



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – PPGEL**

JOSIANE DE JESUS REIS DE FREITAS

**MULTILETRAMENTOS E IMPRESSÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS POR PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**CAMPO GRANDE
2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – PPGEL**

JOSIANE DE JESUS REIS DE FREITAS

**MULTILETRAMENTOS E IMPRESSÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS POR PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino.

Orientadora: Professora Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo.

**CAMPO GRANDE
2022**

JOSIANE DE JESUS REIS DE FREITAS

**MULTILETRAMENTOS E IMPRESSÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS POR PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino.

Orientadora: Professora Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo

Campo Grande, MS, 21 de novembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo (Orientadora - Presidente)
Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Avaliadora - Membro Titular)
Doutora pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Avaliador - Membro Titular)
Doutor pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Campo Grande)

DEDICATÓRIA

Dedico em especial a Deus, autor de todo saber, a minha maravilhosa família pelo apoio e compreensão nos meus momentos de crise de nervosismo e ansiedade, em particular meu querido esposo Gerson, meu motivador e inspiração diária de amor e sabedoria. Aos meus filhos que ficavam em silêncio total quando eu estava nas aulas online, à minha mãe, meu exemplo de mulher guerreira, pelas orações e palavras de ânimo, enfim, à minha dedicada e presente orientadora, professora Dr^a Fabiana Poças Biondo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida.

Ao meu marido, Gerson, por toda dedicação, participação e motivação nesse período tão ímpar.

Aos meus dois filhos, Pedro Henrique e Samuel, que entenderam os momentos de ausência e muito me apoiaram para realização desse sonho.

Aos meus queridos professores que estiveram comigo nessa trajetória de grandes aprendizados, em especial à minha querida orientadora, professora Dr^a Fabiana Poças Biondo, pela paciência, sabedoria e principalmente pela hombridade em compartilhar seu conhecimento comigo.

Aos meus amigos professor Me. Alan Silus e a querida Claudia Machado; não tenho palavras para descrever minha admiração e gratidão pelas contribuições de suas experiências para que eu pudesse juntar aos meus saberes.

Obrigada!

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos
nós ignoramos alguma coisa. Por isso
aprendemos sempre.

Paulo Freire

LISTA DE SIGLAS

Covid-19 – Doença do novo coronavírus 2019.

EaD – Educação a Distância.

ERE – Ensino Remoto de Emergência.

GNL – Grupo Nova Londres.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Reme – Rede Municipal de Educação.

Semed – Secretaria Municipal de Educação.

UBSF – Unidade Básica de Saúde da Família.

TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Entrevista semiestruturada.....	39
---	----

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar a percepção de professoras de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental II sobre o uso que fazem de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em suas práticas pedagógicas. Para isso, propomos analisar como as professoras investigadas afirmam usar tecnologias digitais em suas aulas de língua portuguesa, buscando discutir possíveis relações entre esse uso e a pedagogia dos multiletramentos em seu fazer pedagógico, assim como a importância do uso de tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa, sobretudo considerando o contexto da pandemia da covid-19. Para isso, dialogamos, por meio de entrevista semiestruturada, realizada em março, maio e agosto de 2021, com quatro professoras das redes pública e privada de ensino de Campo Grande – MS, que atuam no 9º ano do ensino fundamental, partindo de 12 (doze) questões mais gerais sobre o tema. Entre as justificativas para a investigação, estão as percepções da pesquisadora enquanto professora de reforço do ensino fundamental, sobre dificuldades no acesso a tecnologias digitais pelos alunos nas escolas e no uso dessas tecnologias por professores nas aulas de línguas. Os resultados apontam alguns indícios de trabalho com tecnologias digitais em perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, porém destacam muitas barreiras para a realização desse tipo de prática, principalmente durante o período de ensino remoto emergencial da pandemia da covid-19. Como mostram as análises, não é possível dizer que esse tipo de trabalho possa ser facilitado apenas por uma infraestrutura digital adequada, pois muitas vezes também estão presentes nas práticas de ensino algumas dificuldades e resistências para o trabalho a partir da perspectiva dos multiletramentos.

Palavras chave: Pedagogia dos Multiletramentos. Ensino de Língua Portuguesa. Pandemia da covid-19.

ABSTRACT

This study aims to investigate the perception of portuguese language teachers in their 9⁰th year of elementary school about their use of digital information and communication technologies (Tdics) in their pedagogical dynamics. For this, we propose to analyze how the investigated teachers use digital technologies in their portuguese language classes, seeking to discuss possible relationships between this use and the pedagogy of multiliteracies in their pedagogical practice, as well as the importance of using digital technologies in language teaching especially considering the context of the covid-19 pandemic. For this, we dialogued, through semi-structured interviews, with four teachers from public and private schools in Campo Grande-MS who work in the 90th year of elementary school, starting from 12 (twelve) more general questions on the subject. Among the justifications for the investigation are the perceptions of the researcher as a teacher of primary education reinforcement, such as: access to technologies by students; use of technologies in language classes. The results point to some evidence of work with digital technologies in the perspective of the pedagogy of multiliteracies, but highlight many barriers to carrying out this type of practice, especially during the period of emergency remote teaching of the covid-19 pandemic. As the analyzes show, it is not possible to say that this type of work can only be facilitated by an adequate digital infrastructure, as difficulties and resistance to work are often also present in teaching practices from the perspective of multiliteracies.

Keywords: Pedagogy of Multiliteracies. Digital Technologies. Critical Citizen

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – BASES TEÓRICAS.....	17
1.1 Relações entre tecnologias digitais e educação.....	17
1.2 A pedagogia dos multiletramentos e o ensino de língua portuguesa.....	20
1.3 O perfil do professor (multi)letrado.....	25
1.4 Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo ensino e aprendizagem de língua portuguesa e a pandemia da covid-19.....	29
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	32
2.1 Quanto ao tipo da pesquisa.....	33
2.2 Contextualização das escolas e perfil das professoras participantes.....	35
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
.....	40
3.1 Análise das entrevistas.....	40
3.1.1 Quanto à infraestrutura escolar e acesso às tecnologias digitais pelos alunos.....	41
3.1.2 Quanto aos usos de tecnologias pelas professoras em aulas de língua portuguesa.....	44
3.1.3 Quanto à apreciação do uso das tecnologias pelas professoras.....	50
3.1.4 Quanto às mudanças e adaptações ao uso das tecnologias relativas à pandemia da covid-19.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	65

INTRODUÇÃO

Para que os alunos possam desenvolver diversas habilidades de uso e compreensão da linguagem, é importante que entrem em contato com gêneros discursivos¹ diversos, incluindo aqueles que emergem de nossas interações em meios digitais e considerando os multimodos de produção de linguagem. Considerando a enorme ampliação de nossas práticas nesses meios, nos últimos anos, bem como a convivência com a diversidade cultural que acompanha essas e outras práticas, tem-se aderido, nas aulas de línguas, à pedagogia dos multiletramentos, a qual se dispõe a repensar o ensino de línguas levando em conta justamente as interações no mundo digital e a multiplicidade cultural da sociedade. Segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), essa adesão está ligada ao uso das tecnologias para o acesso às diferentes formas de comunicação e expressão em nossa sociedade. Acessar, receber, encaminhar, ler, produzir textos em meios digitais, quando práticas tomadas em foco em sala de aula, podem ser oportunidade de expansão dos letramentos e da consciência crítica sobre questões sociais.

No momento histórico em que vivemos, fazer uso de celulares, tablets, notebooks, computadores, dentre outras fontes ligadas a uma rede com provedores de internet para estudos e pesquisa, é uma realidade presente em muitos países. No Brasil, embora os computadores tenham chegado em meados dos anos 1980, ainda estamos caminhando para tal realidade, bem como para um trabalho voltado à pedagogia dos multiletramentos e aberto às multiculturalidades inseridas na sociedade globalizada, que circulam por meio de textos multimodais.

A motivação para esse estudo deu-se devido ao (re)conhecimento desse cenário, sobretudo pelo fato de eu atuar como professora de reforço com turmas do 9º ano do ensino fundamental e perceber que os textos mais atrativos e que davam bons resultados nas aulas eram justamente os que partiam da realidade desses alunos, que se comunicavam via redes sociais, comentavam sobre vídeos e até mesmo charges engraçadas que recebiam por WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter, dentre outros. Embora seja importante trabalhar com textos produzidos em outros meios, passei a entender que os do universo digital poderiam ser um caminho para o desenvolvimento das habilidades de uso da língua(gem) pelos alunos.

¹ A partir de Mikhail Bakhtin, compreendemos gêneros discursivos como todos os textos criados na sociedade e pela sociedade ao longo dos tempos e da história que atendem ou atenderam às necessidades de comunicação que surgiram. Entendemos, então, por “gênero do discurso/discursivo formas de linguagem flexíveis, mutáveis e plásticas, vinculadas à atividade humana de uma determinada época, de um determinado grupo social com seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica.” (BAKHTIN, 2016, p. 43).

Na minha formação acadêmica, graduação em Letras que aconteceu no ano de 1999, em um período que pouco se falava em tecnologias digitais na educação e menos ainda em textos multimodais, em algumas disciplinas do curso, principalmente as mais voltadas para metodologias de ensino, já nos eram apresentados alguns trabalhos para interpretações de cartazes, panfletos, charges, slogans, dentre outros. No entanto, ainda não havia discussões sobre a multimodalidade nos meios digitais, nem para o trabalho com a pedagogia dos multiletramentos.

Após minha formação, atuei por alguns anos com aulas de língua portuguesa em turmas de educação especial. Já naquela época (2000 a 2005), trabalhava com textos multimodais, embora não fossem ainda nomeados dessa forma, e percebia que havia uma adesão dos alunos ao trabalho com esses textos e que, por vezes, esse trabalho contribuía para a sua aprendizagem de leitura e escrita. Ainda não usávamos recursos digitais, apenas cartazes e apostilas adaptadas e com muitas ilustrações; a partir dessas figuras, eu buscava questionar aos alunos sobre as relações que faziam entre esses textos e suas respectivas realidades, suas vidas e seu cotidiano. Dessa experiência, notei que os questionamentos que eu fazia sobre os textos permitiam uma interação dos alunos com os assuntos abordados, desenvolvendo certa criticidade e iniciando meu percurso nos estudos de letramentos, apesar de ainda não ter tido nenhum contado formal com esses estudos.

