UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

JÚLIA QUIRINO LEITE DA FONSECA

TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO EIXO DA LEITURA EM AULAS REMOTAS DE PORTUGUÊS

Recife
2022

JÚLIA QUIRINO LEITE DA FONSECA

TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM AULAS REMOTAS DE PORTUGUÊS

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras/Português.

Orientadora: Profª. Drª. Andrea Silva Moraes

Recife
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Fonseca, Júlia Quirino Leite da .
Tecnologias digitais: contribuições e desafios em práticas de Letramento em aulas remotas de português / Júlia Quirino Leite da Fonseca. - Recife, 2022.
41

Orientador(a): Andrea Silva Moraes
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2022.

1. Linguística Textual. 2. Teoria dos Multiletramentos. I. Moraes, Andrea Silva. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

JÚLIA QUIRINO LEITE DA FONSECA

TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM AULAS REMOTAS DE PORTUGUÊS

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras/Português.

Data: 31/10/2022

Orientador/a Profa. Dra. Andréa Silva Moraes

Examinador/a Profa. Dra. Sônia Virginia Pereira

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conduzir ao longo desta jornada com bondade, amor e sabedoria.

À minha família, especialmente à minha mãe e aos meus avós, por todo amor, incentivo e investimento que fizeram em prol dos meus estudos e formação. Obrigada por desde cedo me mostrarem a importância do aprendizado e por acreditarem no meu potencial, sempre oferecendo-me o apoio necessário para que eu pudesse alcançar todos os meus objetivos.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado nesta trajetória, fortalecendo laços, partilhando as alegrias e também dificuldades. Vocês são pessoas muito especiais pelas quais sou infinitamente grata por ter conhecido.

Ao meu noivo, por ser um espelho no momento tão crucial que foi a escolha da minha carreira, fazendo-me perceber o brilho no olhar durante as aulas de língua na escola. Obrigada por estar ao meu lado desde antes mesmo da nossa entrada na Universidade até e por trilhar junto a mim um lindo caminho repleto de amizade, amor, apoio e encorajamento.

Aos meus professores da graduação, por serem essenciais no meu processo de formação e os responsáveis por me ensinar não somente sobre literatura e linguística, mas, principalmente, que o maior significado de educar é transformar vidas. Afinal, vocês definitivamente transformaram a minha.

Aos coordenadores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID - Letras Português de 2020, Suzana Cortez, Emanuel Cordeiro, Ricardo Postal, e a minha professora supervisora no programa, Lucille Maia, por me apresentarem novos caminhos e possibilidades para uma sala de aula mais democrática, multicultural e multimodal.

A minha orientadora, a professora Drª. Andrea Silva Moraes, por ter me apresentado um novo horizonte na disciplina de Português V e por ter despertado o meu interesse na Pedagogia dos Multiletramentos. Obrigada também por toda paciência, tranquilidade, auxílio e contribuições durante o processo de escrita desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo explorar bibliograficamente as práticas de letramento experienciadas em aulas remotas de português durante a pandemia provocada pela covid-19, analisando possíveis contribuições e desafios, suscitados pela necessidade de um acentuado uso das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Para isso, terá como ponto de partida estudos realizados na Linguística Textual, em torno dos conceitos de leitura, texto e multiletramentos; seguido de análises sobre as Tecnologias Digitais e como estas estão relacionadas ao documento normativo, a Base Nacional Curricular Comum. Por fim, reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas por professores e pesquisadores no livro "Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia", serão o principal objeto de estudo e revisão bibliográfica, que apontarão não somente para as dificuldades enfrentadas por educadores e alunos neste período, mas também levantarão possibilidades de situações de aprendizagem que levem em consideração um mundo multimodal e multicultural, a partir do uso das TDICs, proporcionando a ressignificação de práticas nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Multiletramentos. TDICs. BNCC. Pandemia.

ABSTRACT

This research has the purpose of bibliographically exploring how the education was experienced in remote Portuguese classes during the pandemic caused by the covid-19, analyzing possible contributions and challenges, raised by the need for an accentuated use of the new Digital Information and Communication Technologies (DICTs). For this, it will have as a starting point studies in Textual Linguistics, around the concept of reading, text and multiliteracies; followed by analyzes of digital technologies and how they are related by the normative document, the Base Nacional Curricular Comum. Finally, theoretical - methodological reflexions developed by teachers and researchers in the book "Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia" will be the main object of study and bibliographically review, which will point not only to the difficulties faced by educators and students in this period, but also raise possibilities for learning situations take into account a multimodal and multicultural world from the use of DICTs, providing the re-signification of practices in Portuguese language classes.

Key words: Multiliteracies. DICTs. BNCC. Pandemic.

LISTA DE SIGLAS

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO……..8

2 A TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS ……12

2.1 Práticas de Letramento e ensino de língua…….12

2.2 Os multiletramentos……15

3 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM AULAS DE PORTUGUÊS…….. 19

3.1 Mídia, Multimídia, Hipermídia……...19

3.2 A relação da BNCC com as Tecnologias Digitais…….. 21

4 AULAS REMOTAS NA PANDEMIA E COMO AS TDICs PODEM CONTRIBUIR SIGNIFICATIVAMENTE PARA NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO…….29

4.1 A implementação das TDICs na pandemia…… 29

4.2 Possibilidades para repensar a escola……..33

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS…….. 38

REFERÊNCIAS……..... 40

1 INTRODUÇÃO

O caráter emergencial provocado pela pandemia da covid-19 suscitou consideráveis mudanças nas atividades educacionais e escolares, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, que passaram a ser vivenciadas por meio de um ensino remoto e online. No entanto, por mais que determinadas práticas escolares no que diz respeito a questões como espaço, gestão, metodologias e currículo já estejam há muito tempo sendo questionadas e vistas como obsoletas, passíveis de urgentes mudanças, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ainda é causador de impasses, receios e incertezas no ambiente escolar.

Por mais que o uso dessas tecnologias na sala de aula já tenha sido indiscutivelmente mais estimado, principalmente em razão da forte conexão com a sociedade em que vivemos hoje, a irrevogável necessidade de um uso mais efetivo dessas ferramentas durante a pandemia desencadeou em uma série de dúvidas e discussões que provaram as limitações de grande parte das comunidades escolares, desde o acesso aos recursos tecnológicos digitais aos respectivos letramentos (visual, musical, digital) que estas requerem.

Nesse sentido, práticas conteudistas que são trabalhadas de forma tradicional e expositivas seguiram sendo apenas deslocadas do ambiente presencial para o online, se opondo à dinamicidade que o espaço digital proporciona. Desse modo, ferramentas como computadores, tablets, smartphones entre outras, tão atrativas em nossa sociedade contemporânea e, atualmente, cada vez mais utilizadas em práticas extra escolares como forma de lazer e entretenimento, oferecem, no entanto, experiências completamente contrárias e pautadas no desinteresse quando requeridas em sala de aula, como será possível perceber no último capítulo deste livro.

Para isso, é importante a reflexão em torno das práticas que se propõem a fazer uso das TDICs na sala de aula, especificamente em aulas de português. Afinal, não basta a inserção destas se as práticas tradicionais e conteudistas não mudam. Sobre isso, Ribeiro (2018, p. 77) afirma: "Uma aula em que se faz mais do mesmo, mas na qual se emprega um computador, pode ser apenas uma aula em que se muda a ferramenta, mas não o paradigma.” Por isso, a implementação do digital nas salas de aula revelou a importância de um uso efetivo das TDICs, com práticas contextualizadas, situadas e que possam estimular a capacidade autônoma dos estudantes de se verem como sujeitos atuantes, protagonistas que agem com

criticidade sobre os textos presentes no seu dia a dia.

Nesse sentido, as aulas remotas de português revelaram-se oportunidades de ressignificar e favorecer práticas de letramento que levam em consideração a presença da multimodalidade e da multiculturalidade, a partir das práticas que permeiam as vivências dos alunos, ampliando a sua autonomia e capacidade crítica de ler, compreender e interpretar os textos multissemióticos que perpassam o mundo a sua volta, conforme proposto no documento norteador, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Afinal, a BNCC concebe o ensino das linguagens com base em uma concepção sociointerativa da língua, tendo em vistas a dinamicidade nas quais se dão as atividades humanas e a importância do estudante ser capaz de interagir, expressar-se e agir criticamente em diversas práticas sociais e linguísticas. Dessa forma, o documento também integra e ressalta a importância do trabalho com textos e gêneros textuais multissemióticos produzidos no ambiente digital como uma das principais competências específicas da área, tendo em vista o uso significativo das novas tecnologias em nossas chamadas práticas de linguagens, pautando-se na perspectiva dos multiletramentos como afirma em:

> "As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. (...) Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos." (BNCC, 2018, p. 68)

Portanto, diante desta realidade pós-pandêmica e substancialmente digital, o referido trabalho tentará responder a seguinte questão central: O uso das TDICs em aulas remotas de português contribuíram de forma significativa para as práticas de letramento?

