de restrição do uso do celular na sala de aula pode estar relacionada, diretamente, além do medo de dispersão da atenção dos alunos, à própria falta de familiaridade e formação adequada para seu uso pelos professores.

Quando indagada a respeito dos principais desafios para usar o *WhatsApp* em sala de aula, a professora Tereza destacou:

A dificuldade de acesso. É difícil isso. A grande maioria não tem. Nem cinquenta por cento entraram nas aulas remotas. Problemas com dados móveis, falta de celular. Isso, acesso. Todas essas dificuldades eram as principais. Os alunos comentam: _ Ah meu pai, nesse horário da aula, meu pai está com o celular. Aí é complicado. Para dentro de sala aí é outra situação, mas aí é aquela outra situação, nem todos também têm. (ENTREVISTA COM PROFESSORA TEREZA, 04/05/2023)

Além da dificuldade de acesso, problemas com dados móveis, falta de celular e outros, a professora Tereza apresenta outra dificuldade que enfrenta com os alunos que possuem celular na sala de aula:

É porque a maioria desses que usam mesmo o celular que tem e tal, eles já são bem experientes. Às vezes é a falta de concentração, de foco no que é para fazer, isso por conta da idade deles. Se distraem, conversam demais. Aí quando vê, estão vendo outras coisas, é mais isso, essas dificuldades e às vezes alguns poucos que não sabem fazer essa pesquisa, sabe como pesquisar, eu falo, para colocar palavras-chave. As orientações, mas poucos têm essa dificuldade. Eu acho que o WhatsApp facilitou a vida das pessoas, de forma geral facilitou a vida das pessoas. (ENTREVISTA COM PROFESSORA TEREZA, 04/05/2023)

De fato, a dispersão foi um fator citado por todos os entrevistados em relação ao uso do celular e das redes sociais em sala de aula. Ao tempo em que os professores reconheceram que as TDIC's despertam interesse nos alunos, inclusive nas atividades pedagógicas. De fato, há uma intensa contradição nessas duas percepções: ao mesmo tempo em que os professores participantes da pesquisa apontam o problema da dispersão dos alunos em razão do uso do celular e das redes sociais em sala de aula, reconhecem as redes sociais como fontes ricas de interesse dos alunos e que devem ser melhor exploradas na sala de aula, o que nos chama a atenção para o repensar sobre a sua importância para o ensino e a aprendizagem.

Diante dessa evidente contradição, é iminente e urgente a necessidade de se buscar saídas que possibilitem aproximar as TDIC's das práticas docentes, através de atividades colaborativas. Isso implica, dentre outros aspectos, a necessidade de mudança de percepção dos professores, de autorreflexão sobre suas próprias práticas, bem como a concretização de uma rede de apoio para discutir estratégias de trabalho que garantam as condições necessárias para que esses professores possam desenvolver um bom trabalho em sala de aula com as redes sociais, sobretudo o *WhatsApp* em busca por atrair mais o interesse dos alunos pelo conhecimento desenvolvido em sala de aula, ou seja, o contrário da dispersão. Talvez a falta de interesse nas aulas poderia ter uma relação direta com a necessidade de superação das metodologias tradicionais.

Em relação à segunda categoria deste eixo: *dificuldades com a leitura e a escrita*, o que está também diretamente relacionado ao letramento digital, os professores investigados destacaram suas preocupações em relação aos alunos pouco alfabetizados e que, muitas vezes, precisam desenvolver atividades bastante diferenciadas para poderem atuar com alunos em níveis de aprendizagem tão

distintos, tendo que, às vezes, trabalhar questões básicas de língua portuguesa com alunos do 6º ao 9º ano, o que acaba atrasando ainda mais o avanço das aprendizagens consideradas adequadas para os anos em que estão matriculados.

Tal situação se agravou ainda mais no período de pandemia ocasionada pela COVID-19, pois, como dito anteriormente, os alunos aprovados do 5º para o 6º ano não tiveram aulas no 6º ano, no 7º só tiveram aulas remotas (e poucos alunos conseguiram participar por falta de acesso às TDIC's) e já retornaram às aulas presenciais faltando aproximadamente 2 (dois) meses para encerrar o 8º ano. Ou seja, passaram quase 3 (três) anos sem aulas efetivas. Este fato agravou ainda mais as dificuldades de leitura e escrita dos alunos.

Um levantamento realizado entre fevereiro e maio de 2021, durante a segunda etapa do Censo Escolar 2020, a respeito do rendimento dos estudantes ao término do ano letivo, apontou que:

O percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que, na rede federal, esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). Diante desse contexto, mais de 98% das escolas do País adotaram estratégias não presenciais de ensino (INEP, 2020).

Diante de tal situação, os professores se viram num desafio ainda maior que o de rotina, trabalhar com alunos no 9º ano sem que estes tivessem acesso às aprendizagens do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental. Desta forma, os professores tiveram que desenvolver trabalhos paralelos, na tentativa de ensinar aos alunos os conteúdos dos 4 anos em um só.

Esta questão é bastante destacada pelo professor Antônio, ao observar o processo de evolução dos alunos que chegam com problemas de leitura e escrita:

[...] quando a gente consegue acompanhar do sexto ao nono ano, ele consegue evoluir. Tanto é que tem aluno que agora que terminou o nono ano, a gente pegou no sexto. Tanto menino que não sabia escrever, não sabia ler, não sabia fazer atividades, e não fazia nada no sexto ano. E a gente entregou no nono um aluno excelente. Então, isso é gratificante também termos esse trabalho. Nós vemos que teve evolução, que esse menino chegou de um jeito que a gente não esperava, mas conseguimos modificar. Já no nono ano ele se torna um aluno dedicado, faz as coisas direitinho. Então isso é maravilhoso. (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022)

Em outro trecho de sua entrevista ele reafirma “Atualmente um desafio muito grande que a gente tem é que estamos pegando muito menino que não é alfabetizado” (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022). Tal preocupação relatada pelo professor é recorrente e, ao mesmo tempo, muito preocupante. A quantidade de analfabetos funcionais, ou seja, aqueles indivíduos que apenas decodificam palavras sem o pleno domínio do seu contexto, que não conseguem ter uma compreensão do que leem ou escrevem de forma autônoma e organizada, tem aumentado, de forma significativa, o tem preocupado muito professores, pais e toda a sociedade que vê esses indivíduos com cada vez mais dificuldade de agir sobre o mundo em que vivem, buscando melhorá-lo através da educação.

A Proposta Curricular Pensando em Rede, do município de Marabá/PA, para o Ensino Fundamental, ao tratar sobre o uso dos gêneros digitais em sala de aula, afirma que eles diminuem a distância entre o professor e seus alunos, o que acaba por permitir novas práticas e atividades que aguçam a leitura e a escrita. E citam alguns gêneros digitais como inspiração para os professores: *vlogs*, memes, *podcasts*, *gifs*, *chats*. (Proposta Curricular Pensando em Rede, Marabá, 2019).

Young (2006) nos alerta sobre de que forma o conhecimento se materializa como uma forma de sobrevivência do ser humano nos dias atuais, ressaltando o abismo que se criou entre o avanço tecnológico e as desigualdades humanas em cinco séculos:

Aos desafios de eliminar a fome e a miséria, juntou-se mais um: o de prover os seres humanos da ferramenta básica para desbravar o novo mundo do conhecimento: ler e escrever. Evoluímos em cinco séculos, mas o avanço tecnológico, tremendamente impulsionado pela primeira revolução industrial no século 19, andou muito mais à frente que os esforços para terminar com as desigualdades humanas (Young, 2006, p. 96-97).