Mais tarde, no ano de 2019, passei a atuar como professora de reforço com turmas do 9º ano do ensino fundamental em uma escola particular, em um momento em que as tecnologias digitais já faziam parte do dia a dia de todos. Conforme mencionei anteriormente, foi a partir daí que surgiu a motivação para a realização desta pesquisa, ao reconhecer o cenário digital que envolve as práticas de uso da língua(gem) dos alunos atualmente. Foi então que passei a me perguntar: Como trabalhar com textos multimodais e digitais em aulas de línguas para desenvolver a criticidade? O que professores/as em exercício estariam desenvolvendo nesse sentido em suas aulas e o que poderiam me ensinar a respeito? Como aluna no mestrado em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, desde o final do ano de 2019, comecei a compreender melhor um pouco dessas questões, sobre as quais proponho maior reflexão neste trabalho, a partir de casos bastante específicos.

Diante deste cenário e motivação, o objetivo geral desta pesquisa é **investigar a percepção de professoras de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental sobre o uso que fazem de tecnologias e textos digitais em suas aulas.**

Quanto aos objetivos específicos, delineamos para o estudo:

- a) analisar se e como as professoras investigadas afirmam usar tecnologias e textos digitais em suas aulas de língua portuguesa;
- b) identificar possíveis relações entre o uso de textos e tecnologias digitais e a pedagogia dos multiletramentos na forma como veem suas práticas;
- c) apontar e discutir a importância do uso de tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa, sobretudo considerando o contexto da pandemia da covid-19.

Os questionamentos mais específicos que nortearam o desenvolvimento desses objetivos de pesquisa e que ecoaram durante a realização do estudo foram: As professoras entrevistadas afirmam utilizar tecnologias digitais em suas aulas? De que forma? O uso mencionado pelas professoras relaciona-se à pedagogia dos multiletramentos? Como é possível repensar práticas de ensino de língua portuguesa aderindo a tecnologias e textos digitais, em cenário de pandemia da covid-19, ou ainda em um cenário pós-pandemia de ensino híbrido e cursos on-line?

Entre as justificativas para a investigação dessas inquietações, estão minhas percepções como professora de reforço, acima mencionadas, bem como o reconhecimento pessoal dos estudos sobre multiletramentos como um caminho frutífero para o lidar com as demandas e transformações da sociedade contemporânea. Do ponto de vista teórico, estou ciente de que muitas são as pesquisas a respeito do tema desenvolvidas e em desenvolvimento nos últimos anos. No entanto, em experiências pessoais em contextos educacionais, acredito ser possível perceber que o trabalho com línguas baseado nos multiletramentos ainda se configura a passos bem lentos. Daí a minha inquietação em focalizar um contexto parcial e bastante específico neste estudo: quatro professoras de língua portuguesa que atuam no 9º ano do ensino fundamental em escolas do município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. Nossas contribuições, portanto, restringem-se à focalização de um contexto em particular e ao flagrante de um momento histórico importante em que estavam imersas as professoras entrevistadas, o de ensino remoto emergencial, devido à pandemia da covid-19.

Esta pesquisa justifica-se, ainda, a partir da visão de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), que destacam que experiências digitais permitem integrar o real com o virtual, levando-nos a uma nova compreensão de linguagem, no contexto de propagação em que os novos meios de comunicação se apresentam e afetam grandemente o uso da linguagem. De modo semelhante, Rojo (2019) lembra que as práticas no ensino de linguagem já não podem mais ser as mesmas, voltadas apenas para recursos tradicionais de ensino. Trabalhar a partir da pedagogia dos multiletramentos, aliando o ensino grafocêntrico tradicional com os recursos digitais e os textos

multimodais pode favorecer não apenas o contato dos alunos com diversas formas de comunicação, mas também a leitura crítica e engajada com o universo sociocultural.

Esta dissertação está subdividida em três capítulos, sendo o primeiro uma abordagem teórica com aporte em autores diversos que apontam a pedagogia dos multiletramentos como uma forma de desenvolver o processo educacional de línguas levando em conta os saberes dos alunos, que são importantes e precisam ser valorizados; bem como a inserção de tecnologias digitais como ferramenta imprescindível na busca de elementos textuais que serão de valia na formação de alunos leitores e cidadãos críticos. Nessa etapa, abordamos também a formação do professor de língua portuguesa com base na pedagogia dos multiletramentos.

O segundo capítulo é a apresentação detalhada da metodologia desta pesquisa, desenvolvida em perspectiva qualitativo-interpretativista, mais especificamente a partir de um estudo de caso. Os instrumentos de coleta do corpus são entrevistas semiestruturadas realizadas nos meses de março, maio e agosto do ano de 2021, por meio digital, em contexto de ensino remoto em função da pandemia da covid-19. Conforme melhor detalhado no capítulo, entrevistamos quatro professoras (aqui identificadas como A, B, C e D) que atuam na disciplina língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental no município de Campo Grande- MS, Brasil.

O terceiro capítulo traz as análises das entrevistas e a discussão dos resultados possibilitadas pelo corpus e pelas reflexões teóricas estabelecidas. Nesse capítulo, trazemos excertos das respostas dadas pelas entrevistadas, que foram gravadas e transcritas para as análises, a fim de discutir a percepção que elas têm e o que afirmam sobre o uso que fazem de recursos tecnológicos em suas aulas de língua portuguesa com turmas de 9º ano do ensino fundamental, sobretudo recursos digitais.

Nas considerações finais, trazemos algumas apreciações sobre os resultados alcançados nesse estudo, bem como apontamentos sobre o trabalho com tecnologias e textos digitais no ensino de língua portuguesa, que acreditamos ter ganhado maior expressão nos anos de 2020 e 2021, quando vivenciamos um processo pandêmico que obrigou todos a um confinamento em seus lares, bem como um distanciamento físico para conter o contágio do vírus da covid-19. Diante disso, o uso das tecnologias digitais foi importante, em alguns contextos, para que aulas não parassem e para que os alunos não tivessem tantos prejuízos na sua formação. Ao mesmo tempo, esse uso mostrou todos os seus limites e aspectos excludentes, pois, como sabemos, usar tecnologia digital não é suficiente para configurar um ensino de qualidade, principalmente se considerarmos a precariedade na formação profissional e no acesso a esses recursos; além disso,

muitos alunos, principalmente os da rede pública de ensino, não tiveram condições de participar das aulas virtuais, seja por falta de recursos tecnológicos, emocionais, logísticos etc.

CAPÍTULO 1

BASE TEÓRICA

Este capítulo traz discussões teóricas sobre letramentos e sobre a pedagogia dos multiletramentos, a partir de estudiosos como Cope e Kalantzis (2009); Moura e Rojo (2012) – Rojo (2009 e 2019); Kleiman (2008); Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020); Paiva (2020); Ribeiro (2019, 2020 e 2021); dentre outros estudiosos da filosofia e da didática educacional como: Freire (1967, 1987, 1989 e 1996); Libâneo (1994); Luckesi (1994); Saviani (1999). Discutimos a importância de aliar tecnologias digitais a atividades educacionais, principalmente quando se refere à língua portuguesa, que é o enfoque disciplinar de nossa pesquisa. Apresentamos também os conceitos de letramentos e de multiletramentos, que consideramos importantes abordagens para o ensino de (língua)gem, uma vez que envolve um olhar cultural e social para as práticas de uso de línguas, com atenção especial para os recursos e meios de comunicação e de informação atuais, principalmente os digitais.

Abordamos também a importância da formação de professores para lidar com esses conceitos e abordagens, em um cenário que vem exigindo a cada dia mais a ampliação dessa formação para lidar com textos multimodais e com o universo de práticas digitais dos alunos na atualidade.

1.1 Relações entre tecnologias digitais e educação

Percebi, em minhas experiências em sala de aula, enquanto professora de reforço e em conversa com as professoras titulares com as quais trabalhei, que nos tempos atuais a tecnologia dos computadores com acesso à internet, celulares, impressoras rápidas (que substituíram os mimeógrafos) são também utilizadas em algumas escolas e em algumas aulas, porém, o caderno, caneta, lápis, quadro negro e giz ainda costumam ser os meios mais utilizados no processo de ensino e de aprendizagem nesses contextos e em diferentes fases do processo de escolarização dos alunos. Logo, pude notar que os recursos digitais, apesar de serem importantes, em geral ainda são pouco explorados; talvez por falta de formação para tal, talvez pelo seu custo, uma vez que para mantê-los é necessário um investimento financeiro. Observo ainda, nos contextos educacionais com os quais tenho contato, que as tecnologias digitais estão sendo inseridas gradativamente, e acredito que elas possam trazer praticidade e modernidade ao alcance dos saberes.

Quando falamos em tecnologias de um modo geral, lembramos de Cope e Kalantzis (2009), que mencionam a escrita como sendo uma das tecnologias inventadas pela humanidade, e reforçam que ela não deveria ser um objeto de opressão dentro de uma sociedade. Ao tratar da escrita, os autores lembram que, para que isso não ocorra, são necessários reflexões, estudos, debates e diálogos sobre o papel do como ensinar o aluno a refletir e torna-se crítico mediante a escrita e ao fazer a leitura do mundo.

No caso das tecnologias digitais, acreditamos que o caminho deva ser o mesmo. Ao nos perguntar sobre a possibilidade de desenvolvermos uma educação crítica com a utilização de recursos tecnológicos digitais, tanto de forma presencial (em sala de aula) ou a distância (como em cursos EAD ou mesmo no contexto de ensino remoto emergencial, a exemplo do que ocorreu em virtude da pandemia da covid-19), acreditamos numa resposta positiva, mesmo com as dificuldades enfrentadas pelas escolas, professores e alunos em obter e usar esses recursos tecnológicos. No entanto, sabemos que para isso é importante desenvolver a criticidade inclusive a respeito dessas dificuldades.