Ao buscar responder a essa pergunta, é possível se deparar ainda com outras questões que se desdobram em três aspectos e que pretendem ser respondidos respectivamente:

1. Quanto à importância da democratização dos recursos digitais, o acesso a estes revelaram-se de fácil acesso a todos no momento emergencial provocado pela pandemia da Covid-19?

2. Quanto aos recentes estudos publicados e suas conclusões, o que as reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas no cenário pandêmico têm a dizer sobre as contribuições e os desafios que o uso das TDICs provocaram em aulas remotas de português e a que conclusões podemos chegar?

3. Quanto à possíveis abordagens pautadas na Pedagogia dos Multiletramentos, diante dos desafios apresentados, quais as possíveis formas de solucioná-los? E quanto às contribuições, de que forma podemos ressignificar as práticas de letramento em sala de aula, de modo a levarem em consideração a vivência dos alunos em um mundo multimodal e multicultural?

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo geral refletir, a partir de dados bibliográficos, sobre como práticas de letramento foram experienciadas em aulas remotas de português durante a pandemia provocada pela covid 19. E possui ainda como objetivos específicos: tecer relações entre as contribuições e os desafios presentes em aulas remotas de português com o uso das tecnologias digitais, através de reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas por professores pesquisadores em um cenário atualmente pandêmico provocado pela Covid-19; e mapear possíveis abordagens que podem ser desenvolvidas em salas de aulas remotas ou presenciais de Língua Portuguesa que estabeleçam relações com a Pedagogia dos Multiletramentos e envolvem o uso de ferramentas digitais.

Para isso, a metodologia aplicada tem como ponto de partida uma revisão bibliográfica de estudos publicados em torno dos conceitos de Multimodalidade e Multiculturalidade propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos para práticas de leitura e escrita em aulas de português e sua relevância. Em seguida, serão analisadas as orientações dadas pelo documento normativo da BNCC para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o eixo da leitura no Ensino Fundamental e Médio, e como estas se alinham com a concepção de língua como atividade sociointerativa e a teoria dos Multiletramentos. Além disso, também serão feitas reflexões em torno da relação entre a BNCC e o uso das Tecnologias Digitais em sala de aula, especialmente em aulas de Língua Portuguesa.

Por fim, também serão feitas análises por meio de uma revisão bibliográfica de alguns capítulos do livro “Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia”, o qual transformou debates realizados por meio de *lives* no Youtube em textos teóricos-reflexivos compilados em capítulos e que tratam sobre temas como a educação

brasileira no contexto da pandemia, ensino de língua, políticas públicas de acesso e democratização de recursos digitais, além de contribuições, desafios e novas abordagens que o uso dessas tecnologias suscitaram, especialmente, em aulas remotas de português.

2 A TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS

2.1 Práticas de Letramento e ensino de língua

Comumente pesquisas tentam fazer um retrato da leitura no Brasil. Muito ouve-se dizer que o brasileiro não lê e que o ato de ler não é um hábito, no entanto, é preciso questionar-se a respeito do que é leitura, qual o conceito, a partir de que concepção linguística concebe-se a relação entre texto e leitor, além das condições socioculturais que implicam nessa considerada falta de leitura.

Irandé Antunes (2003, p.67) define a leitura como "atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos". Ou seja, implica também a sua leitura e o seu conhecimento de mundo, além dos conhecimentos linguísticos. Desse modo, o leitor não é tido como um sujeito passivo que apenas recebe informações onde o sentido já está posto, mas como um sujeito que atua ativamente na reconstrução de sentidos e, à medida que interpreta, relaciona e retoma contextos e significados, interage com o autor.

> "Em síntese, os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se complementam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto. É preciso que o professor entre pelo conhecimento da pragmática, para "abrir" os horizontes com que vai perceber esse jogo da linguagem."(ANTUNES, 2003, p.69)

Contudo, como destaca Moraes (2013, p. 49) "na escola, a leitura é quase sempre considerada um ato individual, exclusivo do aluno, e que depende inteiramente dele para ser bem sucedida". Isto vai de encontro não apenas a noção do que é ler como também coloca em questionamento o processo de formação de sentido de um texto. Afinal, pressupõe este como uma unidade acabada, com um fim em si mesmo, dados os elementos linguísticos que o constitui.

Então, para pensar na relação texto-leitor, também se faz necessário uma definição a respeito do que de fato é um texto. Este que já foi concebido de diferentes formas ao longo dos estudos na Linguística do Texto, hoje possui um conceito mais amplo, que leva em conta elementos socioculturais e condições de produção na construção do seu sentido. Dessa maneira, sabendo que a concepção de língua adotada neste trabalho é a de uma atividade sociointerativa, tem-se aqui uma visão na qual, segundo Ingedore Koch (2021, p.30), "o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele". Para uma melhor compreensão,cabe

ainda a definição da autora quando diz:

> “Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global,diante de uma rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela determinado sentido.” (KOCH, 2021, p.30)

Com isso, sabendo que cada leitor possui a sua respectiva formação sociocultural e histórica, e que este carregará consigo esta formação no seu ato de ler, um texto nunca terá o seu sentido fechado em si mesmo ou ainda uma única possibilidade de leitura, Moraes (2013, p.48) afirma:

> “Ao darmos sentido a um texto, estamos realizando mais do que uma tarefa, que a princípio, poderia nos parecer óbvia. Isto porque o sentido do texto pressupõe tanto conhecimentos evocados por quem produz o texto, quanto conhecimentos ativados por quem lê o texto. Nem tudo o que atribuímos sentido num texto está explícito nele. Muitos dos conhecimentos que “não estão no texto” são partilhados pelo autor e pelo leitor.”

Além disso, conforme Moraes (2013, p. 37), é preciso compreender também que "as relações do leitor com o texto variam ao longo do tempo, especialmente, dentre outros aspectos, quanto à forma de se relacionar com ele materialmente”. Com a forte presença das TDICs em nosso cotidiano, é possível afirmar que estas não apenas ampliaram a nossa visão de mundo e de nos relacionar com este, como também transformou nosso modo de interagir e comunicar. Portanto, como diz Santaella (2021, p.13), “os leitores mudam porque as linguagens mudam”. Então não apenas o suporte, a plataforma e o veículo comunicacional mudam, como as linguagens e os seus modos de dizer também. Estas irão adequar-se ao novo ambiente e suas possibilidades. Ainda nesse sentido, Santaella (2021, p.27) afirma:

> “O universo digital inaugurou um modo de ler inteiramente novo, ou seja, a leitura interativa, com seus inegáveis ingredientes lúdicos. Isso porque o ambiente digital é altamente flexível, com múltiplas camadas, variantes n-dimensionais de leitura e habilidades polivalentes para entrar, alterar, emendar e sair de um texto de um modo não linear, saltar para um gráfico, um mapa, uma animação, um vídeo, tudo isso acompanhado de som, enfim, uma atividade que demanda mudanças dramáticas nos hábitos de leitura.”

Portanto, é preciso entender que pensar essas mudanças no modo de conceber a atividade de leitura e o conceito de texto, é também pensar em novas condições de produção. Segundo Ribeiro (2018, p. 29), “parte da inocência prevalente na leitura de textos, por exemplo, reside no fato de raramente as pessoas conseguirem perceber como eles são feitos,

planejados, editados, publicados e postos em circulação (ou não)".

Desse modo, nas aulas de língua se faz necessário ensinar para além daqueles gêneros textuais já estabelecidos, ampliando não somente o contato e a leitura de produções multissemióticas, mas refletindo a respeito de sua função, composição, contextos de uso, meios de circulação, público alvo e entre outros aspectos importantes para a compreensão dos recursos linguísticos e multimodais, e como estes contribuem para a formação de efeitos de sentido diversos, "tendo em mente que não existem textos neutros e todos os elementos da edição trazem sentido ao produto" (RIBEIRO, 2018, p. 38). Nesse sentido, a autora ainda ressalta:

> "Conhecer alguns desses processos e saber como um texto - em seu sentido amplíssimo - foi transformado até chegar às mãos (ou aos olhos e ouvidos) do público é, para nós, um dos modos de aprender a ler com mais acurácia elementos muito importantes para a percepção de discursos, intencionalidades e efeitos de sentido nem sempre percebidos por quem não conhece as facetas da edição."(RIBEIRO, 2018, pág.30)

Assim, percebe-se que um dos problemas centrais na declaração de que a população brasileira não lê e da suposta visão que se cria precocemente dos estudantes, enquanto estes na condição de brasileiros, ocorre pela concepção estagnada do que seria a leitura, sem levar em conta os novos modos de ler e também pelas condições socioculturais destes alunos, que diante da desigualdade social, encontram dificuldade no acesso e aquisição de livros.