Discutir sobre a importância de práticas de leitura e escrita se configura como algo fundamental no âmbito escolar, uma vez que tais práticas fazem parte do cotidiano de todos, independente do ambiente onde estejam. Se configura também como necessidade básica do ser humano para se comunicar, interagir e se desenvolver. Também é uma prática que está estritamente relacionada com o atendimento básico às necessidades das pessoas, como a alimentação, pois o ato de

ler é muito importante no processo de aquisição dos alimentos e para manutenção da própria saúde, como na compra e uso de medicamentos.

Além disso, como o mundo tem se tornado cada vez mais tecnológico, o chamado letramento digital, ou seja, a capacidade que os sujeitos possuem em suas práticas sociais de leitura e produção textual nos mais diversos tipos de dispositivos digitais, sejam eles móveis ou fixos tem sido a chave de acesso a bens e serviços como saúde, educação, emprego, renda, lazer, cultura (Coscarelli; Ribeiro, 2005).

Desta forma, fortalecer o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de língua portuguesa na educação básica é contribuir, de forma significativa, com todas as demais disciplinas e com a própria forma como os indivíduos interagem com o mundo que os cerca. É também ampliar as possibilidades de acesso e produção do conhecimento.

Ainda no que se refere à Proposta Curricular Pensando em Rede, da SEMED de Marabá/PA, aponta para 8 (oito) eixos a serem trabalhados com os alunos do 9º ano em busca da construção de competências de leitura e escrita, são elas: EF89LP33; EF89LP10; EF89LP11; EF89LP14; EF89LP07; EF09LP08MB; EF09LP09MB e EF89LP36, já detalhados na Tabela 8.

Neste sentido, destacamos a fala da professora Tereza, reconhecendo que precisamos trabalhar com algo que chame a atenção dos alunos:

Essa dificuldade de sentir concentração. E você tem que realmente trazer uma coisa que chame atenção e que esteja ligado ao universo deles mesmo. Para chamar atenção deles. Conseguir seduzir eles para sua aula (ENTREVISTA COM PROFESSORA TEREZA, 04/05/2023)

De fato, o mundo fora da escola tem se tornado cada vez mais atraente, sobretudo com o advento da tecnologia e não podemos ficar na defensiva, acreditando que proibir o seu uso dentro da escola seria a solução. A TV, o computador, o celular, o *tablet*, as redes sociais têm ocupado cada vez mais espaços importantes na rotina das pessoas e precisamos utilizar esses recursos como nossos aliados no processo de ensino-aprendizagem. Tal tarefa não é fácil, mas precisa ser ponto de pauta dos momentos de planejamento e formação continuada dos professores, a fim de não permitir que os professores sejam analfabetos digitais, mas que envolvam os seus alunos em novas possibilidades de aprendizagens, em novos espaços pois, segundo Coscarelli e Ribeiro (2005),

O impacto da tecnologia da informação e comunicação está provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo mais geral, em nosso estilo de vida. A sociedade tem que utilizar, da melhor maneira, as tecnologias disponíveis. Esse novo ambiente tecnológico tem importância fundamental para a educação e para a formação, embora as escolas não estejam suficientemente equipadas de computadores e ligadas à Internet. O pessoal docente, em especial educadores e professores, precisa melhorar sua qualificação em termos de tecnologia. Numa economia global, cada vez mais baseada no conhecimento, a exclusão digital põe em risco o futuro do país (Coscarelli; Ribeiro, 2005, p. 20-21).

Ainda reforçando a mesma ideia do desinteresse dos alunos pelas atividades de sala de aula, a Professora Tereza ressalta:

Parece que eles acham que não precisam disso. Estão ali, mas não se mostram interessados. Isso é muito complicado. Isso pra mim é uma das coisas que, na verdade, são os maiores problemas que eu me estresso com os meninos maiores. Já com as crianças menores é mais fácil falar com elas. Elas rapidinho te dão importância, a pessoa (professor) é importante. Eles (os pré-adolescentes) não. Eu estou trabalhando com o nono ano. Mas está um desafio, é a turma que eu tenho mais dificuldade porque eles são assim pouquistas, sabe? Aquelas pessoas que você está falando e eles estão te olhando assim como se dissesse assim: _ Não é nada pra mim. (ENTREVISTA COM PROFESSORA TEREZA, 04/05/2023).

A fala da professora Tereza reforça a percepção dos professores pesquisados a respeito da falta de interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas em sala de aula e de que forma o ambiente externo chama tanta a atenção dos alunos.

Dificuldades com leitura e escrita já permeiam o cotidiano dos alunos nas escolas públicas há muito tempo e com a ausência das aulas presenciais em razão da pandemia da COVID-19 tal problema se agravou ainda mais e a defasagem de aprendizagem necessária para a série na qual os alunos estão matriculados foi ampliada, o que acabou por dificultar ainda mais o árduo trabalho dos professores.

Diante desta situação, ao analisar as entrevistas dos professores investigados, pudemos perceber que todos têm se esforçado muito para minimizar esses impactos negativos de defasagem, buscando desenvolver atividades diferenciadas na tentativa de trabalhar os conteúdos correspondentes à série atual e mais das séries que os alunos ficaram sem aulas presenciais.

A necessidade urgente de trabalhar com as dificuldades de leitura e escrita dos alunos é tão bem compreendida pelos professores investigados que durante todo o tempo das entrevistas eles os relataram, como no trecho da entrevista com a professora Joana:

Os jovens precisam saber se comunicar, precisam entender o que eles leem, o que eles escutam. Eles precisam entender a importância dessa comunicação no dia a dia, no convívio social. E nós, nós vemos pela realidade dos alunos, principalmente dos nonos anos, essa deficiência na proficiência leitora, na questão mesmo da escrita, na própria comunicação. Muitos dos alunos não conseguem se expressar claramente, não entendem o que leem e têm muita dificuldade para escrever, para construir um argumento. (ENTREVISTA COM PROFESSORA JOANA, 13/12/2022).

A fala da professora Joana nos chamou muita a atenção, pois ela demonstra ter uma ampla leitura das dificuldades dos alunos, assim como sobre as possibilidades de sanar tais dificuldades por meio de atividades diversificadas muito bem planejadas e em contante reflexão sobre sua prática, envolvendo, ativamente, seus alunos de forma colaborativa e criativa, trazendo sentido aos conteúdos trabalhados por ela em suas aulas.

O professor Antônio também destacou a dificuldade que os alunos têm na leitura e produção textual como um dos grandes desafios que os professores de língua portuguesa enfrentam no dia a dia de sala de aula. Para ele, “Atualmente um desafio muito grande que a gente tem é que a gente está pegando muito menino que não é alfabetizado” (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022).

As circunstâncias em que os estudantes se deparam na escola e fora dela e que colaboram para o seu analfabetismo funcional ainda merecem muita atenção por parte de profissionais da educação, pesquisadores e pelo próprio poder público, uma vez que se configura como um grave problema não só de ordem pessoal ou escolar, mas, além disso, como um grande problema para a própria sociedade que tem esse sujeito como alguém muito passivo, não reflexivo, não criativo, apenas consumidor daquilo que se produz por outros. Ao contrário, o que se busca é um sujeito capaz de ler e compreender, plenamente, o que está lendo, de forma reflexiva e ativa; escrever de forma autônoma e compreensiva; um sujeito que transforme o mundo que o cerca.

Ao analisar a proposta de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Marabá/PA, denominada “Trilha Formativa 2023”, percebemos que ela

está muito voltada ao desenvolvimento das habilidades leitora e escrita dos alunos, como pode ser constatado na Tabela 10:

Tabela 10 - Trilha Formativa 2023

SUBTEMAS	OBJETIVOS
Trabalhando com evidências de aprendizagens no desenvolvimento de estratégias de ensino de leitura e escrita.	1- Coletar evidências de aprendizagens relacionadas à leitura e escrita; 2- Produzir uma sequência progressiva de objetivos de aprendizagens considerando as evidências de leitura e escrita coletadas; 3- Criar, com base nos objetivos de aprendizagens, estratégias de ensino para leitura e escrita; 4- Elaborar atividades avaliativas para mensurar a evolução dos estudantes em leitura e escrita.
Práticas de leitura e escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades	1- Compreender os ritmos de aprendizagens no contexto da sala de aula; 2- Planejar sequências de aulas que favoreçam a aprendizagem da leitura e escrita na diversidade; 3- Adaptar atividades considerando as diversidades dos alunos; 4- Avaliar a evolução da aprendizagem considerando os ritmos individuais; 5- Socializar práticas educativas no contexto da leitura e escrita.