Conforme Ribeiro (2020), a ideia de inserção de aulas (presenciais ou à distância) com tecnologias digitais, mais diretamente com o computador ligado a um provedor de internet, não é nova no processo de ensino e de aprendizagem, e pode trazer inúmeras contribuições para o aprendizado. Muito se discutiu e discute sobre esse assunto nas unidades escolares de todo Brasil. Estudos sobre a incorporação de tecnologias da informação e comunicação nas escolas já há mais de uma década vêm mostrando as lacunas entre discursos, expectativas e realidade de implementação nas escolas do Brasil e do mundo, conforme descreveram Coll, Monereo e col. (2010). Isso, pois, trata-se de um processo que envolve não apenas as tecnologias em si, mas, principalmente, a qualificação dos professores para seu uso, os modos e os métodos de utilização, mudanças de postura e de práticas, implementação de políticas e legislações coerentes, entre outros, como bem notaram os autores.

No caso do projeto de educação à distância implementado no Brasil, por exemplo, o decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017), de 25 de maio de 2017, chama a atenção para o complexo que envolve essa modalidade educacional e para a importância da criação de políticas adequadas de uso e de acesso:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por

estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017 on-line)

As condições mencionadas no decreto perpassam também o trabalho com tecnologias digitais em sala de aula. Isso porque apenas com qualificação e condições de acesso adequadas se torna possível superar a realidade que ainda se observa em grande parte das situações educacionais no Brasil, de que “a capacidade efetiva dessas tecnologias para transformar as dinâmicas de trabalho, em escolas e processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula, geralmente fica muito abaixo do potencial transformador e inovador que normalmente lhes é atribuído” (COLL; MONEREO e col. 2010, p. 66).

Uma questão importante a ser considerada nesse sentido é que não basta utilizar tecnologias digitais para repetir padrões tradicionais de ensino. Como notaram Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 75), “os professores tendem a dar às TIC usos que são coerentes com seus pensamentos pedagógicos e com sua visão dos processos de ensino e aprendizagem”, sendo bastante comum que alguns passem a utilizá-las para reforçar suas estratégias de apresentação e transmissão de conteúdos, enquanto aqueles que têm uma visão mais ‘construtivista’ tendem a utilizá-la para promover atividades de exploração ou indagação dos alunos, o trabalho autônomo e o trabalho colaborativo.

O uso de tecnologias, portanto, especialmente aqui tratando das digitais, precisam superar a “educação bancária” já há tempos questionada por Freire (1987), em que o professor transmite o conhecimento, do qual é prévio detentor, e este é apenas depositado/arquivado na memória dos alunos. Transferindo as ideias do autor para o trabalho educacional pautado por meios digitais, importa salientar que este não deveria seguir padrões tradicionais de ensino, ou seja, repetições para tão somente memorização sem associação do conteúdo à realidade. Para Freire, o objeto da educação, por meio do conhecimento, é preparar os educandos para a vida: “A meta maior da educação é fazer com que os estudantes desenvolvam pensamento crítico e voltado para a realidade.” (FREIRE, 1989, p. 18).

Moura e Rojo (2012) destacam que a tecnologia, enquanto recurso educacional, tem um papel fundamental, que é colaborar cada vez mais no processo de aprendizado dos alunos; contudo, caberá aos professores a melhor condução desse trabalho, o que exige que eles estejam preparados para tanto. Como também lembraram Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), é importante que o ensino e a aprendizagem estejam em concordância com a contemporaneidade e com a atualidade tecnológica; assim sendo, empregar as tecnologias nas aulas vai além do mecanismo no uso das ferramentas, fazendo-se necessário o compartilhamento de saberes entre

os envolvidos no processo em sua totalidade. Logo, as aulas com uso da tecnologia precisam permitir a troca de saberes entre seus protagonistas: professor-aluno, aluno-professor e alunos-alunos. É importante, assim, que essas aulas não tragam consigo amarras da “pedagogia tradicional”, aquela com características de memorização e aceitação sobre o conhecimento repassado (LIBÂNEO, 1994, p. 56) ou da “educação bancária”, na qual o aluno é visto como um ser sem saber algum e no qual deverá ser apenas depositado o conhecimento (FREIRE, 1987, p. 50).

Acreditamos que, ao serem consideradas as questões apontadas, há possibilidades de trabalho pedagógico com o ensino de língua portuguesa usando as tecnologias digitais, variando desde a produção de textos para exposição em plataformas como Facebook, Instagram, YouTube, Twitter, aos e-mails e pesquisas no Google. Contudo, é importante ressaltar que as práticas pedagógicas de utilização dessas ferramentas precisam ser pensadas, discutidas entre os professores e com os alunos para que tenham a efetiva utilização das tecnologias digitais voltadas ao exercício do aprendizado crítico. Para tanto, refletir sobre o uso das tecnologias e como nos preparamos para adotá-las em nosso fazer pedagógico é fundamental.

Como notaram Coll, Monereo e col. (2010), para o uso e inserção de tecnologias no ensino é preciso rever a questão dos conteúdos, pois muitos deles deixaram de ser básicos para sociedade atual. Acreditamos que o professor precisa agregar, em suas aulas de língua portuguesa, assuntos da atualidade e de circulação nos meios digitais, e que sejam de interesse e alcance social, estimulando a discussão e reflexão sobre por parte dos discentes. Entre outras abordagens possíveis, a pedagogia dos multiletramentos nos parece frutífera nessa direção.

1.2 A pedagogia dos multiletramentos e o ensino de língua portuguesa

Kleiman (2008) discorre sobre letramento como um conceito cuja complexidade vai além dos saberes formais, pois alia a educação para a leitura, a escrita e a oralidade aos acontecimentos socioculturais oriundos das vivências do indivíduo na sociedade. Para a autora, diferentemente da alfabetização, que implica em um domínio formal da língua, o letramento abarca os usos da língua. Assim sendo, segundo a autora, mesmo uma pessoa que é considerada analfabeta tem conhecimentos prévios e repertório textual que desenvolve por meio da oralidade, por exemplo; mas, os alfabetizados e com domínio da escrita sempre foram considerados letrados, enquanto os analfabetos eram os iletrados e ou incultos, a quem só se restava a marginalização. Kleiman (2008) lembra ainda que

em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que entende o adulto que lhe diz “olha o que a fada madrinha lhe trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. (KLEIMAN 2008, p. 18)

Kleiman (2008) reforça em seus estudos que o letramento extrapola o mundo da escrita conforme é idealizada e concebida pelas instituições de ensino que são encarregadas de transmiti-la. Para ela, as práticas sociais são mais importantes do que meramente a aquisição de códigos simbólicos para formação de palavras. Não depreciando o mecanismo da escrita, mas se a educação formal levar em consideração apenas o ato de codificar e decodificar símbolos gráficos, não considerando os conhecimentos previamente adquiridos ao longo das vivências, não é possível se tornar um sujeito crítico diante da sociedade.

Nessa direção, Rojo (2009) traz, em seus estudos, o termo alfabetismo, cujo foco recai no indivíduo e em suas habilidades e competências pessoais e individuais de cognição e linguística, valorizando assim a escolarização do processo de leitura e escrita. Porém, destaca que o mais importante é o “letramento por meio do uso das práticas sociais de linguagem diversas tais como a família, o trabalho, a igreja, as mídias, a escola dentre outros dentro de uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.” (ROJO, 2009, p. 98).

Como também notou Soares (2003), já há algum tempo, letramento não é apenas decodificar símbolos gráficos. Linguistas e educadores concordam que codificar e decodificar símbolos e letras são habilidades importantes, porém são insuficientes para compreensão, interpretação e produção das diversas práticas de uso da língua que circulam na sociedade e nos meios digitais. Assim, o papel da escola vai além do ensino da codificação e da transmissão de conteúdos acumulados pela humanidade, ela precisa desenvolver no aluno compreensão crítica e habilidade no manejo de linguagens em práticas sociais, ou seja, os letramentos.

Ainda no intuito de dar conta desse desenvolvimento, professores e pesquisadores dos letramentos implementaram, em 1996, o que ficou conhecido como a pedagogia dos multiletramentos. Mas especificamente o grupo de estudiosos The New London Group (GNL) lançou esta ideia, com o objetivo de ampliar pedagogias por conta das novas formas de representação e de vivências em práticas letradas da sociedade que vinha se transformando a passos largos, sobretudo pela disseminação do acesso à internet. O termo “multi”, para o grupo, vinha se somar à ideia de letramento para abarcar as múltiplas formas de linguagens e de culturas típicas de uma sociedade a cada dia mais diversa e digital.

Os multiletramentos são, portanto, práticas que apontam para a “multipluralidade e variedades de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.” (MOURA; ROJO, 2012, p. 13), e englobam novas ferramentas de produção de linguagem, bem como “multimodos de produção, tais quais áudio, vídeo, tratamento de imagem edição e diagramação.” (MOURA; ROJO, 2012, p. 13).

Conforme Moura e Rojo (2012), podemos dizer que é possível contemplar as práticas dos multiletramentos nas escolas, pois é necessária a adequação do ensino à sociedade contemporânea, e colaborando na preparação do educando para o exercício da cidadania crítica e engajada. A pedagogia dos multiletramentos está, de certa forma, alinhada à criticidade tão defendida por Paulo Freire, que destacou fortemente em seus estudos a importância de a educação estar atenta à dinamicidade da sociedade, bem como às relações de poder nela existentes. Para Freire (1987, p. 56), a educação não deve se pautar pela “dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devir e não como algo estático.”

No que diz respeito ao trabalho com a língua portuguesa, observamos que há uma infinidade de textos e enunciados possíveis de serem trabalhados em sala de aula (charges, contos, notícias, slogans, propagandas, receitas, dentre outros). Os estudos de gêneros discursivos já apontaram há algum tempo para a importância de trabalharmos com textos diversos nas aulas de línguas, incluindo os textos que circulam em meio digital. A pedagogia dos multiletramentos, por sua vez, destaca a importância de trabalhar com práticas situadas de uso de linguagens no mundo digital e diverso em termos culturais, no qual vivemos e a partir do qual significamos e existimos. Se trabalharmos com os alunos também textos que circulam nos meios digitais, acreditamos ser possível realizar a problematização, os questionamentos, as discussões e diálogos necessários para as análises dos diferentes tipos de significações possibilitadas no encontro “mundo-homens”, em toda a sua dinâmica capaz de mobilizar o pensamento crítico.