Com isso, o estar no computador, tablet ou celular, a constante visitação nas redes sociais ao longo do dia e os respectivos vídeos, fotos, legendas e notícias que surgem com frequência nas telas dos seus aparelhos eletrônicos não são considerados nessas pesquisas e, por muitas vezes, pela escola, como atividade de leitura. Bem como os cartazes e propagandas em outdoors, nas ruas, nos ônibus, ao longo de seu percurso. Ou ainda a visão de que os seriados, os filmes, as músicas e os programas de TV, não se configuram como texto. Diante de tantos novos modos de leitura, especialmente os proporcionados pelo digital, tem-se então diferentes perfis de leitores, que vão adequar seus hábitos às suas afinidades, mas que continuam antes de tudo leitores. Como diz Santaella (2021, p. 23):

> "O leitor do jornal não é o mesmo que o leitor do livro. Este também se diferencia do leitor das telas digitais, pelo simples fato de que, nestas, a linguagem se estrutura por meio da interação do leitor cuja tarefa é acionar nós e conexões que ligam, por meio de saltos, linguagens que misturam o texto verbal a todos os outros tipos de linguagens não verbais. Devido a esse tipo muito particular de composição semiótica, a linguagem híbrida das redes é chamada de hipermídia, uma mistura do

> hipertexto (partes textuais que vão se conectando de um nó a outro sob a ação do leitor) e da multimídia (os textos que não são mais apenas verbais, mas miscigenados com o visual e o sonoro).”

Além disso, um outro fator relevante é a desvalorização, por parte das escolas e de muitos educadores, das práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar. Isso, como veremos mais adiante, vai totalmente de encontro ao que Kleiman e Street consideram como práticas de letramento. Para os autores, estes são “os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas usam em suas vidas cotidianas [...] tem -se de reconhecer que elas são variáveis em diferentes comunidades e culturas.”(STREET, 1985; KLEIMAN, 1995; *apud* ROJO; MOURA, 2019, p. 17). É justamente isso o que a teoria dos multiletramentos, adotada nesta pesquisa, defende: um trabalho que dê importância à cultura e às práticas sociais de leitura e escrita dos alunos e que estes estejam presentes em todo o processo no ensino de língua.

2.2 Os multiletramentos

Antes de refletir sobre a teoria dos multiletramentos, é importante retomar discussões iniciais que formam o conceito de letramento. Este surgiu concomitante ao conceito de alfabetização, no final da década de 80 e início dos anos 90. No entanto, enquanto segundo Rojo e Moura (2019, p. 30), “alfabetizar-se pode ser definido como a ação de apropriar-se do alfabeto, da ortografia da língua que se fala [...] dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras e sons da fala”, o termo letramento foi definido por Soares (1998, p. 18 *apud* ROJO e MOURA, 2019, p.17) como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Portanto, temos não apenas uma prática de letramento, mas práticas de letramentos, como mencionado no final da seção anterior.

> “Usado pela primeira vez no Brasil como tradução da palavra inglesa “Literacy”, no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita*, de 1986, o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas. Difere, portanto, acentuadamente, tanto do conceito de *alfabetização* quanto do de *alfabetismo(s)*. *Letramento(s)* é um conceito com uma visada socioantropológica; alfabetismo(s) é um conceito de base psicocognitiva; alfabetização designa uma prática cujo conceito é de natureza linguístico-pedagógica.” (ROJO e MOURA, 2019, p. 16)

Segundo Rojo e Moura (2019), foi para reconhecer a variedade e diversidade de práticas de leitura e escrita nas sociedades, que a reflexão teórica cunhou, em meados dos anos 1980, o conceito de letramento; e em 1996 foi publicado em uma revista o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, produzido por pesquisadores e professores que se encontraram durante uma semana, em setembro de 1994, em Nova Londres, New Hampshire, Nos Estados Unidos. Segundo Ribeiro e Corrêa (2021, p.7), o manifesto programático autodeclarado teve tanta influência sobre os estudos de letramentos e multimodalidade no Brasil, que é um dos principais documentos em que se inspira nossa Base Nacional Comum Curricular.

> “O Grupo de Nova Londres apresenta um panorama teórico sobre as conexões entre o ambiente social em transformação enfrentado por estudantes e professores e uma nova abordagem à pedagogia dos letramentos, a que os autores chamam “multiletramentos”. Eles defendem que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo de hoje requerem uma concepção mais ampla de letramento do que a descrita nas abordagens tradicionais baseadas na língua. (...) Os autores sustentam que o uso de abordagens de multiletramentos na pedagogia permitirá aos estudantes alcançar o duplo objetivo da aprendizagem letrada: ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios.” (RIBEIRO E CORRÊA, 2021, p.12)

Assim, a perspectiva teórico-metodológica adotada e que fundamenta esta pesquisa é pautada na Pedagogia dos Multiletramentos que engloba a multiplicidade de linguagens e culturas presentes nas interações, a partir de, como afirmam Rojo e Moura (2019, p.23), dois conceitos:

> "O termo "multiletramento" remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e a das diferenças socioculturais. Isso quer dizer: estamos diante de um conceito que não se traduz diretamente. Multiletramentos = muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje - a multissemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam."

Nesse sentido, devido à forte presença das novas Tecnologias Digitais e suas grandes contribuições nos estudos em torno da multimodalidade, Rojo (2020) ressalta ainda a

importância de diferenciarmos o trabalho com a teoria dos Multiletramentos das práticas focadas no Letramento Digital, visto que os Multiletramentos, por serem viabilizados pelo digital e pela diversidade de linguagens (imagens estáticas e em movimento, músicas, áudios diversos, textos escritos e orais) presentes nesse meio, irão abranger todos os tipos de letramento (visual, musical, da letra), incluindo o Letramento Digital.

Com isso, a Perspectiva dos Multiletramentos irá englobar os conceitos de multimodalidade, referente a multiplicidade de linguagens presentes nos textos e gêneros em circulação, e a multiculturalidade, ligada às práticas de letramento vivenciadas pelos alunos em seu dia a dia e de acordo com a sua realidade, pois como apontado por Rojo e Moura (2019, p.17):

> "Práticas de letramento ou letradas é, pois, um conceito que parte de uma visada socioantropológica. Tem-se de reconhecer que elas são variáveis em diferentes comunidades e culturas. E tem-se de reconhecer que, dada sua variedade de contextos sociais e culturais, e decorrente multiplicidade de práticas, letramentos são legiões."

Desse modo, especificamente no tocante a aulas de Língua Portuguesa, campo de análise desta pesquisa, é preciso reconhecer que as vivências dos alunos e suas práticas de letramento extra escolares também devem ser levadas em consideração e que estas recebam sua devida valorização dentro da sala de aula. Não apenas as práticas já privilegiadas pela escola devem tornar-se objeto de estudo, mas também aquelas que os alunos experienciam em suas interações e em seu dia a dia, que possuem seu apreço, interesse, domínio e competência, que, atualmente e de maneira em geral, não mais se dá apenas no letramento impresso, mas significativamente no digital.

O presente tempo em que vivemos está cada vez mais repleto de textos e gêneros que não apenas circulam, mas também são produzidos no meio digital através de ferramentas computacionais. Portanto, se faz completamente necessário que os estudantes ao se depararem com esses textos multimodais e multissemióticos sejam capazes de ler, compreender, interpretar e ser agente ativo no processo de formação de sentidos. Visto que, como destaca Ribeiro (2018), é preciso ter sempre presente a ideia de que leitores analíticos e críticos favorecem muito a existência de um mundo mais horizontal e menos manipulado por poucos.

Por essa razão, Junqueira (2021) sinaliza o quanto o atual modelo da escola está esgotado e reafirma a sua urgente necessidade de mudança, e que essa em diversos aspectos

passe a refletir e a dialogar com a sociedade contemporânea. Diante desta percepção, é que os atuais documentos normativos e curriculares levam em consideração a importância da presença e do trabalho com as Tecnologias Digitais em sala de aula. Entre eles, a BNCC, que será discutida mais profundamente no capítulo a seguir.

3 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM AULAS DE PORTUGUÊS

3.1 Mídia, Multimídia, Hipermídia

Para pensar um mundo e uma sociedade hipermidiática é preciso inicialmente retomar o conceito de mídia. Segundo Rojo e Moura (2019), mídia do latim *media*, plural de *medium* (meio), que chega até nós por meio do inglês *media* (que pronunciamos mídia), designa, de maneira geral, o conjunto de meios de comunicação social. Assim, é possível refletir a extensão que estes meios (jornais, revistas, rádio, tv e internet) alcançam e o quanto se desdobram através de diferentes suportes (impressos ou digitais).