Fonte: Trilha Formativa - Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – SEMED, adaptada pelos autores.

A proposta de formação continuada para o ano de 2023 denominada “Trilha Formativa” foi elaborada pela equipe de formação de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Marabá e teve como objetivo central “a recomposição de aprendizagens: a leitura e a escrita como construtoras do desenvolvimento social” e público-alvo professores, coordenadores e orientadores do 6º ao 9º ano, planejado para 350 cursistas, distribuídos em 10 turmas, ocorrendo em 4 encontros: 02/03/2023; 05/05/2023; 09/08/2023 e 11/10/2023. Tal proposta foi organizada, principalmente em razão da defasagem nas aprendizagens de competência leitora e escritora dos alunos, agravada durante o período sem aulas presenciais em razão da pandemia da COVID-19.

4.4 As redes colaborativas de aprendizagem entre os estudantes, o aplicativo *WhatsApp* e a mediação dos professores de Língua Portuguesa

Em relação ao **terceiro eixo**, que está relacionado às redes colaborativas de aprendizagem promovidas pelos estudantes, por meio do aplicativo *WhatsApp* e a mediação dos professores de Língua Portuguesa, definimos duas categorias principais: a) aprendizagens colaborativas e o *WhatsApp*; b) formação Continuada e as TDIC's, nas quais centramos atenção.

Ao analisar a Proposta Curricular Pensando em Rede (Marabá, 2019), utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá/PA como base de apoio para o ensino fundamental na rede pública, localizamos um capítulo que trata sobre “Tecnologia e Cultura Digital” (p. 105). Neste capítulo, a proposta apresenta reflexões a respeito das mudanças na comunicação a partir do uso das DTC's e sobre a importância do seu uso no âmbito escolar, destacando o surgimento de novos gêneros textuais, e a reconfiguração dos antigos, a partir desse novo tipo de linguagem, reconhecendo que esses novos gêneros têm influenciado as práticas de leitura e escrita digitais e afirmando que houve um grande impacto na comunicação, além de trazer o dinamismo à comunicação digital.

A proposta apresenta ainda a forma como a BNCC, adotada pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a partir de orientações do Ministério da Educação – MEC, prevê a utilização dos Gêneros Digitais:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a tecnologia como uma competência que deve atravessar todo o currículo de forma a privilegiar as interações multimidiáticas e multimodais, proporcionando uma intervenção social, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (Marabá, 2019, p. 105).

Discutir sobre aprendizagens colaborativas e o aplicativo *WhatsApp* se configura como algo necessário porque com o advento das redes sociais, a forma como as pessoas se relacionam e como o próprio conhecimento se constrói vem se transformando a cada minuto que se passa, exigindo dos indivíduos novas formas de lidar com as informações produzidas, de aprender e de colaborar uns com os outros. Desta forma, podemos dizer que o conhecimento nunca foi tão colaborativo como hoje. A este respeito, Bedin (2017) afirma:

[...] vincular o ensino e a aprendizagem às tecnologias nas escolas públicas tem se tornado uma alternativa para levar o entretenimento ao estudante no momento da aprendizagem em contextos de formação institucional e não institucional, isto é, fora das salas de aula. Uma das vantagens de usar a rede neste processo, servindo como apoio para enriquecer momentos pedagógicos, é que a mesma apresenta uma multiplicidade de ferramentas de comunicação e trabalho, capaz de fazer com que os estudantes aprendam em meio à comunicação e a interatividade, uma vez que se estabelecem condições de suporte para a dinâmica necessária à colaboração e socialização coletiva (Bedin, 2017, p. 212-213).

Tendo em vista tais reflexões, em relação à primeira categoria deste terceiro eixo, *aprendizagens colaborativas e o WhatsApp*, quando questionada sobre a importância do aplicativo como um recurso pedagógico, a professora Joana fez a seguinte afirmação:

Além dela (ferramenta) ser muito importante, ela é essencial para o desenvolvimento das minhas metodologias. Como eu trabalho com as aulas invertidas, disponho os materiais com antecedência para os alunos, pelos grupos de WhatsApp, os PDFs dos materiais, das apostilas, os vídeos, as orientações de como eu vou desenvolver esse conteúdo durante o bimestre trabalhando com eles essas orientações por semana. Então eles têm geralmente na sexta-feira ou no sábado o material. Eu disponibilizo esses materiais para eles estudarem durante o final de semana e durante a semana, de segunda a sexta, a gente vai desenvolvendo as orientações propostas para eles e aí a ideia é que eles tenham lido com antecedência o material e na sala a gente vai fazer uma leitura compartilhada e vai fazer o debate, tirar as dúvidas. Eu acredito que é dessa forma que funciona a aula invertida. É essencial que eles tenham acesso a esse material durante o final de semana, com antecedência para que, na sala de aula, eu consiga desenvolver de uma forma mais ampla e aprofundada esse conteúdo, fazendo uma troca mesmo de experiências com eles. Observando as necessidades, o que eles conseguiram aprender. Colocando as opiniões deles, sugerindo novas atividades, enriquece o meu trabalho e facilita também de alguma forma. (ENTREVISTA COM PROFESSORA JOANA, 13/12/2022).

Durante a entrevista com a professora Joana, pudemos perceber que, mesmo ela não reconhecendo, já desenvolve um excelente trabalho utilizando as aprendizagens colaborativas por meio do aplicativo *WhatsApp*, pois desde o seu planejamento até a execução e avaliação das atividades propostas, ou seja, em todas as etapas do processo de ensino e de aprendizagem, ela busca fazer com que os alunos interajam durante as atividades propostas, trazendo o protagonismo para os

alunos, utilizando-se dos recursos tecnológicos disponíveis, buscando superar os obstáculos surgidos, utilizando o *WhatsApp* a favor da aprendizagem de seus alunos.

Durante a entrevista ela mostrou os grupos de *WhatsApp* das turmas onde compartilha orientações de atividades, PDF's, vídeos, entrevistas, fotos dos projetos desenvolvidos, enfim, uma série de atividades interativas com seus alunos. É possível perceber que ela desenvolve, plenamente, o letramento digital entre seus alunos. É uma professora muito criativa e que busca conhecer e adaptar novas estratégias metodológicas, inclusive as digitais durante suas aulas. O trabalho dela é inspirador. A exemplo, verificamos esta fala dela durante sua entrevista, mencionando sobre a criação de grupos de *WhatsApp* para as turmas que ministra aula:

Para cada turma, no período da pandemia, com a aula online foi criado um grupo, onde eles se manifestam. Foi uma prática que começou na aula online e a gente manteve. E lá são compartilhados vídeos, slides, áudios, orientações. E os pais têm acesso também ao que é desenvolvido na sala de aula pelos alunos. As culminâncias dos projetos. A gente posta os vídeos das atividades dos alunos, das apresentações, as fotos, as etapas. No grupo tem a orientação, mas eles também vão no privado. No grupo nós tínhamos o compartilhamento de mensagens pelos alunos, mas devido a vários problemas que ocorreram no período da aula online; eles colocavam muitas figurinhas, colocavam áudios, daí agora só eu escrevo no grupo. Aí agora eles só visualizam. Só visualiza os professores que ficam com a turma e com o compartilhamento de mensagens das atividades e aí eles (alunos) podem, pelo privado, enviar suas dúvidas. (ENTREVISTA COM PROFESSORA JOANA, 13/12/2022).