Conforme Moura e Rojo (2012), não é mais suficiente o trabalho apenas com livros didáticos, cadernos, quadros negros e giz no processo educacional, embora compreendamos que em algumas realidades, principalmente em escolas da rede pública, esses sejam os únicos recursos disponíveis e/ou em condições de uso. Faz-se muito importante, atualmente, o uso de diferentes tecnologias como recurso pedagógico, pois textos diversos são vistos em diferentes meios digitais e trazem uma forma de comunicação e expressão que os indivíduos da atualidade realizam entre seus pares. Usar esses textos no processo ensino e aprendizagem pode ser,

portanto, motivador para os educandos, assim como ajudar no desenvolvimento de criticidade. Na pedagogia dos multiletramentos, é salutar que o professor medeie a interação de conteúdos de sua disciplina com os meios digitais.

Desse modo, constatamos que, com a expansão do digital e o caráter globalizado das práticas de linguagem houve e há uma exigência por mudanças nas configurações de como compreendemos e produzimos a linguagem, uma vez que, “formas grafocêntricas, embora ainda importantes”, são insuficientes diante da evolução tecnológica global. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 15)

Percebemos, então, que existem muitos recursos que os meios digitais podem nos proporcionar, como: textos diversos, pesquisas em diferentes bibliotecas on-line à disposição para leituras diversificadas, uma infinidade de filmes, documentários, blogs, porém, infelizmente não são todos educadores e educandos que gozam do privilégio de acesso a esses materiais; mas, quando há disponibilidade, uma formação adequada para manejo crítico poderia propiciar muitos ganhos à aprendizagem dos alunos.

Para Moura e Rojo (2012), com as tecnologias apresentadas no século XXI, em especial, o professor de línguas tem constantes desafios, tais como as múltiplas formas de interação, comunicação e expressão que estão sempre em evolução. Estamos em uma sociedade que é plural na sua linguagem e cultura; logo, é necessário um desenvolvimento estratégico, uma formação humana e profissional que nos permita vivenciá-la de forma crítica e transformadora.

Conforme Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), as contínuas evoluções da sociedade, nos diferentes momentos históricos, trazem consigo inquietudes que convidam todos a saírem de suas zonas de conforto na busca por adaptações. Com a Educação não é diferente, no momento atual em que nos encontramos, se faz necessário que os professores se relacionem com as tecnologias digitais, visando uma pedagogia mais crítica que conscientize os educandos de seu verdadeiro papel nessa sociedade. A essa pedagogia os autores chamam de multiletramentos. Por outro lado, essa dinâmica também põe os professores em contato com o mundo tecnológico moderno que propiciará estimular nos alunos o conhecimento diversificado da linguagem nos seus diferentes formatos culturais. Para isso é importante que o professor de língua portuguesa, através de sua formação, tenha consciência da relevância de aliar as tecnologias digitais ao seu fazer pedagógico, visando o segmento crítico- reflexivo em seus alunos.

Ainda conforme Cope e Kalantzis (2009), que definem os porquês, o quê e o como da pedagogia dos multiletramentos, esta precisa estar fundamentada em quatro aspectos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora.

Quanto à prática situada, refere-se às práticas significativas que alunos desenvolvem e por meio das quais desempenham importante papel de valorização de suas identidades e experiências.

A instrução explícita é a compreensão analítica, sistemática e consciente que requer metalinguagem explícita para descrever e interpretar de diferentes modos elementos do design.

O enquadramento crítico, por sua vez, refere-se ao ato de desconstruir o que já se sabe, por meio da interpretação do contexto social e cultural. Envolve a retomada de significados estudados pelos alunos e o direcionamento crítico, relacionando esses conhecimentos com o contexto e suas produções.

Finalmente, a prática transformadora caracteriza-se pela compreensão e recontextualização, por meio das novas formas de significação, fazendo com que o educando desenvolva a reflexão e o aprendizado em um ambiente mais diversificado e heterogêneo. Essa heterogeneidade diz respeito à intertextualidade, ou seja, às conexões, influências, recriação de novos textos, com diferentes experiências e hibridismo.

Todas essas habilidades são passíveis de serem desenvolvidas, segundo Cope e Kalantzis (2009), pelo uso de variadas formas de linguagens e comunicação que surgiram a partir do momento em que os recursos digitais se tornaram uma presença constante na vida do sujeito. No entanto, o desenvolvimento desses quatro elementos em sala de aula dependerá, conforme vimos pontuando, do engajamento dos alunos e dos professores, de sua disponibilidade e valores apreciativos (ou não) pelas tecnologias digitais.

Outra questão importante a ser pensada pelo professor que opte por trabalhar na perspectiva dos multiletramentos é a avaliação. Segundo Cope e Kalantzis (2009), no processo de avaliação, aspectos importantes precisam ser considerados pelo professor, tais quais: a habilidade crítica e criativa, o raciocínio relacionado às opiniões/conclusões dedutivas, a realização de conexões lógicas, a aplicação adequada do conhecimento, dentre outras. Acreditamos que tais práticas proporcionam uma educação mais crítica, ética e estética, portanto o processo avaliativo não pode ter características de uma filosofia tradicional de ensino, onde as respostas são meramente mecanizadas e decoradas. O que se almeja nessa prática pedagógica multiletrada é a habilidade de problematização e interação daquilo que é lido, e isso tem que ser constantemente avaliado pelo professor e pelo próprio aluno, criando assim um processo autônomo de saberes.

Desse modo, para que o uso dos recursos tecnológicos digitais na educação esteja pautado nas práticas dos multiletramentos, deve-se priorizar os saberes dos educandos (seus

repertórios textuais) para uma leitura mais profunda e crítica dos textos de circulação nos meios digitais e de comunicação de forma geral. Isso, pois, uma vez que o assunto destes textos sempre tem algo a dizer sobre questões sociais, econômicas e culturais contidas explícitas ou implicitamente em suas inferências, faz-se profícuo dialogar com o que está abordado no texto a fim de propiciar um desenvolvimento crítico e criativo no educando.

Em concordância com Costa (2018), entendemos que a formação do professor é o elemento chave da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, principalmente em tempos do digital. Como em todas as profissões, a atualização se faz necessária, pois com o passar dos anos vão surgindo mecanismos mais sofisticados dentro da área de tecnologias, que certamente serão absorvidos por todas as profissões – e com a educação não é diferente. Além dos mecanismos tecnológicos, é claro, já há muitos anos, estudos e práticas vêm salientando a necessidade de uma formação para o engajamento social e para o desenvolvimento da criticidade, da consciência sobre questões socioculturais e relações de poder existentes na sociedade.

Por muitos anos, de acordo com Saviani (1999), os professores foram formados para atuarem com base na teoria tradicional da educação, na qual estes são os detentores do saber, expondo as lições que os alunos devem seguir atentamente e atuando para reforçar o aprendizado por meio de exercícios que serão realizados e memorizados pelos educandos. O autor, assim como Freire (1987), questiona em seus estudos sobre o real aprendizado significativo desse método. Para ambos, o mecanismo da pedagogia tradicional desvaloriza os conhecimentos prévios dos alunos e, dessa forma, não há como se ter um pensamento crítico avançado em relação à sociedade e em relação à visão de mundo.

Concordando com Freire (1996), acreditamos que o aluno possa ser protagonista do seu aprendizado, sob a mediação do professor. O que nos remete a uma visão de um aprendizado mais autônomo e mais libertador, uma vez que esse aluno tem consigo suas vivências, suas experiências de vida que não podem ser negligenciadas no processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos prévios dele, muitas vezes conhecimento informal, se for associado ao aprendizado formal, ou escolar, traz grandes contribuições na formação. Assim, a Educação libertadora/problematizadora mostra que:

Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar,

mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 1987, p. 49-50)

Na direção proposta por Freire, reforçamos com Cope e Kalantzis (2009) a importância do significado do trabalho com linguagens, que tem um grande potencial transformador, em sua capacidade ativa e dinâmica no mundo social, em suas formas contemporâneas e cada vez mais contextualizadas e tecnológicas. Para que esse trabalho seja profícuo, juntamente com as condições sociais, materiais, de recurso e dignidade profissional, é fundamental a formação do professor. Este, em seu papel de mediador, questionador e problematizador, é uma das peças mais importantes do processo de formação do aluno crítico. Uma tarefa que, acreditamos, pode ser desenvolvida por meio de uma abordagem pedagógica dos multiletramentos, no ensino de línguas.

1.3 O perfil do professor (multi) letrado

Segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), diversos são os estudos sobre a prática docente no contexto da pedagogia dos multiletramentos. Alguns autores, como: Moura e Rojo (2012); Soares (2018); Kleiman (2008), dentre outros que foram abordados ao longo deste estudo, se sobressaíram em suas abordagens, devido as suas pesquisas relevantes que trouxeram grande contribuições práticas no processo ensino e aprendizagem da linguagem. Não desprezando e tão pouco dispensando fatores importantes como a cultura e os saberes prévios dos alunos em seu fazer pedagógico. De modo geral, compartilham da ideia semelhante à de que “os espaços da sala de aula se apresentam como ambientes de culturas diversas onde sujeitos diferentes tentam se afirmar: todos envolvidos no ambiente escolar e os outros segmentos da comunidade buscam e produzem práticas.” (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO 2020, p. 27).

Ainda concordando com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27), “nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente” Para os autores, os “novos aprendizes” precisam de “novos professores” e este último, por sua vez, estão em aprendizado permanente. Suas práticas provenientes do cotidiano escolar, sua formação continuada, bem como atualizações de seus conhecimentos e conceitos é o caminho para evolução do exercício de ensino e aprendizagem.

Para Cope e Kalantzis (2009), o perfil do professor multiletrado está na sua habilidade de troca de experiências e saberes com seus alunos, bem como, com seus pares. Assim o saber docente é o reflexo da ação e das relações adquiridas e consolidadas por meio da prática cotidiana da profissão, pois as vivências podem ser transmitidas ou trocadas entre os educadores em exercício. O trabalho em coletividade no dia-a-dia, aliado ao conhecimento teórico do professor contribui para um aprendizado cada vez mais elaborado, tecnológico e efetivo.