Com o passar do tempo e o avanço das tecnologias digitais, nos movemos para a era multimidiática. Nesse sentido, Rojo e Moura (2019, p.40) definem o termo multimídia como "a combinação, na mesma tela, de textos escritos e imagens estáticas de maneira não remissiva", que difere da multimodalidade, visto que esta última é concebida a partir da multiplicidade de linguagens que se refere aos modos ou semioses nas produções dos textos, sejam impressos, sejam em mídias audiovisuais (DIONÍSIO, 2014, p.44). Com isso, Schlindwein e Silva ([s.d.], p. 19) afirmam:

> "Do livro impresso ao texto lido na tela de um computador, acarretaram mudanças nas formas de ler. Não lemos apenas textos verbais escritos ou orais, lemos também imagens (estáticas e em movimento), cores, sons e outros elementos. Isso tem feito com que alguns estudiosos ampliem a definição de texto, principalmente quando consideramos os textos multimodais"

Nesse sentido, Rojo e Moura (2019) ressaltam que foram as mudanças nos textos digitais associadas às possibilidades propiciadas pela multimídia que abriram as portas para a atual realidade da hipermídia e o hipertexto surge no momento em que o texto passa ao digital. Segundo Schlindwein e Silva ([s.d.], p.23), "se formos definir tecnicamente o conceito de hipertexto, diríamos que ele é um documento eletrônico composto por páginas e ligações, links entre elas". E "assim que o texto digital se apresenta, ele é facilmente pesquisável. E se pode ser pesquisável, pode ser indexado e estabelecer referência com outros textos" (ROJO e MOURA, 2019, p. 41 *apud* NELSON, 1979; LANDOW, 1992; BOLTER,1991 e 1998 apud LEMKE, 2010 [1998]: 471-472).

É, portanto, impossível pensar que essa nova forma de ler e produzir textos, cada vez mais acelerada e atualizada, não afetará culturalmente, cognitivamente e linguísticamente a

sociedade contemporânea. Sobre isso, Santaella (2021, p.47) ressalta:

> “Nosso pensamento igualmente nada tem de linear, mas constitui-se de um sistema dinâmico de ideias entrelaçadas, ideias que seria melhor chamar pelo nome de imagens, lembranças, palavras, reações, sensações, sentimentos, emoções, enfim, tudo ao mesmo tempo. Estruturas lineares e hierarquizadas ou identidades imutáveis e fechadas são resultado de uma coerção que não corresponde à natureza multimodal do pensamento em redes descentralizadas e organizadas, não por limites, mas, tal como uma hipermídia, por conexões que costumamos chamar de associações de ideias.(...) finalmente, os avanços da tecnologias de linguagem chegaram ao ponto de poder mimetizar a própria dinâmica multimodal e intersemiótica dos nossos próprios pensamentos.”

Portanto, ignorar o uso das TDICs em sala de aula é negar ao aluno a possibilidade de ler e interpretar diferentes tipos de modos de dizer e também ser capaz de averiguar a veracidade de informações, formar sua opinião e agir criticamente aos discursos que circulam cotidianamente em seus celulares, tablets, computadores e outros meios de comunicação. Além disso, é papel da escola ser um ambiente que proporciona ao aluno formas de ampliar suas habilidades de leitura do mundo e ser sujeito ativo no ato de ler e aprender.

Como dito anteriormente, as TDICs proporcionam novos modos não apenas de produzir textos, mas também de ler. Afinal, para compreender a escolha de determinados elementos como imagens, palavras, tipografias, cores, layouts, e a disposição deles em um texto, é preciso entender primeiramente que a presença de cada um causa um diferente efeito de sentido. Sendo assim, Ribeiro (2018) defende a importância do reconhecimento do estudante como mais que um aluno, um desde então, editor que pouco a pouco passar a conhecer os processos de edição, e, a partir disso, consegue ler e compreender com maior precisão o que não sempre está explícito:

> "Conhecer alguns desses processos e saber como um texto - considerando texto em sentido amplíssimo - foi transformado até chegar às mãos (ou aos olhos e ouvidos) do público é, para nós, um dos modos de aprender a ler com mais acurácia elementos muito importantes para a percepção de discursos, intencionalidades e efeitos de sentido nem sempre percebidos por quem não conhece as facetas da edição." (RIBEIRO, 2018, p. 30)

Isto nada mais é que a defesa de um ensino de língua que não concebe o texto desassociado dos seus contextos e condições de produção e que já vem sendo introduzido dentro das salas de aulas, em materiais didáticos e documentos normativos curriculares. Trata-se agora de incluir neste trabalho, práticas de letramento com textos e recursos digitais que complementarão o trabalho já produzido nas escolas e agregarão com as inúmeras ferramentas possíveis de auxiliar na discussão de temáticas e formação de leitores críticos que

não apenas recebem informações, mas respondem simultaneamente à medida que assimilam novos conteúdos e constroem conhecimentos. A exemplo disto está o trabalho com hipertextos, que colabora com diversos recursos capazes de ampliar o protagonismo, a autonomia e capacidade crítica dos estudantes. Sobre ele, Lemke afirma:

> "Se podemos usar uma palavra ou frase no texto como um indexador para encontrar outras ocorrências e também adicionar referências para outros itens específicos em um mesmo texto, por que não fazer ligações com outros textos? [...] Se podemos pular de um texto a outro, e para múltiplos pontos de aterrissagem em cada ponto de partida, precisaremos de alguma assistência para navegar e retroceder e ter uma noção do espaço textual que estamos projetando e atravessando. Agora, a aprendizagem muda. Ao invés de sermos prisioneiros de autores de livros-texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância, para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro texto. [...] Temos agora de aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso." (LEMKE, 2010 [1998], p. 472 *apud* ROJO e MOURA, p. 41)

É justamente em favor do trabalho com as TDICs e em busca de novas formas de alcançar os padrões estabelecidos nas habilidades e competências propostas, que documentos como a BNCC reforçarão a importância do uso delas em práticas de letramento em aulas de língua portuguesa e no trabalho com gêneros textuais próprios do meio digital, como veremos a seguir.

3.2 A relação da BNCC com as Tecnologias Digitais

Como referido anteriormente, a pesquisa apontará para as direções propostas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que em consonância com a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos e dialogando com as recentes pesquisas na área do ensino de língua portuguesa, concebe as práticas sociais como sendo mediadas por diferentes linguagens: verbais, visuais, corporais, sonoras e, contemporaneamente, digital (BNCC, 2018, p.63), assumindo uma posição majoritariamente sociointeracionista, valorizando o contexto sociohistórico e cultural no qual os estudantes estão inseridos:

> “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BNCC, 1998, p. 20).

Na perspectiva dos anos finais do Ensino Fundamental, busca-se no componente de Língua Portuguesa uma ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2018, p. 68). Por isso, é preciso ressaltar que essas práticas presentes no cotidiano e nas interações estão cada vez mais atravessadas por textos e gêneros multissemióticos, produzidos e configurados em meios multimidiáticos, que demandam continuamente de exposição, conhecimento dos novos recursos e suas dimensões éticas, políticas e de privacidade, além do manuseio de ferramentas de edição e questões de autoria. Afinal, como diz Santaella:

> "Não devemos crer que as mudanças culturais e sociais se dão meramente pelo aparecimento de novos meios de comunicação ou de novas tecnologias, mas que eles propiciam novos tipos e modos de circulação e de controle das mensagens e das linguagens, que podem influenciar as mudanças culturais" (SANTAELLA, 2003, p. 24 *apud* ROJO e MOURA, p. 32-33)

Para inserção dessas novas práticas, o documento reforça que não é sobre deixar de dar a devida importância que o impresso possui, mas adotar metodologias que contemplem o digital e ofereçam a concretização das possibilidades que o espaço virtual proporciona, além dos novos gêneros que surgem diante de tantas mudanças socioculturais decorrentes do avanço das TDICs.

De acordo com a BNCC (2018, p.60), os alunos no Ensino Fundamental Anos Finais inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Essas mudanças fazem parte do processo de desenvolvimento e formação cultural e identitária do adolescente enquanto sujeito. Isso implica uma compreensão do professor e da instituição escolar de reconhecer a importância de se acompanhar e dialogar com esses sujeitos no processo de aprendizagem. Como dito anteriormente, as mudanças não são apenas internas, mas elas se devem ao contexto sociocultural o qual o estudante está inserido e, portanto, é preciso levar em conta também a influência das TDICs nessa etapa da vida, frente às diversas linguagens e modos de interagir.

> "Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar." (BNCC, 2018, p. 61)

Dessa maneira, é papel da escola dialogar com essas novas práticas dos alunos no meio digital e estimular também a sua capacidade crítica e uma postura ética, democrática e responsável no meio multimidiático. Pois, dentre as competências esperadas para essa etapa da aprendizagem, estão a compreensão da linguagem como uma construção humana sócio-histórica, o conhecimento e a exploração da multiplicidade de linguagens existentes e a concepção das Tecnologias Digitais como meio importante para a ampliação e utilização dessas múltiplas linguagens.