É perceptível a disposição da professora Joana em aprender a utilizar o *WhatsApp* no desenvolvimento de aprendizagens colaborativas com seus alunos em sala de aula. Ela tanto apresentou em sua fala as estratégias utilizadas, bem como as adaptações que foi fazendo durante a sua prática pedagógica como apresentou em seu celular diversos exemplos de como realiza suas atividades de maneira extremamente bem sucedida. No celular da professora observamos os grupos de *WhatsApp* criados, exclusivamente, para compartilhar material didático para suas aulas de língua portuguesa e artes, seminários, projetos de ensino, exposições, orientando seus alunos e esclarecendo dúvidas que surgissem.

Tais aspectos estão diretamente articulados ao estudo desta dissertação e demonstram, claramente, que o desenvolvimento de atividades colaborativas através do uso do *WhatsApp*, apesar do enorme desafio, é perfeitamente possível, desde que

o professor se proponha a refletir sobre sua prática, bem como agir como um pesquisador na área educacional, buscando sempre inovar seu trabalho docente. Tal prática precisa ser acompanhada do apoio necessário para o trabalho do professor em sala de aula, apoio este através de políticas públicas que deem condições necessárias de trabalho para os professores, o que envolve estrutura adequada nas salas de aula, formação continuada específica para o uso das TDIC's na escola e orientação e acompanhamento do trabalho do professor pelos gestores escolares.

Outro destaque feito na Proposta Curricular Pensando em Rede da Secretaria Municipal de Marabá/PA, baseado na BNCC a respeito das orientações aos professores sobre os gêneros textuais próprios da cultura digital a serem trabalhados com os alunos foi:

A referência geral é que, em cada ano de ensino, o professor deve contemplar gêneros que lidam com informação, opinião e apreciação, gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. As formas também são diversas, como ações e funções que podem fazer parte de atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar entre outros (Proposta Curricular Pensando em Rede, 2019, p. 105).

Na medida em que a proposta curricular do município de Marabá apresenta como base de referência o uso de diferentes gêneros textuais, inclusive os multissemióticos, que combinam mensagens verbais e não verbais e hipermidiáticos, que são conexões de imagens, sons, textos e formatos em um único meio, neste caso a internet, ela se propõe a trazer à tona um debate tanto atual quanto necessário, pois as mídias digitais já estão presentes em nosso dia a dia há algum tempo e tem se tornado cada vez mais comum em todas as formas de comunicação e interação entre os sujeitos. E prever o uso dos gêneros textuais digitais numa proposta curricular de ensino é o ponto inicial para que o letramento ocorra, de fato, dentro do ambiente escolar. Lógico que a simples previsão não garante o sucesso da proposta, mas já é o começo. Junto a ela, momentos de formação continuada, reflexão sobre prática, condições estruturais básicas necessárias atendidas estão entre os fatores a se garantir.

Outro professor, que apesar de pouco tempo de magistério, demonstrou ser muito envolvido com o processo de aprendizagem de seus alunos, utilizando

atividades colaborativas e recursos tecnológicos mais atuais durante suas aulas foi o professor Antônio, como podemos perceber em sua fala:

Então, se ele já interage eu tenho que pegar essa interação que ele já tem. É fato e eu não posso negar. E usar isso como caminho benéfico. Porque antes de uma prova o aluno não pode interagir com um coleguinha que ele pensa que sabe mais do que ele para pedir ajuda. Inclusive isso acontece. Os alunos que ficam ali faltando muito sabem que as meninas vêm sempre. Que as meninas têm essa percepção de que precisam estudar aí eles vão e perguntam: _ Tem um conteúdo aí? _ Pode me ajudar? Inclusive tem uma menina que estava comentando comigo que ela ajudou o menino a fazer o trabalho de história, só que se ajudou aí eu achei assim meio suspeito. Porque parece que foi ela quem fez. Mas ela mandou para ele só copiar o trabalho. Mas ainda assim é uma forma de interagir. De que ele percebe que vai ter essa troca e ele vai evoluir. (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022).

A percepção dos professores de que a interação, através do desenvolvimento de atividades colaborativas é necessária para a aprendizagem de seus alunos, foi algo presente em todas as entrevistas. Os professores demonstraram conhecimento sobre o assunto, bem como exemplificaram como o fazem no dia a dia. Vejamos o que a professora Tereza comenta quando indagada se o *WhatsApp* mais ajuda ou mais atrapalha o aprendizado dos seus alunos:

*Eu acho que mais ajuda. Eu acredito que isso [...] eu acho que dependendo da proposta que o professor coloca ali. Eu acho que se for algo que realmente chame a atenção deles (alunos), por exemplo [...] já está me passando milhões de ideias na cabeça aqui. Eu tenho as minhas oficinas, eu vou trabalhar mostrando alguns filmes e estou pensando em implementar aqui também. Claro que vai ter que ser só eu mesmo, não vou ter estagiários aqui. Mas, a partir do momento que eu fizer uma seguinte proposta, que eu já tinha pensado, tem um pouco na minha oficina, que é eu passar um filme que seja do agrado deles, da geração deles, e pedir para depois a gente continuar a história, e essa história ser estudada pelo *WhatsApp*, eu acho que é válido usar dessa forma. Pensando aqui, porque são tantas, tantas proibições, tantas coisas negativas que acaba fazendo eu bloqueando esse olhar que eu acabei de ter agora aqui contigo. Que aí eu posso, inclusive, falar sobre o gênero textual digital “fanfic”¹⁰ e pedir justamente para eles tentarem fazer e a gente pode fazer a uma produção coletiva usando o *WhatsApp*, mas aí claro que com certeza eu vou esbarrar nas dificuldades do não acesso, né? Da dificuldade*

¹⁰ Histórias fictícias criadas por fãs, que se baseiam em diversos personagens e histórias de filmes, livros, séries, histórias em quadrinhos, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades etc.

de acesso. (ENTREVISTA COM PROFESSORA TEREZA, 04/05/2023).

A professora Tereza é uma professora que apesar de apresentar insegurança em sua fala quando trata de sua prática, demonstra muito interesse em aprender novas estratégias para desenvolver com seus alunos. Busca diversificar suas aulas e proporcionar interações entre seus alunos através de atividades colaborativas. Porém, admitiu que não utiliza o *WhatsApp* ou outras redes sociais para desenvolver seu trabalho pedagógico em sala de aula porque não vislumbra o “como fazer”.

Através da entrevista com a professora Tereza pudemos reforçar a ideia de que muitos professores desejam realizar suas aulas utilizando as TDIC's, porém não sabem como fazer, ainda pairam muitas dúvidas a respeito de estratégias metodológicas para sua utilização. E isto reforça ainda mais a necessidade de se repensar a forma como o assunto é tratado durante a formação inicial e continuada dos professores, visando minimizar dúvidas, experienciar novas estratégias através de oficinas e minicursos, além de intensificar os debates sobre as dificuldades e vantagens do uso das TDIC's em sala de aula.