Para Cope e Kalantzis (2009, minha tradução) a linguagem é um importante mecanismo de interação social e cultural e cabe as práticas docentes a intermediação, bem como a articulação dos conhecimentos oriundos desses campos, uma vez que o mundo da comunicação e da construção de significados vem mudando ao longo do tempo, principalmente por conta das inserções das tecnologias nos diferentes ramos da sociedade. Sendo assim, aulas de língua portuguesa com procedimentos ultrapassados geram alunos passivos diante do conhecimento, sendo que a pretensão é de inteirar os sujeitos com as diferentes realidades, proporcionando a todos os envolvidos a tão almejada criticidade.

Com esse entendimento, nos propomos a estudar a compreensão dos professores sobre o uso das tecnologias em suas dinâmicas pedagógicas e como esse trabalho oferece caminhos de aprendizagem significativa para os educandos, engajando-os como construtores ativos de seus próprios conhecimentos. Não desprezamos a realidade de cada corpus analisado, uma vez que, muitas comunidades escolares tem suas especificidades que interferem no processo ensino e aprendizagem.

Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) sugerem aos professores refletir e apresentar soluções aos desafios de ensinar os usos diversos das línguas, com a atitude ativa dos mesmos; assim sendo, voltamos a falar sobre as vivências individuais de cada educando e o quanto isso deve ser valorizado em sala de aula. Mais uma vez nos colocamos a dizer que o perfil do professor que é preterido na educação atual, é aquele que alie os conhecimentos prévios dos alunos com os conhecimentos ditos formais, levando em consideração as tecnologias digitais e o que essas ferramentas podem trazer de benefício aos novos professores e aos novos aprendizes.

Ainda, parafraseando Cope e Kalantzis (2009), podemos dizer que a atitude desejada para um professor atuante dentro da pedagogia dos multiletramentos é a tríade: “postura político-social”; “ação didático-pedagógica” e “concepção da linguagem”. Onde o compromisso com a sociedade objetiva a formação de cidadãos críticos, por meio de um trabalho significativo e contextualizado. Assim sendo, o entendimento do ensino de linguagem

vai além daquilo que chamamos de formalismo gramatical oferecido nas escolas tradicionais, que propiciam somente a uma “educação bancária”, para usar as palavras de Paulo Freire:

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre o que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. Esta é a razão porque a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’ Se esta educação somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isto não significa que a liderança revolucionária espere a chegada ao poder para aplicá-la. No processo revolucionário, a liderança não pode ser ‘bancária’, para depois deixar de sê-lo. (FREIRE, 1987, p. 50)

Concordando com Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), é por meio das práticas de multiletramentos que a realidade se desdobra com suas diversidades sociais e culturais nos muitos textos que nos são apresentados por meio digitais. Dessa forma, destacamos aqui a realidade da evolução tecnológica, e de que o aprendizado se construa, também, através da dinâmica do mundo digital. Com isso, a interação com esse universo digital se faz presente no cotidiano de todos os setores da aprendizagem.

Enxergamos que o trabalho com a linguagem e o uso das tecnologias digitais enquanto recursos precisam se adequar no intuito de “facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar.” (COPE; KALANTZIS e PINHEIRO, 2020, p. 28). Esse então é um dos caminhos para uma formação democrática, social e cidadã dos alunos e a língua portuguesa é uma das disciplinas responsáveis para esse caminho vasto de aprendizagem.

Lembramos aqui de Freire (1987) quando diz que, para ser um professor problematizador, é necessário se libertar de amarras educacionais que outrora foram vistas como a melhor forma de ensino – falamos aqui da “educação bancária”, uma forma tradicional de ensino e aprendizagem, que prioriza a memorização e a automatização, tornando o aprendizado mecânico. Nesse sentido, o primeiro passo seria deixar de lado a ideia de que o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Valorizar os repertórios do aluno quando se aborda um texto, por exemplo, também é um passo importante na aquisição de conhecimentos mais criativos, críticos e éticos.

De acordo com Santos (2008), são inúmeras as disparidades de realidade entre as escolas brasileiras, onde as públicas, mesmo já tendo um pouco mais de atenção e investimentos, sofrem com a precariedade de recursos para se ter um trabalho pedagógico mais efetivo. Porém, mesmo diante dos incontáveis desafios, os professores são os mediadores do processo de ensino e aprendizagem e sua busca deve ser constante por melhorias na sua dinâmica de ensino, sendo esse o seu diferencial na prática pedagógica.

Ainda, segundo Santos (2008), o ato de refletir e apresentar soluções aos desafios de ensinar os usos diversos da linguagem é considerado um caráter ativo do professor de línguas diante das práticas atuais de socialização dos alunos, do cotidiano de vida deles, além da escola. Sendo assim, é necessário perceber que “nem todos os aprendizes precisam estar na mesma página ao mesmo tempo.” (COPE; KALANTZIS e PINHEIRO, 2020, p. 28-29). Dessa forma, esse educador de língua portuguesa na sua busca constante de aperfeiçoar sua prática pedagógica poderá adotar um delineamento cuja postura político social seja voltada para a construção da criticidade com seus alunos.

Conforme Asmann (2004), cujo estudo harmoniza-se com esse perfil sugerido por Santos, é salutar ao professor atitudes multiletradas no tocante à sua postura político-social, didático-pedagógica e suas concepções de linguagem. Para o autor, esse perfil demonstra seu compromisso com a sociedade, voltado à formação de um leitor entendido e consequentemente atuante. Portanto, o entendimento do ensino de linguagem vai além do formalismo gramatical, uma vez que trabalhar textos de forma problematizadora torna o aprendizado significativo e contextualizado.

Enfim, relembremos que para formação de um cidadão crítico, precisamos de professores críticos aos conteúdos escolares, e nesse estudo, salientamos os de linguagens, com o uso de textos contidos nos meios sociais/digitais diversos, uma vez que estes trazem problematizações que podem instigar no aluno um raciocínio mais analítico e crítico.

1.4 Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo ensino e aprendizagem de língua portuguesa e a pandemia da covid-19

Como sabemos, o ano de 2020 e meados de 2021, sobretudo, foram marcados pela pandemia da covid-19, cuja doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 (o coronavírus) levou centenas de milhares de pessoas a óbito no Brasil e no mundo e exigiu o distanciamento físico. Diante da impossibilidade de continuar realizando nossas tarefas e encontros de forma

presencial, os meios digitais foram, ou tentaram ser, uma solução para que muitos profissionais, em diferentes setores da sociedade, não deixassem de realizar seus respectivos trabalhos. No contexto da educação não foi diferente. No entanto, de modo geral, não estávamos preparados para ministrar e para acompanhar/participar de aulas no formato de ensino remoto de emergência. Conforme notou Ribeiro (2020),

com a pandemia da covid-19, as escolas se viram obrigadas a fechar. Práticas jamais imaginadas passaram a acontecer, no uso repentino, súbito e obrigatório de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Não apenas os AVA consagrados, como Moodle e mesmo os privados Teams (Microsoft) e Google Classroom. Muitos outros suplementares passaram a ser empregados para aulas, a fim de produzir certas possibilidades, atendendo alunos/as e professores/as (RIBEIRO, 2020, p. 452)

Notamos que, forçosamente, dado o estado emergencial, toda a comunidade escolar foi lançada para os ambientes digitais, que sequer conheciam com clareza. Desse fato, uma nova aprendizagem emerge derivada das experiências provocadas pela pandemia da covid-19. Se, na sala de aula, muitos professores já exerciam práticas tradicionais de ensino, nos ambientes digitais levaram consigo tudo o que já realizam no formato presencial. Muitas dessas aulas remotas identificadas, foram classificadas como sendo “práticas esquisitas de ensino” (RIBEIRO, 2020, p. 452).

Em um desses exemplos, Ribeiro (2020) conta que flagrou escolas exigindo aulas expositivas diante de uma tela de câmeras, tal qual o modelo presencial, com explanação de conteúdos. Este é um modelo de aprendizagem criticado já por Freire (1987), uma vez que a abordagem das aulas fica centralizada no educador e o educando passa a ser mero espectador, que terá como aprendizado a memorização da fala deste.

Um outro exemplo, ainda mencionado por Ribeiro (2020), que entendemos como negativo nesse momento de aulas remotas, foi a de um professor que passava listas de exercícios para os alunos, via ambiente virtual, que eles tinham de resolver em seus cadernos, fotografar e enviar por e-mail para o professor. Assim, a autora questiona: Como poderia ser feito o feedback dessa atividade e como isso seria possível?

Paiva (2020), por sua vez, referiu-se às aulas na pandemia como modelos arcaicos de ensino e aprendizagem, só que dessa vez em ambientes digitais – como antes da pandemia, sem nenhuma valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e tão pouco estimulando o senso crítico desses, e com o complicador da falta de hábito para o trabalho via on-line e, muitas

vezes, a falta de recursos. Por esses motivos, a autora acredita que houve muitas perdas no tocante à aprendizagem, que deixarão cicatrizes e vazios educacionais.

Ribeiro (2021) menciona, ainda, que enxergou com maior clareza o fosso entre ricos e pobres quanto às aulas remotas no período de pandemia, uma vez que os alunos de classe social mais abastada tinham acesso a diversos recursos tecnológicos e provedores de internet para participarem das aulas, enquanto os alunos de mais baixa renda, em sua maioria, sequer tinham condições de acessar alguma aula digital. Para ela, há um abismo muito grande entre alunos mais ricos e os alunos mais pobres e que provavelmente ocasionará êxodos escolares nas classes sociais mais baixas, deixando assim, marcas profundas e cada vez mais dicotomizadas na educação.

Ainda segundo Ribeiro (2021), o ensino viveu um modelo de aulas remotas pautada num processo muito parecido com “gambiarra” ou “improviso”, passando assim, por picos de distorção no processo como um todo. Os ajustes ao novo, infelizmente trouxeram muitas confusões do como fazer uma aula remota; buscar no conhecido e familiar algo que possa ajudar no ambiente desconhecido é comum, porém pode trazer dúvidas e inseguranças, causando assim alguns desarranjos.