> "Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos." (BNCC, 2018, p.65)

No que diz respeito à área de linguagens, o componente de língua portuguesa da BNCC (2018, p. 67) assume como objeto central do trabalho o texto e suas perspectivas enunciativo-discursivas, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção em várias mídias e semioses. Nesse sentido, leva-se em consideração as práticas contemporâneas dos estudantes de ler e produzir textos, os gêneros textuais multissemióticos e os diferentes campos de produção e circulação desses gêneros.

> "A demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos." (BNCC, 2018, p.69)

É por isso que, no que diz respeito ao eixo da leitura na BNCC, esta é tomada como uma atividade em seu sentido mais amplo. Leitura não apenas como modo verbal, escrito, mas uma prática que também compreende a compreensão e a interpretação de diferentes modos (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BNCC, 2018, p.72).

Dentre as habilidades previstas para o Ensino Fundamental no eixo da leitura estão a reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos, seu contexto sócio-histórico; o papel social do autor; os gêneros, suas funções, elementos composicionais, marcas linguísticas e circulação:

> "Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (...) Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvideo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital."(BNCC, 2018, p.73)

Por fim, a reflexão entre a intertextualidade e interdiscursividade nos textos; a relação entre as partes do texto, hierarquização de informações e organização textual; a reflexão crítica sobre as temáticas e informações; e a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, tais como:

> "Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros." (BNCC, 2018, p.73)

Quanto ao Ensino Médio, a BNCC (2018, p. 461) leva em consideração as principais dificuldades presentes nesta etapa final da educação básica. Dentre elas, a universalização do atendimento, a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras. Para responder a essas necessidades, o documento reconhece a importância de considerar o contexto sociocultural em que os alunos se encontram e as rápidas mudanças na sociedade contemporânea, principalmente, devido ao desenvolvimento tecnológico.

Para isso, é preciso primeiramente não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a "juventude" como mero rito de passagem da infância à maturidade. Afinal, os jovens não são simples "adultos em formação" (BNCC, 2018, p. 462). Sendo assim, não apenas a juventude, mas as juventudes. Ou seja, diversos grupos com diferentes categorias sociais, econômicas e culturais.

> "Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos." (BNCC, 2018, p. 463)

Desse modo, a escola não apenas valoriza o que é próprio da formação sociocultural dos estudantes como também abre espaço para o estímulo à autonomia, compreensão, criticidade, investigação e intervenção do mundo.

Como se sabe, a BNCC é um documento que possui competências gerais estabelecidas para cada etapa do desenvolvimento dos alunos. Além disso, há também a presença das competências específicas de cada área do conhecimento e seus respectivos campos de atuação. Ligadas a estas competências estão também as habilidades que devem ser desenvolvidas. Especificamente para a área de linguagens, o documento afirma:

> "A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias." (BNCC, 2018, p. 470)

Para o ensino médio, a BNCC (2018, p. 471) não se preocupa em estabelecer um currículo, mas apresenta aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os estudantes. Portanto, os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes.

Sendo assim, tratando-se especificamente da área de linguagens, o objetivo principal nesta etapa do desenvolvimento é uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens (BNCC, 2018, p. 481). Pois, é nesse momento, que os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter (BNCC, 2018, p. 481). Desse modo, é importante estimular essa participação do estudante enquanto sujeito ativo na sua língua, em suas leituras e produções sociais, capaz de refletir e agir criticamente.

> "Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal do movimento, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos." (BNCC, 2018, p. 473)

Assim, o documento compreende a importância da cultura digital, com suas respectivas formas de utilizar a linguagem e suas multissemioses, visando que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos (BNCC, 2018, p. 485), em aulas de língua portuguesa.

> "Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição." (BNCC, 2018, p. 486)

É pensando nisso que o trabalho com as TDICs em aulas de língua portuguesa deve ser priorizado; e tanto o currículo quanto às metodologias de ensino de língua devem adequar-se à inserção dos gêneros e práticas próprias do universo digital, não excluindo, de forma alguma, os letramentos voltados para o impresso e que não apenas são valorizados pela escola como também possuem a sua devida importância. Trata-se de ampliar habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas pelos alunos.

> "Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos" (BNCC, 2018, p. 487)

Com isso, é importante refletir que esse processo de aprendizagem e multiletramentos voltados para as TDICs não é exclusivo dos estudantes, mas é pautado constantes e rápidas mudanças em conformidade ao avanço das novas tecnologias e o crescimento das novas mídias. Portanto, também demanda incessante dedicação e interesse por parte dos professores em serem protagonistas nas práticas integradas às TDICs. E é neste sentido que Ribeiro ressalta:

> "Em alguma medida, todo professor atua como editor. [...] Com a chegada do computador e seus programas, assim como da web e suas aplicações, a "paisagem comunicacional" de que fazemos parte, como produtores de sentido, tanto lendo quanto escrevendo, ampliou-se de tal maneira que as demandas de nossas competências de editores tornaram-se mais complexas. O que escolher? Para quais objetivos? Com que linguagens? Que potencial elas têm para os nossos objetivos? Contudo, é absolutamente necessário ter claro um objetivo que não seja somente usar a tecnologia apenas por usá-la."(RIBEIRO, 2018, p.75)

Pois, como dito anteriormente, não são apenas práticas voltadas para a aplicação das TDICs que serão consideradas bem-sucedidas e satisfatórias, é preciso que no processo de seleção dos textos, gêneros e recursos a serem utilizados, haja propósito e sentido. Fazer essa integração é sobre ver nas novas ferramentas possibilidades além das quais já estão presentes e não conhecidas. Com isso, a autora ainda afirma:

> “Incorporar as TICs na educação não quer dizer apenas levar os alunos até laboratórios de informática ou máquinas para as salas de aula; quer dizer ser flexível com tecnologias que já são ubíquas. É compreendê-las como meio, não como fim, em sala ou não, mas perpassando tudo, como já é, menos na escola. Embora possamos tomar conhecimento de experiências bem-sucedidas, inclusive com continuidade - na construção de uma cultura escolar outra -, deixamos de conhecer muitas experiências malfadadas, incluindo depoimentos de intolerância e impedimento dos esforços de muitos professores.” (RIBEIRO, 2018, p. 115)

No entanto, é preciso entender também que mesmo diante de tantas mudanças sociais provocadas pelo avanço das TDICs, da adesão de documentos normativos como a BNCC, que explicita a importância desses recursos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, e ainda com a relevância postulada por documentos curriculares ao usos destas em sala de aula, reforçando a necessidade do trabalho com gêneros essencialmente pertencentes ao ambiente digital, a grande grande intolerância e falta de adesão a essas práticas dentro da escola persiste. Com isso, Cordeiro (2016, *apud* RIBEIRO, 2018, pág. 103) questiona:

> “Por que os professores se tornaram socialmente usuários das TICs, mas não as empregam na escola, em suas aulas ou seus programas de curso? O que há de Abissal entre usar socialmente e empregar pedagogicamente? Será que eles não enxergam “vantagem”? Ou os famigerados problemas de infraestrutura e formação de recursos humanos continuam respondendo por isso?

São a estes questionamentos que o próximo capítulo buscará responder, baseando-se nas reflexões apresentadas por professores e pesquisadores, que no contexto da pandemia da Covid-19, buscaram refletir as práticas promovidas por meio do ensino remoto, a partir desse contexto emergencial e com isso, a partir de uma série de debates promovidos no YouTube, tiveram suas discussões transformadas em capítulos do livro “Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia”, organizado por Ana Elisa Ribeiro e Pollyanna de Mattos Vecchio.

4 AULAS REMOTAS NA PANDEMIA E COMO AS TDICs PODEM CONTRIBUIR SIGNIFICATIVAMENTE PARA NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

4.1 A implementação das TDICs na pandemia

Antes de refletirmos sobre o trabalho feito nas aulas de língua portuguesa durante a pandemia, se faz necessário pensar sobre o modelo de sala de aula adotado nesse período. Com isso, Coscarelli (2020) inicia o capítulo Ensino de língua: surtos durante a pandemia, refletindo a diferença entre o ensino remoto, que foi o modelo suscitado pelas instituições de ensino que promoviam educação presencial, e um ensino EAD (Educação a Distância), especialmente diante do caráter emergencial provocado pela pandemia.