Quando indagados sobre de que forma acreditam que os recursos tecnológicos são importantes na sala de aula, ficou muito claro que todos os entrevistados reconhecem sua importância e a necessidade de inseri-las no dia a dia do cotidiano escolar. No entanto, apenas metade dos professores entrevistados admitiram e demonstraram utilizar o *WhatsApp* em sua prática pedagógica, como observamos nas falas abaixo:

Primeiro porque é uma aula diferente, né? Sai daquela rotina... claro que vai sempre chamar bem mais a atenção. Eu vi hoje na aula... não cem por cento, porque tem aqueles alunos que realmente estão ali e parece que não estão ali. Mas a maioria, hoje a gente usou o Data Show. Foi bem produtivo. Estavam bem mais empolgados. Essa oficina que a gente trabalhou, que era identidade, eles tinham que ler vários textos, seis textos, poemas, músicas e coloquei o Morte e Vida Severino, do João Cabral. Coloquei o trecho. Coloquei diário da Maria Carolina de Jesus, um dos dois dias de diário dela e aí a gente colocou as fotos deles empregados, depois jogado no slide e eles tinham que descobrir de quem era aquele texto, de quem era aquela pessoa. Era para eles verificarem se eles estereotipavam pelo texto. Quem era a pessoa. Então foi bem interessante. Foi uma coisa diferente. Chamou atenção deles, aí eu percebi que aí o recurso é importante. Eles ouviram música, ouviram e não sei se você conhece aquele poeta Carlos de Assumpção. Que é o que tem um poema dele. Que ele fala sobre onde estão meus orixás, falando sobre a ancestralidade dele e

tudo mais. E tem uma música que o Péricles fez, aí eles gostaram e já decoraram o refrão. Foi bem legal, quer dizer, os recursos são sempre bem-vindos, né? Eles têm uma reação muito positiva. (ENTREVISTA COM PROFESSORA TEREZA, 04/05/2023).

A professora Tereza percebe, na prática, o quanto utilizar recursos tecnológicos atrai o interesse dos alunos e estimula a participação deste em suas aulas. Ela demonstra muita empolgação quando isso acontece. Tal percepção é evidente também nas falas dos demais professores investigados: *“É sobre a motivação dos alunos. Quando as atividades são feitas de forma conjunta e interativa eles são mais motivados. (ENTREVISTA COM PROFESSORA JOANA, 13/12/2022).*

Nas falas surgiram diversos exemplos de como os alunos pesquisaram, compartilharam o que encontraram com os demais colegas, material de estudo, vídeos, livros, imagens, áudios e que os estudantes ficam muito empolgados quando novas metodologias são utilizadas, principalmente quando as TDIC's são inseridas, para eles: aulas diferentes. O que aponta, com bastante clareza, que as atividades colaborativas utilizando o *WhatsApp* vêm sendo desenvolvidas com bastante frequência por 2 professores investigados (Joana e Antônio). Uma das professoras ainda vem iniciando as primeiras propostas e um não utiliza de forma alguma tais recursos. O que nos faz concluir que é possível, sim, desenvolver um trabalho de qualidade e significativo baseado nas atividades colaborativas de aprendizagem utilizando o *WhatsApp* como um recurso didático em sala de aula, desde que feito de forma intencional e planejada de forma a permitir momentos constantes de reflexão sobre a prática e replanejamento das ações pensadas inicialmente.

Quando analisamos a Proposta Curricular Pensando em Rede do município, observamos que são citadas 12 (doze) habilidades que mantêm relação direta entre aprendizagens colaborativas e o uso de redes sociais e/ou TDIC's na prática pedagógica dos professores, como objetivos a serem alcançados. Ou seja, há uma previsão na proposta curricular para o uso das redes sociais e/ou TDIC's no desenvolvimento de atividades colaborativas de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos professores. Isso é muito importante, pois quando não há nem previsão de ser trabalhado, se torna ainda mais problemático. Porém não é suficiente a simples previsão do tema na proposta curricular. Em conjunto a isto é necessário uma orientação e acompanhamento do trabalho dos docentes em sala de aula visando dar o devido suporte com orientações teórico-metodológicas e esclarecendo eventuais

dúvidas, além de garantir espaços de discussão e compartilhamento de experiências didáticas com outros profissionais da área.

A respeito do assunto, Bedin (2017) nos reforça a ideia sobre a importância das interações, sejam elas presenciais ou digitais, na transformação de conhecimentos e de saberes:

Nesta teia, sabe-se que existem convivência e transformação de conhecimentos e de saberes no ambiente virtual durante as interações, já que os sujeitos se tornam autores do conhecimento que emerge na rede por meio das participações, contribuições e indagações, uma vez que é permitido às pessoas a conexão e reconexão a todo o momento. Assim, por meio das interações de elementos e conhecimentos, as pessoas buscam construir saberes para possibilitar um ensino e uma aprendizagem de formas ativa e colaborativa (Bedin, 2017, p. 213).

Já em relação à segunda categoria deste eixo, *formação continuada e as TDIC's*, ficou evidente que não há, de fato, um programa de formação continuada específico de orientação dos profissionais da educação para o uso pedagógico adequado das TDIC's em sala de aula na rede pública municipal de Marabá/PA. O que acaba por dificultar ainda mais o trabalho das professoras e professores com o uso destas tecnologias. Isso pode ser observado nas falas dos professores:

Eu, no meu caso, que eu sou de uma geração que não teve esse acesso às tecnologias, com tanta facilidade, a gente sempre tem uma dificuldade maior e eu acredito numa necessidade real, concreta e urgente de uma formação tecnológica dentro da escola. [...] o professor na sala de aula, além da Formação Continuada proposta pela SEMED, teria que ter uma formação tecnológica, teria que ter uns cursos voltados para as tecnologias lúdicas na sala de aula. A gente teria que ter uma formação das TICS, da aula invertida, das aulas híbridas, porque é a nova geração exige isso. Eu sinto uma necessidade, por exemplo, de fazer cursos online, de buscar cursos fora para eu poder complementar minha sala de aula, a minha prática pedagógica. Ano que vem vai ser um ano de muitos desafios para mim como professora. Por quê? A sequência desse projeto. É que eu quero é assim: quero desenvolver um documentário, mas eu não tenho esse domínio eu não sei fazer uma edição, uma filmagem eu não tenho os equipamentos necessários, eu tive muita dificuldade, por exemplo, com microfone, porque eu tive que comprar o microfone sem fio para os alunos usarem nas peças e não tinha para todos. (ENTREVISTA COM PROFESSORA JOANA, 13/12/2022).

Já o professor Antônio foi ainda mais enfático em sua afirmação de que a formação continuada oferecida pela SEMED é ineficiente e que não traz para discussão pontos importantes para a prática docente dos professores, muito menos para as dificuldades enfrentadas por eles em sala de aula, o uso educacional das TDIC's, além de ignorar a percepção dos próprios professores sobre os pontos de pauta para formação que receberão, como observado no trecho abaixo de sua entrevista:

Eles não têm abertura de pedir a opinião do professor, por exemplo, que seria muito mais produtivo se eles perguntassem. Atualmente é fácil fazer um formulário no Google Forms e enviar o link pra gente responder. Para eles terem essa noção de quais são as dificuldades que a gente tem. Eles não têm essa percepção de dialogar com o professor. Eles fazem as formações deles baseadas, unicamente, no que a cúpula da SEMED fecha e pronto. O que eles acham que precisam mais. Eu não sei como é o funcionamento deles. Se eles fossem fazer uma investigação mínima, eles conseguiriam aprender quais são os problemas, de fato, que a gente tem. E aí se eles trabalhassem em cima disso, teria muito mais resultado. Se tu vê a formação que tem atualmente da SEMED, tu perceberia que os professores só vão lá porque se não forem, levam falta. Tanto que tem gente que fala: _ Eu não ligo mais para falta, pode colocar minha falta aí. Não vou. Porque a formação da SEMED, atualmente, não ajuda praticamente em nada a gente. A gente vai lá, perde um dia e acabou. São muitas as reclamações. Falo isso baseado no que eu ouço, no contato dos professores, dos outros colegas também que reclamam muito das formações que a gente tem. Até a própria coordenadora fala também que toda sugestão que ela dá para cúpula lá na SEMED parece que eles só falam assim: “_aham”, mas aí ignora. (ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTÔNIO, 15/12/2022).