De um outro ângulo, Paiva (2020) analisa o fato de que, diante de várias precariedades que sempre acompanharam o trabalho em educação, e agora com a realidade das tecnologias, principalmente por conta da pandemia da covid-19, abriram-se novos universos de ensino. Para a autora, diante das novas experiências de aprendizagem e dessas dinâmicas, há de surgir novos conhecimentos e novas adaptações.

Na direção dessas observações sobre o ensino remoto emergencial decorrido da pandemia da covid-19, compreendemos que passamos por uma situação atípica e bastante difícil, que nos levou a revisar nossas práticas, entre elas as educacionais, foco deste trabalho. Com as professoras investigadas neste estudo, não foi diferente. Como iremos melhor situar no capítulo subsequente, nossa pesquisa flagrou as impressões de algumas professoras que estavam vivenciando, de fato, esse momento de revisão de práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se, notavelmente, de readaptação e reformulação de crenças e vivências que ainda estão em processo, entre elas a da própria docência.

A partir do contexto em que situamos nossa pesquisa, buscamos refletir sobre as questões já pontuadas pelas(os) autoras(es) aqui mencionados, de forma a acompanhar os modos como as professoras investigadas dizem ter buscado (ou não) adaptar-se ao momento

histórico e às mudanças já prenunciadas pela pedagogia dos multiletramentos. Ou seja, no que diz respeito a uma sociedade a cada dia mais “multi” – em termos de meios de comunicação, de modos de produção de linguagens, de culturas, de formas de ser e de viver.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresentamos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados e o tipo da pesquisa. Além disso, fazemos uma breve contextualização das unidades escolares em que trabalham as professoras participantes do estudo, bem como situamos minimamente sua formação, tempo de atuação como professoras e cursos de pós-graduação que realizaram ao longo de suas carreiras profissionais.

Antes, porém, destacamos que a realização desta pesquisa estava prevista para ocorrer em duas etapas: a primeira por meio de entrevistas com professoras de língua portuguesa em escolas das redes pública e privada e a segunda pela observação de aulas dessas professoras, para constatação do uso/ou não das tecnologias e se o uso apontava para alguma relação com a pedagogia dos multiletramentos. Antes de iniciar essas etapas, visitamos as escolas em que as professoras entrevistadas atuam (uma da rede pública e duas da rede privada), suas respectivas salas de recursos tecnológicos e o bairro ao qual pertencem. Tudo isso, antes do início da pandemia da covid-19.

Com a chegada da pandemia da covid-19, em março de 2020, houve paralisação das aulas presenciais nas escolas e as aulas passaram a acontecer no modelo remoto emergencial, o que levou os professores a promover suas aulas de suas casas e com seus equipamentos e recurso de internet. No caso das professoras participantes, desenvolveram aulas e lives aos seus alunos que tinham condições para acompanhar por meio de seus próprios recursos de computadores e internet, conformem me relataram em entrevista. Aos que não tinham recursos, a Secretaria de Educação Municipal fornecia apostilas, que os pais ou o próprio aluno buscavam nas unidades escolares, para estudos em casa.

Nesse contexto, diante da impossibilidade de observar aulas presenciais das professoras e de encontrá-las pessoalmente, optamos por restringir esta pesquisa à primeira etapa prevista, a entrevista com as professoras, o que fizemos nos meses de março, maio e agosto do ano de 2021, via encontros on-line na plataforma Google Meet. As entrevistas foram individuais, gravadas e transcritas para as análises e reflexões.

Assim, nossa pesquisa é baseada apenas nas análises das entrevistas com as professoras de língua portuguesa e nas impressões advindas de nosso primeiro contato com as escolas em

que elas atuam. Acreditamos que essas impressões também sejam relevantes, apesar de não termos realizado observações de aulas ou intervenções na escola, pois podem ajudar a compreender melhor algumas considerações sobre as práticas pedagógicas apresentadas pelas professoras via entrevistas.

Numa fase mais avançada da pesquisa, com as escolas já retornando às suas atividades presenciais e/ou semipresenciais (formato híbrido), para complementar nosso estudo e por sugestão da banca da qualificação desta pesquisa, solicitamos algumas atividades realizadas pelas professoras em suas aulas remotas, porém não obtivemos respostas positivas.

2.1 Quanto ao tipo de pesquisa

O contexto geral que informa esta pesquisa é a ascensão e propagação do uso de tecnologias digitais nas aulas de linguagem, sob a ótica da pedagogia dos multiletramentos. Estudos sobre uso das tecnologias na educação, de acordo com Ribeiro (2019), começaram na década de 1990, no Brasil, e mais recentemente foram acentuados pela necessidade de adaptação ao ensino remoto devido à pandemia de covid-19 e aos seus desdobramentos na sociedade em geral e no uso de tecnologias em específico, no período pós-pandemia. O contexto do estudo são as aulas das professoras dele participantes – ao qual temos acesso indiretamente, por meio das suas impressões.

A partir da Linguística Aplicada, as análises estão direcionadas por uma abordagem situacional e interpretativista, o que significa que a pesquisadora está, inevitavelmente, imbricada no processo e sua (inter)subjetividade é fundamental e inseparável da produção de conhecimento (MOITA LOPES, 2013). Assim, a linguagem tem um papel fundamental, mas também são considerados, de modo qualitativo, o ponto de vista, os valores e posicionamentos da pesquisadora e dos participantes.

Desse modo, não nos interessam generalizações, e sim lidar e refletir sobre um contexto bastante específico, o qual delimitamos mediante a voz das professoras entrevistadas. Dentre as pesquisas qualitativas, elegemos o “estudo de caso”, que pode contribuir

para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. (YIN, 2005, p. 33)

Em um estudo de caso, as técnicas utilizadas para a obtenção de informações e coleta de dados são diversificadas, destacando-se “os questionários, as entrevistas e as observações” (RICHARDSON, 2010, p. 120). Nesta pesquisa, optamos por utilizar a técnica da entrevista, conforme situamos e justificamos no início do capítulo.

De acordo com Yin (2016), as entrevistas são ferramentas de investigação importantes e têm conseguido atender às necessidades metodológicas em variados tipos de pesquisa. Nas Ciências Sociais e Humanas, tornaram-se importantes formas de abordagens e investigação, possibilitando ao pesquisador perspectivas qualitativas de análise. Principalmente a entrevista semiestruturada, na qual tem-se um roteiro flexível de perguntas a serem redirecionadas a depender do contato com os entrevistados. Tem, ou podendo haver, em seu princípio, a detecção de alguns problemas ou práticas inadequadas, de forma que, ambos podem ser resolvidos ou melhorados, via análises e reflexões sobre os dados coletados pelo pesquisador.

Ainda conforme Yin (2016), quando optamos por realizar um estudo de caso via entrevista semiestruturada estamos fazendo uso da pesquisa qualitativa, uma vez que seu formato de estudo tem aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, valendo-se dos fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura. Então, para que uma abordagem qualitativa aconteça, é necessário um amplo estudo do objetivo da pesquisa, pois assim compreendemos melhor o contexto em que ela será inserida, bem como as características da sociedade ou ambiente a ser estudado.

Para lidar com o objetivo desta pesquisa, qual seja investigar a percepção de professoras de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental II sobre o uso que fazem de tecnologias e textos multimodais em suas práticas de sala de aula, realizamos entrevistas semiestruturadas com 4 (quatro) professoras, sendo duas representantes de escola da rede pública e duas atuantes em escolas da rede privada de ensino. As escolas estão localizadas na cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul (MS). As da rede privada selecionadas neste estudo estão localizadas em bairros com melhor estrutura dentro do referido município, enquanto a escola da rede pública em que fizemos a pesquisa fica situada em um bairro periférico, mas que recebe alguma atenção por parte da prefeitura municipal no que diz respeito a rede de água, esgoto, coleta de lixo etc. A escolha das escolas foi feita por meio de seleção daquelas em que a pesquisadora já tinha contato prévio, seja por ter nelas estudado ou realizado algum tipo de trabalho pedagógico.

2.2 Contextualização das escolas e perfil e das professoras participantes

Após contato com algumas escolas e professoras de língua portuguesa, delimitamos para a pesquisa a entrevista com duas professoras de uma mesma escola da rede pública de Campo Grande e com duas professoras de escolas privadas. As professoras com as quais entramos em contato foram aquelas indicadas pelas suas respectivas diretoras. A fim de manter sigilo ético sobre as professoras e escolas, utilizamos a seguinte nomenclatura para representá-las: professora A, professora B, professora C e professora D. Escola A, escola B e escola C. As professoras A e C são representantes da escola da rede pública (escola A) e as professoras B e D representam as duas escolas privadas (B e C, respectivamente).²

A escola pública A, onde lecionam as professoras investigadas A e C, é da Rede Municipal de Ensino (Reme) e apresenta uma filosofia sociointeracionista. Segundo Libâneo (1994), trata-se de abordagem que ressalta a importância da interação do sujeito com o meio onde vive. A escola está subordinada à Secretaria Municipal de Educação (Semed) e localizada em um bairro da periferia do município de Campo Grande/MS. Observamos que o bairro tem asfalto nas ruas principais, possui uma Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF), é abastecido por vários comércios, tais como pequenos mercados, farmácias etc. Muitas casas desse bairro são de programas sociais e cedidas pelo poder público, são de alvenaria, ainda sem o revestimento de reboco e conseqüentemente sem pinturas. Há coleta de lixo regular, água encanada e algumas com ligação à rede de esgoto. Notamos que no bairro moram pessoas de baixa renda, em sua maioria, dependentes de programas sociais como o bolsa família do governo federal, ou vale renda do governo estadual. Trata-se de uma população que, em grande parte, faz uso do transporte público coletivo para se deslocar até seus locais de trabalho, bem como alguns estudantes também usam para ir à escola, mas, em geral, vão a pé.