> "O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (o que não é trivial nem simples). (...) EaD exige planejamento, um ambiente virtual de aprendizagem (ava) usado pelos professores, roteiros, combinados, número de horas, formas de avaliação etc. É tudo combinado e bem organizado. Os(as) alunos(as) entram sabendo o que é EaD e, teoricamente, têm os equipamentos e a conexão necessários e se comprometem a se envolver com as atividades" (COSCARELLI, 2020. p. 15-17)

Assim, enquanto um foi implantado de forma inesperada, sem uma preparação prévia tanto de acesso aos recursos digitais necessários quanto de letramento digital, o outro é um modelo de ensino estruturado e conta com o conhecimento e preparo de todas as partes, professores, alunos e instituições. Portanto, não é possível compará-los. Neste capítulo e, mais especificamente nesta pesquisa, o foco se dará sobre o trabalho realizado no ensino remoto, que como dito anteriormente, foi o modelo adotado pelas escolas públicas e privadas.

Diante da abrupta necessidade de deslocar-se do modelo presencial para o remoto, muitas escolas, professores e alunos foram pegos de surpresa e se viram obrigados a lidar com os inúmeros desafios de adaptarem-se a um novo contexto de ensino e aprendizagem. Em um momento como este de incertezas, medos, dores e lutos, é simplesmente antiético estar julgar a posição no qual se vê os principais sujeitos que fazem a sala de aula, professores e alunos. Cada um, da maneira que foi possível, deram continuidade a um trabalho iniciado anteriormente de um modo completamente diferente e que na maior parte das vezes não

incluía o contato com os recursos digitais. Coscarelli (2020, p.17) aponta que muitos professores iam em busca de materiais objetivos e prontos para serem usados e pedidos de indicação de textos para trabalhar questões específicas das aulas de língua portuguesa, como por exemplo: períodos e orações. A autora aponta ainda:

> "Quando busca um livro ou site com questões objetivas, o(a) professor(a) está procurando uma forma prática de lidar com o problema. (...) Esse pedido de indicação de texto, pensando em tópicos da gramática tradicional, é uma abordagem questionável, porque sabemos que ela não traz bons resultados. Essa abordagem não colabora para a formação de bons leitores e bons produtores de textos."(COSCARELLI, 2020, p.17-18)

Com isso, Coscarelli (2020, p.19) retoma uma discussão que há muito tempo vem sendo feita por professores e pesquisadores da Linguística de Texto sobre um ensino de língua expositivo, que prioriza e muitas vezes é exclusivamente classificatório e normativo, com exercícios objetivos, enquanto a língua é cheia de palavras, construções, sentidos, usos e variações instigantes que precisam ser analisados e discutidos com os(as) alunos(as), trazendo à tona a riqueza dos recursos linguísticos que temos a nosso dispor e seus efeitos.

> "Gramática tradicional normativa e classificatória é mais fácil de ensinar (embora, paradoxalmente, quase ninguém aprenda), e (teoricamente) tem o certo e o errado. Por outro lado, ensinar leitura e produção de texto é muito mais difícil, mais trabalhoso e não se notam os resultados de uma semana para a outra. É um processo lento, mas isso não deveria ser um problema, já que temos doze anos para trabalhar com os(as) alunos(as)." (COSCARELLI, 2020,pág. 19)

Desse modo, ao invés do "docente resolver se valer das propiciações multimodais e das diversas linguagens que o digital pode combinar" (2020, p.40), muitos professores prenderam-se a buscar materiais com questões objetivas e de múltipla escolha, pautados em tópicos gramaticais normativos, e permanecer presos a transmissão de conceitos de forma expositiva. Desse modo, não é possível criar, na aula de português, um espaço para a discussão, o diálogo, a construção do processo de compreensão, interpretação, de condições de produção de um texto e como os recursos linguísticos ali presentes provocam diversos efeitos de sentido.

Contudo, como destaca Rojo e Moura (2020, p. 43): "o problema foi a escola achar que bastava a videoaula ou a passagem da aula, como se fosse presencial, para o online. Aí, é chatíssimo. As práticas mais caretas do presencial migraram para o digital". Os alunos que muitas vezes os professores e familiares discutem a respeito do interesse pelos eletrônicos e digital demonstraram-se bastantes desinteressados pelas atividades propostas e solicitadas por

seus professores. A exemplo disto, Rojo (2020, p. 43) compartilha uma experiência pessoal:

> “Tive a oportunidade, apesar da pandemia, de passar um fim de semana no campo com meus netos, ambos(as) alunos(as) de escolas privadas — um rapazola de 13 anos e uma mocinha de 10. Num dado momento, surpreendi minha neta, muito atenta, falando em alemão com o tablet. Perguntei animada: “Está fazendo dever de casa? Sua escola está ensinando alemão? Que ótimo!” Ela me respondeu: “Nãaaooo! Já acabei o dever faz tempo! Foi pá-pum! Daí achei esse site aqui (composto por textos escritos e podcasts de áudio da língua alemã falada, sem imagens ou vídeos) que é bem bom! Conversa comigo? Sprechen sie deutsch?” Em seguida, ouvi meu neto praguejando lá fora com o livro que estava lendo para a escola, também no tablet. Fui lá ver de que se tratava: era Mia Couto, O fio das missangas. Pensei comigo: “Será adequado?”. O impropério que veio a seguir me esclareceu o assunto: “Porcaria entediante!”. E o livro foi abandonado na cadeira e trocado pelo chute a gol.”

Um outro aspecto importante de ser refletido é o modo como se manteve a relação entre professores e alunos no sentido afetivo e socio-emocional. Uma quantidade significativa das escolas brasileiras mantiveram sua carga horária, quantidade de componentes curriculares e avaliações, pois “a frequência às aulas e a exposição rígida de conteúdos parecem mais importantes do que o processo coletivo de construção do conhecimento" (COSCARELLI, 2020, p. 28). Além disso, tentou-se trazer para as aulas remotas a mesma forma expositiva de transmissão de conteúdo que se fazia anteriormente, mesmo diante de tantas possibilidades que o digital proporciona.

> "Um dos maiores desafios era justamente, em pouco tempo, conseguir perceber de que forma cada escola e alguns profissionais poderiam estabelecer uma pedagogia dos vínculos para além de uma discussão centrada em conteúdos, dias letivos e disciplinas escolares. A escola, enquanto esfera da atividade humana, estaria mais interessada nas vidas das pessoas, nas relações afetivas, nas (im)possibilidades de estudar, aprender, ensinar, pesquisar, conhecer, vivenciar novas experiências etc. (...) Infelizmente, as escolas (por várias razões) priorizaram uma pedagogia mais transmissiva, insistindo em transmitir saberes considerados imutáveis e essenciais. O(a) professor(a) continuava no centro e ainda como o grande “transmissor”. O contexto da pandemia revelou como as escolas estão distantes das pedagogias participativas em que o(a) professor(a) é o responsável por organizar eventos de aprendizagem significativa em interação com os(as) aprendentes e as comunidades. Essa pedagogia do vínculo envolveria pensar como as diferentes redes familiares, as diferentes pessoas da sociedade e a escola podem juntos(as) construir processos mais coletivos de aprendizagem." (BUNZEN, 2020, p. 23)

Dentro desse contexto de aulas remotas, emergiu também o uso de dois vocábulos até então não utilizados no modelo presencial e que, no entanto, já existiam e faziam parte do modelo EAD: síncrono e assíncrono. As aulas síncronas caracterizavam-se como os encontros online e ao vivo, enquanto as aulas assíncronas seriam consideradas aquelas que não aconteciam em tempo real, podendo ser gravadas ou ainda constituídas por atividades.

Segundo Bunzen (2020, p.25) diz: “a palavra “aula” e seus significados se ampliam consideravelmente com as atividades assíncronas e síncronas. “Aula” passa a ser um conjunto de eventos e atividades de que a turma participa ao longo de um período de tempo, podendo ser em diferentes espaços digitais e plataformas”. Na realidade, muitos foram os aspectos da educação brasileira que se mostraram passíveis de mudanças, em sua maioria, urgentes. Sobre isso o professor ainda afirma:

> "Estamos no momento de repensar o papel da escola, do conhecimento escolar e da própria concepção de aula. Os currículos do cotidiano se modificaram profundamente, pois as relações de ensino e aprendizagem são outras. Os instrumentos e gestos didáticos também foram alterados. Por outro lado, a educação bancária, conteudista e a cultura das avaliações e das tarefas continuam presentes em vários contextos educacionais privados e públicos." (BUNZEN, 2020, p. 28)

Nesse sentido, é preciso pensar nos espaços da escola e da sala de aula que se mesclaram com o ambiente de casa. Tanto a casa dos professores quanto dos alunos virou sala de aula. Estes foram completamente expostos, não apenas o ambiente onde moram, mas as pessoas (familiares ou responsáveis) que ali convivem, a dinâmica da casa, as dificuldades e frustrações de muitos pais ao auxiliarem em suas atividades, os filhos que também requeriam a atenção dos seus pais professores, dentre tantas outras situações. Dessa forma, não fazia sentido não explorar essas novas vivências e experiências, não apenas como forma de aproximação, mas pensando conforme a teoria dos multiletramentos, no trabalho com as práticas de letramento dos estudantes em seu dia a dia. Com isso, Rojo (2020, p. 42) afirma:

> “Para o educador, as crianças deveriam, na pandemia, aprender coisas do cotidiano em casa fazendo, por exemplo, cozinhar (medidas, quantidades, graus de fervura etc.), escrever as receitas. Para ele, quando o mundo se abrir de novo para fora das casas, para a escola, seria importante não nos esquecer dessa lição: podemos trabalhar sobre o mundo, o bairro, as histórias, a natureza e os problemas ambientais, e não sobre os livros didáticos. Dito de outro modo: poderíamos criar situações de aprendizagem por design, como ensina a pedagogia dos multiletramentos, em um mundo multimodal ou multissemiótico.”