Ficou evidente na fala do professor que os assuntos trabalhados nos encontros de formação continuada são definidos sem a participação dos professores, nem mesmo no levantamento das necessidades mais urgentes das escolas e que isso acaba por fragilizar o processo de formação continuada dos professores e desestimular sua participação nas atividades propostas. Ficou evidente também tanto nas falas dos professores investigados quanto na proposta de formação da SEMED que os temas “aprendizagens colaborativas” e “TDIC's na educação” não são temas abordados nesses momentos, deixando os professores sem o apoio necessário para trabalhar essas estratégias em sala de aula.

Já a professora Tereza sugere como a formação continuada da SEMED deveria ser organizada, reforçando a ideia de que além das orientações pedagógicas, a

Secretaria Municipal de Educação deveria dar pleno apoio e estrutura para a realização das atividades propostas:

Eu acredito que a primeira coisa que eles teriam que abordar é a disponibilização dos recursos. Será que vai dar? Será que vai atender o objetivo do professor? Realmente vai ter esse suporte para isso? Dizer o que temos que fazer é fácil, mas cadê o apoio? Eu acho que isso é importante, é um dos questionamentos que a gente faz muito nas formações e não tem nem formação relacionada à tecnologia que é bem mais difícil. [...] Vamos discutir sobre o acesso, sobre a qualidade do acesso, garantir que pelo menos a escola tenha internet de qualidade. Que tenha computadores suficientes para os alunos. (ENTREVISTA COM PROFESSORA TEREZA, 04/05/2023).

Já o professor Inácio afirma que há uma formação continuada ofertada pela SEMED e que, na opinião dele, é muito útil para troca de experiências, mas se demonstra incrédulo em relação à formação específica para o uso das TDIC's:

Ela (formação continuada) já existe e é muito útil para que a gente possa trocar de ideia quando estamos em formação. Eu acho que seria bem interessante para discutir o uso das tecnologias na escola, mas já é uma utopia. (ENTREVISTA COM PROFESSOR INÁCIO, 08/12/2022).

Trazemos Bedin (2017) para reforçar a ideia da necessidade de buscar a construção de programas de formação continuada específica eficientes para o uso das TDIC's na educação que colaborem para que os professores possam alcançar seus objetivos educacionais com melhor qualidade e menos sofrimento:

Neste desenho, profissionais da educação de diferentes modalidades de ensino buscam, incansavelmente, melhorias nas metodologias para canalizar as TDIC's em sala de aula, a fim de que os alunos possam colaborar entre si e proporcionar competências e habilidades mínimas previstas nos Projetos Políticos Administrativos Pedagógicos (Bedin, 2017, p. 213).

A partir das análises do **terceiro eixo**, podemos concluir que as redes colaborativas de aprendizagem promovidas pelos estudantes, por meio do aplicativo *WhatsApp*, quando mediadas pelos professores de língua portuguesa, funcionam como uma rica ferramenta de ensino que já traz consigo a vantagem de despertar o interesse dos alunos por se tratar de um recurso que faz parte do cotidiano deles e que é inserido no meio educativo como forma de promover a aprendizagem dos

conteúdos necessários para aquele ano de uma maneira mais atraente, dinâmica e colaborativa.

A partir da análise dos dados coletados, podemos concluir também que uma professora já desenvolve um trabalho muito bem articulado entre o *WhatsApp* e as atividades colaborativas no ensino de língua portuguesa, de forma extremamente bem sucedida, inspiradora; outro professor também vem buscando aprender novas práticas e já produz algumas experiências bem sucedidas; outra admite que não utilizava, mas que está começando a ter ideias de trabalhar com o *WhatsApp* e as aprendizagens colaborativas e o último reconheceu que, de fato, nunca fez uso e não sabe como utilizar, este já prestes a se aposentar, admite que não acredita que seja possível.

Já em relação à formação continuada necessária aos professores, ficou evidente tanto nas falas dos professores quanto nos documentos oficiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação que não há previsão expressa nas pautas de formação continuada sobre o uso das TDIC's, inclusive o *WhatsApp*, ou que acenem para as atividades colaborativas de aprendizagem. Tal questão se configura como um problema crônico, pois de um lado temos professores criativos, empenhados e dedicados no processo de ensino; de outro não há o apoio necessário para desenvolver suas atividades pedagógicas de forma adequada. Além disso, não há suporte técnico ao acesso às TDIC's entre eles, acesso a uma internet de qualidade, bem como um programa de formação inicial e continuada que garanta conhecimentos básicos sobre o funcionamento das TDIC's, e também sobre a forma mais adequada de seu uso pedagógico na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo que teve o objetivo de analisar as aprendizagens colaborativas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, por meio do aplicativo *WhatsApp*, entre os alunos do 9º ano da rede pública municipal de ensino de Marabá-PA, ficou clara a necessidade de se discutir mais amplamente a questão investigada, pois trata-se de um tema atual e de fundamental importância, e que contribui para que possamos compreender cada vez mais a inserção de novas tecnologias no ambiente escolar, assim como a possibilidade de aprendizagens colaborativas por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Ao analisar as entrevistas com os professores de Língua Portuguesa, os documentos norteadores, somado às nossas percepções a partir do contato com os professores investigados, chegamos a algumas conclusões. Dentre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver atividades colaborativas, foram destacadas: ausência de aulas presenciais durante o período de pandemia ocasionado pela COVID-19, pois os alunos acabaram ficando 3 anos sem aulas presenciais (6º, 7º e 8º anos). Outra dificuldade destacada foi a necessidade de saber como avaliar individualmente os alunos a partir de atividades coletivas.

Com relação às estratégias colaborativas desenvolvidas pelos professores, pudemos perceber o quanto o desenvolvimento de atividades colaborativas contribui para a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que se sentem isolados/rejeitados, na medida em que estimula a participação coletiva, a busca pela solução dos problemas vivenciados, a colaboração de todos na construção de estratégias. Tais atividades contribuem muito para que os alunos que possuem mais dificuldade de aprendizagem possam se sentir seguros para participar das aulas e se desenvolverem em condições semelhantes aos demais. O que nos chamou a atenção foi a criatividade dos professores para lidar com as dificuldades de seus alunos quando da interação com os demais, sempre buscando garantir que todos, sem exceção, participassem das aulas.

A partir da análise dos dados, pudemos perceber também que há uma plena consciência por parte dos professores investigados sobre a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas entre seus alunos, bem como a busca de estratégias diferenciadas para que todos os alunos pudessem participar, ativamente, das atividades propostas e se desenvolverem de forma coletiva, gerando

aprendizagens individuais. Essa conclusão decorre da recorrência das falas dos professores investigados, quando se referem tanto às dificuldades quanto às possibilidades que eles encontram para trabalhar com atividades colaborativas, demonstrando total compreensão a respeito das vantagens desse tipo de trabalho para o desenvolvimento de seus alunos.

Já em relação ao **segundo eixo** de análise, focamos a atenção nos principais desafios enfrentados pelos professores em sala de aula na utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta pedagógica, e as dificuldades dos alunos com a leitura e escrita. Nessa direção, foi possível verificar que além das dificuldades já amplamente conhecidas, foram destacadas a falta de acesso às TDIC's pelos alunos, seja em casa ou na própria escola, que não possui estrutura física adequada; a baixa qualidade do acesso (quando há); a dispersão dos alunos em função do uso das redes sociais e a pouca familiaridade dos professores com os recursos tecnológicos, além da proibição do uso do celular na escola como pontos de dificuldade.

Verificamos também que, além de garantir as condições básicas para o uso das TDIC's nas escolas, há a necessidade da inserção dessas tecnologias nas práticas escolares de maneira planejada, intencional e com total sentido de uso, para que seja desenvolvido, de fato, o letramento digital nos alunos. É preciso ainda a mudança de percepção dos professores, de autorreflexão sobre suas próprias práticas, bem como a concretização de uma rede de apoio para discutir estratégias de trabalho que garantam as condições necessárias para que eles possam desenvolver um bom trabalho em sala de aula com as redes sociais, sobretudo o *WhatsApp*. Isso é importante para que se possa atrair mais o interesse dos alunos pelo conhecimento desenvolvido em sala de aula, ou seja, o contrário da dispersão.