Observamos, mediante conversa informal com algumas pessoas da comunidade escolar, que as escolas municipais de Campo Grande, por meio de verbas municipais, têm recebido alguns investimentos em recursos, dentre eles os tecnológicos, tais como computadores ligados a provedores de internet, televisores, impressoras, copiadoras etc. Na escola observada, os computadores, ligados à rede de internet, ficam em salas de recursos para o uso planejado de todos os professores e alunos. Ou seja, as salas de informática precisam de agendamento prévio para serem usadas, sendo necessário constar no planejamento do professor a sua utilização. O agendamento está diretamente ligado à demanda de alunos em séries diferentes que fazem uso desses recursos. Dessa forma, podemos dizer que a escola possui recursos das tecnologias

² Assumimos que o fato de termos apenas uma escola pública e duas particulares pode implicar em uma menor possibilidade de verificação de diferentes realidades em que atuam as professoras da rede pública.

digitais, porém com uso restrito devido à quantidade de estudantes por turmas. Porém, essa sala, no período da pandemia da covid-19, ficou fechada.

Já as duas instituições da rede particular (**B** e **C**) em que realizamos esta pesquisa, onde lecionam as professoras **B** e **D**, estão localizadas em bairros mais centrais da cidade de Campo Grande/MS e suas demandas são de alunos cujas classes sociais são mais favorecidas, salvo alguns bolsistas. Os bairros onde ambas as escolas estão inseridas apresentam uma infraestrutura bem completa: todas as ruas asfaltadas, água encanada, rede de esgoto, coleta de lixo orgânico e seco. O principal meio de transporte dos moradores é carro e os alunos chegam às escolas em carros e com seus responsáveis, ou por meio de vans escolares. As casas dos respectivos bairros são de construções de alvenaria, de médio a alto padrão e as escolas são bem equipadas com recursos diversificados, dentre eles tecnologias digitais. Contudo, uma das escolas faz uso dos recursos tecnológicos apenas para atividades extraclasse, o que está muito relacionado à filosofia de trabalho pedagógico que adota (pedagogia e ou filosofia tradicional de ensino).

Embora, nos dias atuais, haja um certo avanço em termos de investimentos nas escolas públicas e na infraestrutura em muitos bairros periféricos de Campo Grande/MS, ainda percebemos os contrastes entre as referidas comunidades escolares (pública e privada) e acreditamos que isso pode interferir no aprendizado dos alunos, embora seja preciso considerar que o fato de uma escola ser particular não é sinônimo de qualidade educacional.

A escolha das professoras investigadas **B** e **D** deu-se também pelo fato de eu, pesquisadora, já ter lecionado nas escolas **B** e **D** da rede particular de ensino, o que facilitou o acesso à direção para apresentar a pesquisa e solicitar a participação das professoras do 9º ano do ensino fundamental II. Não as conhecia e nem seus respectivos trabalhos, mas foram receptivas, conversamos e consentiram a entrevista. Já as professoras **A** e **C**, da instituição pública municipal **A**, a diretora conversou com as professoras do 9º ano de sua escola e de pronto concordaram em participar. Assim, ficaram duas professoras da mesma escola da rede pública, uma vez que a direção de uma escola estadual e de outra municipal que eu havia solicitado a participação não autorizaram, alegando a situação do momento pandêmico.

Como dito anteriormente, as professoras entrevistadas estão identificadas pelas letras **A**, **B**, **C** e **D**, com suas respectivas informações de formação e local de atuação, conforme segue.

Professora A: Atua na escola pública municipal há 6 anos, na cidade de Campo Grande/MS, com turmas do 9º ano do ensino fundamental II. Formada em Letras por uma

instituição pública superior, não fez pós-graduação. Essa professora afirma procurar inserir as tecnologias digitais em suas aulas, quando possível, de diversas formas, como, por exemplo, utilizando o celular para que os alunos leiam os textos e depois façam vídeos contando e interpretando o que leram por meio de teatro.

Professora B: Leciona língua portuguesa em uma escola da rede privada com turmas do 9º ano do ensino fundamental II. É licenciada há 12 anos em Letras e possui pós-graduação lato sensu em nível de especialização em língua portuguesa. Atua no ensino há 9 anos. Disse que busca inserir tecnologias em suas aulas para trabalhar com textos.

Professora C: Leciona a disciplina de língua portuguesa na rede pública municipal há 12 anos, e atualmente está com turmas de 9º ano do ensino fundamental II. Tem formação em Letras licenciatura plena, há 12 anos. Concluiu seu mestrado em Letras há seis anos. Afirma que, dentro do possível, introduz os recursos digitais em suas aulas de produção de texto.

Professora D: Leciona língua portuguesa em uma escola da rede privada com turmas de 9º ano do ensino fundamental II. Formada em Letras licenciatura plena há 40 anos, possui quatro pós-graduações, dentre elas uma especialização em letramentos e há 40 anos também trabalha no ramo do ensino. Costuma fazer uso de tecnologias em atividades extraclasse para reforço do aprendizado, seguindo, então, a filosofia tradicional da instituição onde atua.

Percebemos, ao longo das entrevistas com as professoras, que suas respectivas formações, em parte, interferem na questão do uso ou não das tecnologias em seu fazer pedagógico. Elas nos mostraram, pelas entrevistas, terem a consciência da importância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que por vezes inseguras quanto à vinculação desses meios com as práticas multiletradas. Porém, apresentam como restrição, em geral, os limites das abordagens pedagógicas das instituições em que atuam, sobretudo as que atuam na rede privada, que relataram ter baixa autonomia em relação às diretrizes institucionais. Pelo que pudemos notar nas entrevistas, as professoras das escolas públicas parecem ter um tanto mais de autonomia para realizar seu trabalho, mas, esbarram no problema de infraestrutura tecnológica.

Quanto à geração dos dados da pesquisa, foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro inicial de perguntas apresentado no Quadro I. A entrevista foi realizada apenas após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 42991621.6.0000.0021).

Primeiramente, encaminhamos por e-mail um documento contendo as 12 questões iniciais, que versavam sobre modos trabalhar com a língua portuguesa e com recursos tecnológicos digitais nas aulas, bem como sobre o uso desses recursos no período de ensino remoto devido à pandemia da covid-19. Posteriormente, realizamos as entrevistas, via Google Meet, a partir dessas questões previamente enviadas e de forma flexível, atentas aos (re) direcionamentos dados também pelas professoras.

As entrevistas foram gravadas diretamente pelo Google Meet e os registros obtidos foram transcritos, para análise e reflexões. Mediante as questões do quadro II, pudemos conversar com as nossas entrevistadas pelo Google Meet e obter informações sobre suas facilidades e ou dificuldades de inserir recursos tecnológicos em seu cotidiano de ensino. Com a entrevista também percebemos as angústias e tribulações sobre o uso das tecnologias no momento de pandemia da covid-19.

Quadro I – Entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS –
PPGEL
ENTREVISTA

1. Você utiliza alguma tecnologia digital nas aulas de língua portuguesa? Quais? Para que você a(s) utiliza? (caso a professora use)
2. Os seus alunos têm acesso a tecnologias digitais na escola?
3. Como eles usam e para qual finalidade? (sendo a resposta sim)
4. E em casa, eles têm acesso? Acredita que utilizam mais para quê?
5. Você observa que eles têm alguma (s) dificuldade (s) em utilizar tecnologias digitais para trabalhar com os conteúdos escolares?
6. Qual (is) tipo de trabalho(s) você realiza com seus alunos por meio do uso de tecnologias digitais?
7. Você acha que é importante utilizar tecnologias digitais no processo educacional? Por quê?

8. Neste ano, devido à pandemia da covid-19, mudou alguma coisa em suas aulas no que diz respeito à prática de ensino da sua disciplina? O que mudou e qual a relação dessas mudanças com o uso de tecnologias digitais?
9. Os alunos tiveram alguma dificuldade na aprendizagem nesse período?
10. Todos tiveram acesso a tecnologias digitais para participação nas aulas?
11. Em geral, você percebe que as tecnologias favorecem uma abordagem mais colaborativa? Ou mais crítica? De que forma?
12. No trabalho realizado por meio de tecnologias digitais, você percebe alguma ampliação na utilização de modalidades de linguagem? Mantém-se o foco mais na escrita ou há ampliação no trabalho com imagem, áudio, gráficos etc.?

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a realização das entrevistas, organizamos as reflexões e análise dos dados coletados em quatro blocos que estão apresentados no capítulo 3 desse estudo, são eles: 1) quanto à infraestrutura escolar e acesso às tecnologias digitais; 2) quanto ao uso e como usam as tecnologias digitais as professoras em suas aulas de língua portuguesa; 3) quanto à apreciação do uso das tecnologias pelas professoras entrevistadas e 4) quanto às mudanças e adaptações ao uso das tecnologias digitais relativos a pandemia da covid-19.

Cabe destacar que a questão da pandemia da covid-19 trouxe à tona muitas dificuldades e carências, tanto dos educandos quanto dos educadores, frente à realização das práticas pedagógicas no campo digital. As aulas no ensino remoto de emergência (ERE) foram uma das soluções encontradas para que os alunos não perdessem todo um ano letivo, porém, além das dificuldades de muitos professores em manejar os meios tecnológicos, também a falta de recursos por parte de muitos alunos para que pudessem participar dos encontros on-line foi um grande problema, que evidenciou o enorme fosso de desigualdade educacional de nosso país. De modo geral, as aulas não aconteceram de maneira satisfatória e houve prejuízos no aprendizado, principalmente na escola pública, além de enorme evasão de alunos.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos as análises das entrevistas realizadas com as quatro professoras deste estudo, tendo em vista nosso objetivo de investigar a percepção das professoras entrevistadas a propósito do uso das tecnologias em seu fazer pedagógico, analisando como as mesmas usam os recursos e textos digitais em suas aulas. Esta pesquisa foi norteadas por alguns questionamentos, a saber: as professoras entrevistadas afirmam utilizar tecnologias digitais em suas aulas de língua portuguesa? De que forma? O uso das tecnologias digitais em sala de aula, mencionado pelas professoras, relaciona-se à pedagogia dos multiletramentos?

Subdividimos as análises e reflexões sobre as questões deste estudo em quatro eixos: 1) **quanto à infraestrutura escolar e acesso a tecnologias digitais pelos alunos; 2) quanto ao uso e como usam as tecnologias as professoras em suas aulas de língua portuguesa; 3) quanto à apreciação do uso das tecnologias pelas professoras; 4) quanto às mudanças e adaptações do uso das tecnologias relativas a pandemia da covid-19.**

3.1 Análise das entrevistas

Ao longo de nossos estudos, compreendemos que a pedagogia dos multiletramentos visa o aprendizado crítico e contínuo de línguas, considerando as multimodalidades de linguagens e a diversidade cultural da sociedade digital. Entendemos que o contato com textos multimodais é muito importante nesse processo e que por meio de interfaces e textos digitais professores podem trabalhar as linguagens das diferentes formas que elas se apresentam (escrita, imagem, áudio, gráficos, cores...), promovendo senso crítico não só a propósito do ambiente mais local no qual o aluno está inserido, mas também em relação à sociedade em geral.