É por isso que nesse momento de situação emergencial no mundo inteiro, sobre a posição adotada pela grande maioria das instituições escolares, Junqueira (2020, p. 33) ressalta: “talvez o aspecto mais problemático tenha sido a tentativa de transferir práticas escolares, conteudistas e centradas no(a) professor(a), para o formato online a distância, tentando preservar as atividades da sala de aula presencial." Afinal, diante de dois formatos tão diversos e reconhecendo nas práticas escolares presenciais já existentes hábitos que indiscutivelmente já eram vistos como questionáveis por estudiosos da língua e da educação, fica claro que isto acarretaria em uma série de dificuldades no processo de construção da aprendizagem e este em muitos aspectos revelaria suas deficiências. É isto que Junqueira

(2020, p. 34) afirma em:

> "Se as práticas conteudistas (unidirecionais, massivas e maçantes) já enfrentam limites na escola tradicional, sendo fruto de desinteresse e limitada participação dos(as) alunos(as), na internet se mostraram ainda mais problemáticas, pois contrastam com a natureza interativa, dinâmica e fluida das tecnologias de comunicação em rede. Ou seja, a sala de aula tradicional, focada no ensino de conteúdos e pouco interativa, se deslocou para as redes e gerou desinteresse dos(as) alunos(as) uma vez passada a fase inicial da curiosidade diante da novidade."

No entanto, nesse momento que em foram tão demandadas, as Tecnologias Digitais poderiam ter sido exploradas para construir justamente o espaço da reflexão no trabalho com textos e gêneros textuais. E longe de ver a pandemia de alguma maneira positiva, mas pensando na falta de escolha de muitos professores e instituições que por muito tempo assumiram uma postura contra o uso desses recursos em sala de aula, Rojo (2020, p.41) disse: “Nesse sentido, a pandemia pode favorecer os multiletramentos e o uso de tecnologias digitais no ensino, tanto na aula propriamente dita como nos trabalhos expostos ou solicitados pelo(a) professor(a)”. O problema é que, ainda como afirmam Rojo (2020, p. 42), por muito tempo a escola preferiu, em especial a escola básica, quase sempre subdimensionar o que seus alunos podem criar e fazer a partir do digital. E quase sempre superdimensionar o que podem fazer com o impresso”.

Por fim, além do receio e da inflexibilidade das escolas e dos professores, há também um outro obstáculo que dificulta ainda mais a inserção destas como estratégias de ensino que podem expandir a aprendizagem, o problema da não democratização do acesso às TDICs, seja por falta de conexão ou de equipamentos. Assim, Rojo (2020, p.42) pontuam:

> “A grande mudança social que provocou a intensificação da multimodalidade dos textos foi justamente o deslocamento do impresso para o digital. Mas, para a escola valer-se disso, é preciso acesso e conexão do alunado e o(a) professor(a) saber trabalhar com essa realidade multimodal e multiletrada para dar aulas e, finalmente, saber como envolver os(as) alunos(as) nisso.”

4.2 Possibilidades para repensar a escola

De acordo com Coscarelli (2020, p.107), é preciso repensar o modelo de escola que temos e esse seria um momento propício para experimentar novas práticas que colaborariam para a formação de uma nova escola, a escola e o conceito de educação com a qual sonhamos.

> “Precisamos de uma escola contemporânea, com bases diferentes da que temos hoje

> em diversos aspectos. Precisamos de uma escola brasileira e para brasileiros do século 21. Sendo assim, precisamos de uma escola centrada na aprendizagem e não no ensino. Queremos uma escola para a vida, que ajuda a solucionar problemas, encontrar ou criar soluções, levantar perguntas, encontrar respostas, organizar, planejar, definir as melhores estratégias para resolver uma situação." (COSCARELLI, 2020, p. 107)

Para isto, segundo a autora, se faz necessário refletir sobre alguns aspectos. Primeiramente, o Currículo. Coscarelli (2020) aponta para um currículo conteudista que privilegia esse aspecto em relação às habilidades esperadas e que não integra as aprendizagens das demais disciplinas. Dessa forma, questiona:

> "Temos uma divisão desses conteúdos em disciplinas, mas será que precisamos de aula de português nesse formato que temos e ainda com grande foco nas classificações da gramática tradicional? Aula de português serve para quê? A aula de português atravessa todas as disciplinas, ela precisa mesmo ser separada das outras? Ela é a base de todas as outras e, portanto, deveria trabalhar junto com outras disciplinas. Algumas escolas chegam a separar o ensino de português em três disciplinas: gramática, literatura e produção de textos. Isso não faz sentido. Por que não integramos as disciplinas?" (COSCARELLI, 2020, p. 108)

Em seguida, Coscarelli (2020, p. 108) aponta para a necessidade de mudança no espaço da sala de aula com cadeiras enfileiradas que reforça o medo e a proibição da conversa, enquanto estas "deveriam ser organizadas de modo a estimular a troca de ideias entre os(as) alunos(as) e o trabalho em equipe (cada qual dando o que tem de melhor e melhorando seus pontos fracos na interação com os colegas)". A autora (2020, p. 108) também aponta a insuficiência do tempo de 50 minutos de aula para a construção de um projeto, uma pesquisa e como também não faz sentido a interrupção pela troca de professores e disciplinas, quando estes poderiam trabalhar colaborativamente.

Coscarelli (2020, p. 108) reforça que a prova escrita não é a única forma de avaliação e que "há maneiras mais produtivas de avaliar. [...] A prova costuma ser, em muitos casos, quase uma punição e não um diagnóstico. Devemos avaliar o processo e não um produto estranho como costumam ser as provas." . Um outro aspecto importante para repensar a escola, segundo Coscarelli (2020, p. 109) é repensar as disciplinas e nesse sentido, afirma:

> "Como podemos pensar numa escola sem artes? Sem teatro, música, escultura, pintura, cinema, diversas manifestações culturais. Como pensar uma escola sem esporte? Xadrez, atletismo, natação (uma questão de sobrevivência), vôlei, ginástica e tantos outros.Repensar as disciplinas é fundamental, não para cortar umas e colocar outras, mas para encontrar formas de fazer com que diversas manifestações culturais, assim como atividades físicas e movimento do corpo, façam parte da aprendizagem e sejam elos que promovam a interdisciplinaridade e a aprendizagem por projetos. Esse é um caminho para a formação integral (intelectual, afetiva e

> social) dos(as) alunos(as), ou, como defendia Henri Wallon: o trabalho com a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu."

Por fim, a autora (2020, p. 109). ressalta a importância de uma atenção especial e um cuidado com a saúde mental dos estudantes, oferecendo atendimento psicológico. Pois, "distúrbios, traumas, dificuldades podem ser detectados na escola e encaminhados a especialistas, antes que causem muita dor e problemas aos(às) alunos(as)".

No entanto, Ribeiro (2020) complementa com uma reflexão final ao abordar também a necessidade de integrar as TDICs no cenário educacional e relembrar que não basta ter máquinas dentro de um espaço físico, os famosos laboratórios de informática. Além disso, a autora também reflete sobre a necessidade do professor de estudar e se aprofundar no uso das Tecnologias Digitais para uso em sala de aula.