Pudemos perceber ainda que todos os professores investigados têm se esforçado muito para minimizar esses impactos negativos de defasagem de aprendizagem dos alunos, buscando desenvolver atividades diferenciadas na tentativa de trabalhar os conteúdos correspondentes à série atual e mais das séries que os alunos ficaram sem aulas presenciais.

E, por último, considerando o **terceiro eixo**, onde discutimos acerca das aprendizagens colaborativas e o *WhatsApp*, e sobre a Formação Continuada de professores para o uso das TDIC's, ao analisarmos a Proposta Curricular Pensando em Rede (Marabá, 2019), utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá/PA, como base de apoio para o ensino fundamental na rede pública,

localizamos um capítulo que trata sobre “Tecnologia e Cultura Digital”, que traz reflexões a respeito das mudanças na comunicação a partir do uso das TDIC's e sobre a importância do seu uso no âmbito escolar, destacando o surgimento de novos gêneros textuais e a reconfiguração dos antigos, a partir desse novo tipo de linguagem.

Podemos dizer, com isso, que o documento reconhece que esses novos gêneros têm influenciado as práticas de leitura e escrita digitais, principalmente ao afirmar que houve um grande impacto na comunicação, o que contribuiu para o dinamismo à comunicação digital. Assim, fica claro a necessidade de discutir sobre aprendizagens colaborativas e o aplicativo *WhatsApp*, já que se trata de algo necessário ao ensino, pois, com o advento das redes sociais, a forma como as pessoas se relacionam e como o próprio conhecimento se constrói vem se transformando a cada minuto que se passa, exigindo dos indivíduos novas formas de lidar com as informações produzidas, de aprender e de colaborar uns com os outros.

Na medida em que a proposta curricular do município de Marabá apresenta como base de referência o uso de diferentes gêneros textuais, ela também se propõe a trazer à tona um debate tanto atual quanto necessário, pois as mídias digitais já estão presentes em nosso dia a dia há algum tempo e têm se tornado cada vez mais comum em todas as formas de comunicação e interação entre os sujeitos. E prever o uso dos gêneros textuais digitais numa proposta curricular de ensino é o ponto inicial para que o letramento ocorra, de fato, dentro do ambiente escolar. Lógico que a simples previsão não garante o sucesso da proposta, mas já é o começo. Junto a ela, momentos de formação continuada, reflexão sobre prática, condições estruturais básicas necessárias atendidas estão entre os fatores a se garantir.

Assim, podemos dizer que a percepção dos professores de que a interação, através do desenvolvimento de atividades colaborativas é necessária para a aprendizagem de seus alunos foi algo presente em todas as entrevistas. Os professores demonstraram conhecimento sobre o assunto, bem como exemplificaram como o fazem no dia a dia.

A respeito da segunda categoria deste eixo, *formação continuada e as TDIC's*, ficou evidente que não há, de fato, um programa de formação continuada específico de orientação dos profissionais da educação para o uso pedagógico adequado das TDICs em sala de aula na rede pública municipal de Marabá/PA. O que acaba por dificultar ainda mais o trabalho das professoras e professores com o uso destas

tecnologias. Inclusive na fala de um dos professores investigados ficou evidente que os assuntos trabalhados nos encontros de formação continuada ofertados pela SEMED são definidos sem a participação dos professores. Eles não estão presentes nem mesmo no levantamento das necessidades mais urgentes das escolas, o que contribui para fragilizar o processo de formação continuada dos professores e desestimular sua participação nas atividades propostas.

Ficou evidente também, tanto nas falas dos professores investigados como na proposta de formação da SEMED, que os temas “aprendizagens colaborativas” e “TDIC’s na educação” não são temas abordados nesses momentos, deixando os professores sem o apoio necessário para trabalhar essas estratégias em sala de aula.

De modo geral, os resultados indicam a falta de acesso, bem como a questão da qualidade do acesso às TDIC’s. A dificuldade em avaliar individualmente os alunos nas atividades coletivas foi apontada como uma das principais dificuldades para desenvolver atividades colaborativas. Ficou evidente também que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, os professores demonstraram-se comprometidos com as aprendizagens, buscam novas estratégias de ensino, e desenvolvem atividades colaborativas com o uso do *WhatsApp*, sempre que necessário.

Visando ampliar ainda mais a discussão a respeito do tema, sugere-se outras pesquisas que foquem ainda mais na elaboração de programas de formação continuada para os professores com recorte para o uso do *WhatsApp* e outras redes sociais no desenvolvimento de atividades colaborativas de aprendizagem em Língua Portuguesa e na estruturação física das escolas para criar as condições básicas para os professores desenvolverem suas aulas com mais qualidade.

REFERÊNCIAS:

- ALVES, A. L. **“Whatsaula”**: aprendizagem colaborativa em movimento. 2018. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2018. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/2525/WHATSAULA%E2%80%9D%20APRENDIZAGEM%20COLABORATIVA%20EM%20MOVIMENTO.pdf?sequence=1>. Acesso em 16/03/2022.
- ALMEIDA, F. J; VALENTE, J. A. **Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: A Questão da Formação do Professor**. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br> Acesso em: 17 fev. 2023.
- ALMEIDA, R. D. de; NOGUEIRA, D. L. **Era da Informação e a exclusão digital**. 2006. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000595/> Acesso em: 06 out. 2023.
- ANDRADE, L. C. de L. **O WhatsApp como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos**. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016. Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/defendidasem2016/arquivos/3862luz_carlos_de_lucena_andrade_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_em_pdf.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANDRÉ, M. D. A de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf> Acesso em: 09 de jan. de 2022.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Iahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1929].
- BEDIN, E. Aprendizagem Colaborativa, Troca de Saberes e Redes Sociais: tríade na Educação Básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/3922/pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BRAGA, C. B.; SANTOS, G. L. **Tablets, laptops, computadores e crianças pequenas**: novas linguagens, velhas situações na educação infantil. Brasília: Liber Livro, 2012.

BRASIL. Portaria N.º 80, de 16 de dezembro de 1998. **Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências.** *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, v. 2, número 4, p. 149-150. jul. 2005. Seção 1. Disponível em: [Portaria CAPES nº 80 de 16/12/1998 \(normasbrasil.com.br\)](http://normasbrasil.com.br/Portaria%20CAPES%20n%C2%BA%2080%20de%2016%2F12%2F1998). Acesso em: 11 de abr. de 2023

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 3 ed., 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, I. M. W. da S.; PINHEIRO, M. L. O. As contribuições do *WhatsApp* no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1287-1312, ago./2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10298>.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios**. CGI.br, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/> Acesso em: 28 nov. 2021.

COSCARELLI, C; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

COSSETTI, M. C. **Quem criou o WhatsApp?** Tecnoblog.net. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/quem-criou-o-whatsapp/> Acesso em: 12 mar. 2022.

CONTERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CINTRA, A. M. M. Educação Linguística continuada: o ensino de língua portuguesa numa perspectiva transdisciplinar. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. 1ª ed. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002. p. 302-317.

ESTADO DE MINAS. **O Brasil é o terceiro país do mundo que mais usa rede sociais, diz pesquisa**. Belo Horizonte, 28 de setembro de 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2021/09/28/interna_tecnologia,1309670/brasil-e-o-terceiro-pais-do-mundo-que-mais-usa-rede-sociais-diz-pesquisa.shtml. Acesso em: 16 mar. 2022.