> "Há pelo menos trinta anos, especialistas em educação e tecnologias mostram a nós que é preciso integrar, que é importante aprender, que é interessante saber usar, que é preciso tempo para adaptar, que é fundamental ter infraestrutura, sim, mas que é ainda mais fundamental ter ideias, ter experiências, aprender os caminhos, ter coragem para remodelagens que demoram a acontecer." (RIBEIRO, 2020, p. 115)

Ribeiro (2020, p.114) também destaca o fato de que "esta pandemia de coronavírus é algo da ordem do inimaginável", mas isso não anula o despreparo por parte de muitos professores e o fato de que estes foram rapidamente obrigados, principalmente pelas escolas privadas, a se adaptarem "sem qualificação, sem tempo, sem acertos.[...] Não deu tempo de planejar. Não deu tempo de chorar. Não deu tempo de ensaiar as respostas à estupidez de pais/mães intolerantes, ignorantes, apressados(as)" (RIBEIRO, 2020, p.114). Quanto ao despreparo dos professores, seja pela indisponibilidade, por impedimento da escola ou pela falta de acesso dos estudantes, afirma:

> "Há tempos, as digitalidades estão misturadíssimas a tudo quanto há em nossas vidas. Há tempos, as mídias físicas podem ser substituídas por "nuvens". Muitas questões sérias, sobre privacidade e ética, advêm daí e precisam ser enfrentadas e debatidas, mas está claro, faz tempo, que a mobilidade é possível; a ubiquidade é um fato; as nuvens dispensam salas; e certas atividades e demandas podem gerar ótimos resultados quando feitos a distância, por pessoas que se veem por meio de telas, cada um(a) com a sua. Depende da idade? Depende. Mas não ao ponto de criarmos mais um fosso. Num meme, a professora lastimava: "Saudade de ser professora... agora tenho de ser *youtuber*, *influencer*, *cameraman*, redatora...". Já estava aí a ideia de que todos(as) precisávamos aprender a "editar" um pouco, desde que os computadores de mesa vieram para dentro de nossas casas. Professor(a) é isso? Não

> exatamente. Mas não é também um papagaio repetidor e nem um sábio autoritário, como antigamente." (RIBEIRO, 2020, p. 116)

Para discutir a respeito da intensificação do uso das TDICs na pandemia, Paiva (2020) dialoga com as contribuições de Schneiderman (1998, 2002, 2003 *apud* PAIVA, 2020) que "se preocupa com o uso das mídias sociais de forma inteligente e consciente e vem defendendo em seus trabalhos". Ele defende "uma proposta para o ensino mediado pela tecnologia por ele batizada com um acrônimo crcd, coletar, relacionar, criar e doar fazem parte do ciclo das relações humanas" (PAIVA, 2020, p. 63).

Assim, a autora contribui com ferramentas que podem ser usadas para cada uma dessas ações propostas por Shneiderman. Para coletar, Paiva (2020, p. 66) inclui "três das ferramentas mais populares na web — Google, YouTube, Wikipédia — e uma ferramenta menos conhecida, o Webcorp, que considero bastante útil para quem trabalha com qualquer língua". Além destas, também sugere uma ferramenta de vídeo bastante conhecida, "o YouTube, a maior plataforma de compartilhamentos de vídeos da internet. Podemos usar essa plataforma não apenas para o acesso à informação como também para compartilhar ou doar conteúdo" (PAIVA, 2020, p. 67).

Dentre as ferramentas para relacionar, Paiva (2020, p.67) traz como sugestões "quatro redes sociais: Twitter, Facebook, Instagram e o TikTok. As três primeiras são muito conhecidas e a última está se popularizando no Brasil, especialmente entre os adolescentes."; e também "uma ferramenta para a criação de fóruns de discussão, o VoyForums; dois ambientes virtuais de aprendizagem, o Google Classroom e o Canvas; uma ferramenta para videoconferência, o Zoom; e outra para comunicação individual por vídeo, o Loom." (PAIVA, 2020, p.67). Já no terceiro e quarto grupos, voltados respectivamente para a criar e doar, a autora inclui as seguintes ferramentas:

> "Sob o rótulo de "criar", incluí nove ferramentas: Gimp, para edição de imagem; Padlet, para criação de murais virtuais; Podomatic, para gravação de podcasts; Canva, para criação de cartazes; Gliffy, para criação de diagramas; Prezi, para criação de apresentações; MemeCreator, para criação de memes; Powtoon, para animações; Giphy, para criação de memes; Camtasia, para gravação e edição de vídeos com captura de telas, estratégia muito usada para a produção de tutoriais. (...) Para doar, selecionei mais nove ferramentas: Weebly e Worpress, para a criação de sites; YouTube, para a publicação de vídeos; Scoop.it, para a curadoria; Pinterest, para a curadoria de imagens; Dropbox, para o armazenamento de dados nas nuvens; Blogger, para a criação de blogs; Openzine, para a criação de revistas; Slideshare, para o compartilhamento de apresentações." (PAIVA, 2020, p. 68)

Por fim, Paiva (2020) relembra o problema da desigualdade social e de acesso, e, assim como Ribeiro (2020), reafirma a resistência de muitos professores e instituições escolares às inovações tecnológicas. No entanto, não se deve atribuir a falta de ferramentas, visto que há uma variedade delas e propostas para o uso das TDICs em sala de aula. Como professores, é preciso estudar, adaptar-se e reinventar-se.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, reiterou-se a importância do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em aulas de Língua Portuguesa e quais seriam, no atual cenário pandêmico da Covid-19, às suas possíveis contribuições e desafios no processo de ensino e aprendizagem. Para isto, recorremos a uma revisão bibliográfica dos estudos da Linguística Textual e a Teoria dos Multiletramentos, além de reflexões teóricas provenientes de discussões realizadas por meio de debates em *lives* no Youtube que se transformaram no livro "Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia".

Sendo assim, conforme discutido no primeiro capítulo, A Teoria dos Multiletramentos, pode-se concluir que diante de tão atuais variados modos de ler e de se produzir textos, não é possível considerá-los apenas dentro do campo verbal e do impresso. Este expandiu-se conforme a sociedade mudou e, consequentemente, a forma dos sujeitos interagirem com eles e produzi-los também modificou-se, inclusive diante do acelerado avanço das TDICs onde a diversidade de linguagens e modos imperam. Conclui-se portanto, que a sala de aula e, especificamente aqui, o ensino de língua, deve acompanhar essas mudanças e ampliar suas propostas, visto que deve abranger todos os tipos de letramento e defender a valorização das práticas experienciadas pelos alunos dentro e fora da escola.

Já no segundo capítulo, O uso das Tecnologias Digitais em aulas de Português, os conceitos que vão desde a definição e a origem inglesa do termo mídia, o rápido modo nos movemos para a existência das multimídias, até a hipermídia, que atualmente nos permite navegar, pesquisar, ler e produzir de forma cada vez mais fácil e acelerada, revelam a necessidade dessas experiências socioculturais e midiáticas estarem presentes na sala de aula. Para isso, o documento normativo escolhido para análise nesta pesquisa, a Base Nacional Curricular Comum, demonstra total consonância com a Pedagogia dos Multiletramentos ao reforçar a importância das TDICs na educação escolar ao incluí-las em seus objetivos, seja por meio de competências ou habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo ensino fundamental e médio. Principalmente através do destaque dado ao trabalho com gêneros

textuais nascidos no universo digital, enquanto sujeitos críticos e protagonistas que leem e expressam-se também por meio das mídias.

Por fim, no terceiro e último capítulo, obtemos a discussão central da pesquisa, no qual é possível perceber que apesar dos diversos modos de contribuir para a educação e o ensino de língua que as TDICs proporcionam, conforme visto anteriormente, sobressaltam-se também os diversos desafios que a implementação obrigatória desses recursos no momento da pandemia revelou. Desde obstáculos impostos pela escola e pelos professores para o uso dessas ferramentas já no ensino presencial à falta de preparo e de letramento digital por parte de professores e alunos, a desigualdade social e falta de acesso aos recursos digitais, além do próprio caráter da pandemia que impeliu sentimentos de medo, solidão, desconforto, insegurança e incerteza no mundo inteiro, desafios já conhecidos, foram evidenciados neste momento, estabelecendo grande dificuldade por parte das escolas, dos professores e alunos em retomarem as aulas e realizar o processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva.

Contudo, cada um desses desafios deve servir como ponto de partida para pensar um novo projeto de educação, currículo, escola e ensino. Uma escola menos conteudista, que leve em consideração a comunidade escolar, os seres humanos que compõem este espaço de forma integral, que revejam seus métodos de ensino e avaliação, que seja democrática e esteja aberta às possibilidades que as novas tecnologias possam proporcionar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BUNZEN, Clecio dos Santos. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

CAZDEN et al. Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021

COSCARELLI, Carla Viana Coscarelli. Ensino de língua: surtos durante a pandemia**.** In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana Coscarelli.Ideias para pensar o fim da escola**.** In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira de. (org.). **Multimodalidades e Leituras:** Funcionamento Cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. [E-book]. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: https://app.box.com/s/elu8ks7is2bnqte4r5xwte8e7dh78rrh .

JUNQUEIRA, Eduardo Santos. A EAD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed. 7° reimpressão - São Paulo: Contexto, 2021.

MORAES, Andréa Silva. **Espaços em branco: um convite a anotar**. Recife, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologia durante o confinamento**.** In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias**

digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje:** Palavra, Imagem e Tecnologias Digitais na Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia**.** In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; SILVA, Paulo Roberto Boa Sorte. **Hipermodalidade:** Hipertextualidade e Multimodalidade. [S.D] [201-]. Material para fins didáticos. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/885958/mod_resource/content/4/Aula%202.pdf .