FERREIRA, C. A. R.; LACERDA SANTOS, G. **A inclusão digital em meios de ensino formais e não-formais**. Lisboa Pt: Faculdade de Motricidade Humana FMH, 2014.

FLUCKIGER, C. Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da ibgenoção de letramento digital. In.: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (Org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo**. Volume 4, Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020, p. 32-57. Disponível em:

<https://www.editora.pucminas.br/obra/praticas-discursivas-em-letramento-academico-questoes-em-estudo-volume-4>

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - FCC. **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus** - Um olhar sobre múltiplas desigualdades. São Paulo: FCC, 2020. Recuperado de: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-_outubro20.pdf

GARCIA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2020**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 20 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**, 2019. Rio de Janeiro: IBGE/PNAD TIC, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101794> Acesso em: 28 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estimativas da população**. IBGE, 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579#resultado> Acesso em: 21 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Panorama da educação no município de Marabá-Pa**. IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maraba/panorama>. Acesso em: 24 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2021**: Composição do IDEB. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://gedu.org.br/municipio/1504208-maraba>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2020**: Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil. Brasília: INEP, 2021, atualizado em 2022. Disponível em: [Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação — Instituto Nacional de](#)

[Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#). Acesso em 24/08/2023.

GALLON, M. S.; RICHTER, L. **Anais...** CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 2016, Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: [WHATSAPP COMO POSSIBILIDADE DE FERRAMENTA NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA | Gallon | Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre \(ufmg.br\)](#)

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas. Alínea, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 28 nov. 2022.

YOUNG, R. **A inclusão digital e as metas do milênio**, 2006. Disponível em: [A inclusão digital e as metas do milênio | Inclusão Social \(ibict.br\)](#). Acesso em 29/03/2021. Acesso em: 11 mar. 2023.

LINHARES, M. T. A. **O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA – Educação de Jovens e Adultos**: o uso do aplicativo *WhatsApp* como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa. 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4640#:~:text=Malgarete%20Terezinha%20Acunha,Igua%C3%A7u%2C%202019>. Acesso em: 16 mar. 2022.

LÚDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUX, B. *et al.* Inclusão Digital, Etapa Imprescindível para a Inclusão Social. In.: **XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação** – SBIE. 2005

MAINARDES, J; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In.: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, jul.2014. Disponível em: revista.univap.br. Acesso em: 06 de out. de 2023.

MENDONÇA, M. Aulas de língua(s) no ensino emergencial: práticas e percepções iniciais dos professores. In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial

remoto. Pedro & João Editores, 2021, p. 40-76. Acesso em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/docencia-pandemica-praticas-de-professores-de-linguas-no-ensino-emergencial-remoto/> Acesso em: 20 jan. 2022.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, p. 57-69, 1996. Disponível em: <http://twingo.ucb.br:8080/jspui/handle/10869/530>. Acesso em 08 ago. 2016.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, Vol. II. p. 15-33. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de leras, 1996.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 60- 90.

Multiletramentos. **Estado de São Paulo**, Campinas. Disponível em: [https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/#:~:text=Os%20multiletramentos%2C%20conceito%20cunhado%20pelo,%E2%80%A6\)%20e%20a%20de%20culturas](https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/#:~:text=Os%20multiletramentos%2C%20conceito%20cunhado%20pelo,%E2%80%A6)%20e%20a%20de%20culturas) Acesso em: 16/03/2022.

NASCIMENTO, P. M. et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. (Nota Técnica Disoc/Ipea n. 88). Doi: <http://dx.doi.org/10.38116/ntdisoc88>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

NEVES, A. A. B. Portaria N.º 80, de 16 de dezembro de 1998. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.21713/2358->

2332.2005.v2.88. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/88>. Acesso em: 22 ago. 2023.

NEVES, J. C. P.; ALVARENGA, M. T. G.; OLIVEIRA, H. V. G. de. Letramento digital em tempos de quarentena: um estudo sobre a percepção de professores de língua portuguesa a respeito da utilização do *WhatsApp* como ferramenta educacional. **Verbum**, São Paulo, v. 10, n. 3, 208-223, dez., 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/56224>

PACZKOWSKI, I. M.; PASSOS, C. G. *WhatsApp*: uma ferramenta pedagógica para o ensino de Química. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 316-325, julho, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/95799>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **MOTRIZ**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 25-35, jun. 1997.

PORTO, C; OLIVEIRA, K. E; CHAGAS, A. (Comp.). **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons** [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, 302 p. <https://doi.org/10.7476/9788523220204>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCi: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>

QUEIROZ, A. A. F. de Q. **A produção de textos no WhatsApp nas aulas de língua portuguesa: crenças e experiências de alunos**. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/223207863-Antonia-audineide-fernandes-de-queiroz-a-producao-de-textos-no-whatsapp-nas-aulas-de-lingua-portuguesa-crencas-e-experiencias-de-alunos.html>. Acesso em 16 mar. 2022.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, Hoje**. Palavra, Imagem e Tecnologias Digitais na Educação. São Paulo: Parábola, 2018.

SANTOS, G. L.; FERREIRA, M.; CASTRO, W. de. A pedagogia de projetos como estratégia de inclusão digital de professores. **Revista Educação e Cidadania**, Porto Alegre, ano 11, n. 11, p. 31-54, 2009.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2006.

MARABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Pensando em Rede**. Marabá, 2019.

SENA, F. S.; MATOS, D. P.; CAVALCANTE, M. C. B. A utilização do *WhatsApp* como ferramenta motivadora no ensino de língua portuguesa para alunos surdos. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 33, 142-171, jul-dez, 2019.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/42302>

SILVA, V. S. de S. **WhatsApp**: um estudo sobre a cultura digital e as possibilidades. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/111977090-Universidade-federal-de-mato-grosso-ufmt-instituto-de-educacao-ie-programa-de-pos-graduacao-em-educacao-ppge-viviane-salarolli-de-souza-silva.html>. Acesso em 16 mar. 2022.

SYMEA, F. B.; CARVALHO, L.; MELO, M. A. T. O WhatsApp como ferramenta motivadora no ensino da produção escrita. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/727>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

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

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003b

TAVARES, L. H. M. da C.; MORAIS, D. K. P. C. Multiletramentos na escola: o uso do celular e do *WhatsApp* nas aulas de produção textual em língua portuguesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 4, 243-270, jul/dez, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35204/20451>. Acesso em: 09 mar. 2023.

TENÓRIO, M. L. de L. **Práticas de letramento e multimodalidade**: estratégias de ensino de língua portuguesa utilizando como suporte o *WhatsApp*. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7195253. Acesso em 16 mar. 2022.

Textos multimodais e a construção da argumentação na redação estilo ENEM. **PROJETO PROENEM (UNILAB)**. 28 de maio de 2020. Disponível em: <https://proenem.unilab.edu.br/textos-multimodais-e-a-construcao-da-argumentacao-na-redacao-estilo-enem/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

THIEULIN, B. *et al.* **Ambition numérique**: pour une politique française et européenne de la transition numérique. Rapport remis au Premier Ministre (Juin 2015). Paris: Conseil national du numérique, 2015.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. 26 ed. São Paulo: Record. 2000. 492p.

TORRES, P. L. Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem eureka@kids. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 27, n. 73, p. 335-352, set./dez. 2007.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir.** Aprendizagem colaborativa. Curitiba: SANAR/PR, 2007.

TORRES, P. L.; ALCANTAR, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de Consenso: Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004.

VALENTE, J. A. (Org). **O computador na Sociedade do Conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VIEIRA, M. J. P. O uso dos recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa. In: **COLÓQUIO DE LETRAS DA FALE/CUMB**, II., 2015, Breves. Anais [...]. Breves: FALE/CUMB, 2015. p. 305-320, ISSN 2358-1131. Disponível em: [305-maria-jose-pastana.pdf \(ufpa.br\)](#). Acesso em: 29 mar. 2021.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.