No período da pandemia da covid-19, flagrado à época da geração de dados deste estudo, com as aulas no formato ensino remoto de emergência (ERE), o uso dos recursos tecnológicos, tanto quanto possível, mostrou-se essencial para que os alunos não perdessem o vínculo com a escola, com seus colegas, com os professores e com o aprendizado. Por outro lado, a falta ou precariedade de recursos e da qualificação para o trabalho por via digital escancarou ainda mais a distância entre as expectativas quanto ao uso de tecnologias digitais na educação e a realidade, para lembrar do que Coll, Monereo e col. (2010) notaram já há

algumas décadas. Escancarou, ainda, a enorme desigualdade social existente no Brasil, já que os efeitos da pandemia, entre eles os educacionais, se fizeram sentir ainda mais entre os menos privilegiados. Como havíamos adiantado, a comparação entre as dificuldades relatadas pelas professoras da rede pública e as da privada mostraram um pouco disso, embora em contexto bastante pequeno e situado. É o que podemos notar, por exemplo, quando perguntamos às quatro professoras informações sobre a infraestrutura escolar e o acesso de seus alunos a tecnologias digitais, conforme melhor situamos na seção a seguir.

3.1.1 Quanto à infraestrutura escolar e o acesso às tecnologias digitais pelos alunos.

A escola pública onde lecionam as professoras **A** e **C**, conforme já relatado, pertence à rede municipal e está localizada na região periférica do município de Campo Grande/MS. Segundo as professoras, a escola, segue uma filosofia sociointeracionista de ensino e, conforme pudemos também comprovar em visita à escola, possui salas de aula amplas, com capacidade para 30 a 35 alunos. Quanto às tecnologias digitais, embora ainda esteja longe do ideal, já é uma realidade, pois há salas com computadores e acesso à internet. No entanto, o acesso mostra-se restrito, pois há muitas turmas para compartilhar de uma mesma sala; ainda, em época de pandemia da covid-19 a sala ficou obsoleta, conforme depoimentos transcritos nos excertos a seguir:

Excerto 1 – Profa. A: *Na escola onde leciono possui uma sala de recursos com computadores ligados a um provedor de internet. Essa sala atende toda a escola, então se faz necessário um planejamento prévio para reservá-la quando vou trabalhar com a turma do 9º ano. E para conseguir reservá-la é muito difícil, pois a escola tem muitas turmas com muitos alunos e todos os professores querem usar essa sala também, tornando difícil fazer uma continuidade de trabalho.*

Excerto 2 - Profa. C: *Na escola municipal que atuo, as aulas com tecnologias digitais acontecem nas salas de recursos tecnológicos e precisam ser agendadas com antecedência. Atualmente elas estão indisponíveis devido a pandemia, mas enquanto estamos em aulas presenciais, essa sala era bem requisitada por todos professores da escola, mas todas com reservas prévias através do planejamento.*

Conforme o relato das professoras representantes da escola pública, o uso dos meios digitais da sala de recursos precisa ser planejado e agendado com antecedência para que os alunos possam se beneficiar das atividades propostas nesse ambiente. Pelo exposto, portanto, observamos que o uso das tecnologias dessa sala é restrito, devido ao número grande de séries e alunos, o que ao nosso ver, dificulta a prática pedagógica com os multiletramentos, uma vez

que os textos multimodais circulam nos meios digitais e é com esse aparato textual que se realiza a prática pedagógica multiletrada. Aqui, podemos refletir pelas palavras de Paiva (2020, p. 59), que “o impacto transformador da internet aumentará ainda mais nas próximas décadas”, diante disso pensamos que as escolas terão que estar preparadas para ampliar investimentos em recursos tecnológicos.

Nesse caso, uma solução paliativa seria trabalhar com textos multimodais impressos, ou, se havia um datashow, um computador e caixas de som, por exemplo, o professor poderia projetar vídeos, curta metragens, filmes, documentários etc.; com isso, seria possível realizar uma prática baseada na perspectiva dos letramentos. Conforme Kleiman (2008), o desenvolvimento de um estudo crítico dos textos, baseado no que preconizam os estudos dos letramentos, independe do tipo de recurso a ser utilizado. Porém, para que “os letramentos se tornem multiletramentos são necessárias novas ferramentas além do manual e da impressa” (MOURA; ROJO, 2012, p. 21). Inferimos, portanto, que seria bastante complicado para as professoras A e C, diante das contingências relativas às condições sociais de seus alunos e mesmo da escola em tempos de covid-19, realizarem um trabalho baseado na pedagogia dos multiletramentos – o que, de fato, se confirmou em outros momentos das entrevistas com essas docentes.

Quanto à professora **B**, da rede particular de ensino (escola B), explicou-nos que seus alunos são de classe média alta e tanto eles quanto os professores e a escola dispõem de computadores, provedor de internet, televisor de tela plana. Além disso, cada aluno tem seu celular ou tablet para uso próprio e individual. A docente relatou que:

Excerto 3 – Profa. B: *A escola libera o Wi-Fi para os professores com aulas planejadas que usarão como recurso o celular, tablet, ou o notebook. As pesquisas são constantes em todas as disciplinas e na de língua portuguesa solicito, além das pesquisas no Google, leituras de livros diversos, peço muitas tarefas que envolvam recursos tecnológicos, principalmente produção de textos, vídeos e grupos de estudos via WhatsApp sobre os conteúdos que trabalhamos.*

Notamos que a professora afirma solicitar várias atividades que envolvam o uso dos recursos digitais, mas não podemos deixar de mencionar que o *como* se trabalha por esses recursos, pode ser, num formato, segundo Freire (1987) problematizador ou mero depósito bancário. Percebemos que a professora **B** realiza atividades ora no formato mais próximo do tradicional, quando solicita apenas leituras e pesquisas no Google, ora com foco na interação entre os alunos quando forma grupos de estudos pelo WhatsApp, ou pedindo para os mesmos produzirem vídeos sobre o assunto trabalhado na disciplina.

O trabalho de forma colaborativa é característico do que estudos dos novos e multiletramentos chamam de um novo “ethos”, típico do digital. A produção de vídeos, por sua vez, também é uma das abordagens da pedagogia dos multiletramentos, pois fará com que os alunos, entre si, busquem questionamentos e diálogos sobre o texto que irão produzir. Assim, Moura e Rojo (2012) mostram que incentivar os alunos a usarem modalidades verbais, sonora e visual em seus trabalhos é um chamamento para o desenvolvimento crítico, por meio de um pensamento digital e não apenas pela escrita manual.

Então, numa prática pedagógica baseada nos multiletramentos, além do uso dos recursos digitais (algo muito importante nessa pedagogia) é fundamental trabalhar com mais de uma modalidade de linguagem, como notaram Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020). Para os autores, é importante trabalhar com textos multimodais e de circulação nos meios digitais, um trabalho multiletrado que poderá estimular o aluno a uma mais ampla criticidade, fator esse indispensável nessa proposta pedagógica. Como notamos no excerto 3, a professora menciona usar os recursos digitais e trabalhar também com vídeos, de modo semelhante ao que nos relatou a professora D (escola C, rede privada), que diz solicitar “produção de vídeos, fotos, slides”, ampara em uma infraestrutura digital bastante completa na escola em que trabalha, como podemos observar em seu depoimento no excerto a seguir:

Excerto 4 - Profa. D: *Diretamente na escola não, mas pela escola porque nós temos uma plataforma que trabalhamos e em nossas plataformas são ofertados diversos exercícios, e-books, ou seja, é um material didático com atividades diversas, dentro de uma plataforma digital, que serão cobrados como tarefa extraclasse. Fora isso, eu solicito como tarefa, produção de vídeos, fotos, slides, tudo relacionado com o conteúdo que estudamos em sala de aula. Peço pesquisas, na internet, de histórias fantásticas, marco um dia para que eles tragam suas pesquisas, daí trabalhamos com leituras, interpretação e reflexões, enriquecendo assim o estímulo à leitura, bem como a criatividade. Eu tenho todo um esquema de aulas gravadas no YouTube (meu canal), pois minhas vídeoaulas oportunizam momentos de tirar dúvidas e revisão de conteúdo que foi trabalhado em sala de aula. Trabalhamos muito com apostilas em sala e fora da escola, muitas tarefas são cobradas principalmente via internet e todos nossos alunos têm condições de participarem dessas atividades extraclasse via internet.*

Pelo relato da professora, embora estivéssemos em um momento de pandemia e não possamos falar sobre o que ocorria antes disso, parece-nos que as atividades digitais se realizam sobretudo em atividades extraclasse, mais precisamente como tarefas/reforço, pesquisas, produções de textos e vídeos na plataforma da própria escola, joguinhos ortográficos em celular, bem como aulas gravadas no YouTube pela professora. Nesse caso, as tecnologias digitais parecem estar sendo exploradas como atividades fora da escola.

De todo modo, notamos, pelas respostas, que as escolas onde as professoras B e D atuam (escolas privadas B e C), possuem uma infraestrutura bem completa com relação às tecnologias digitais. Já a escola pública (escola A) apresenta mais limitações, devido à ampla demanda de alunos, e esses acessos disponibilizados são utilizados em uma sala de informática, com reservas antecipadas pelas docentes, como nos informaram as professoras A e C. As escolas da rede privada investem mais em recursos tecnológicos para melhor atender seus alunos, mesmo a professora **D**, que aparentemente não trabalha diretamente em sala com os recursos da tecnologia digital, solicita tarefas com esses materiais por meio de atividade extraclasse.

Percebemos, também, que mesmo com algumas atividades, fazendo-se usos das tecnologias digitais (produção de vídeos, produção de textos, teatro etc.) e de multimodos de produção de linguagens, apenas pelos seus relatos não podemos inferir se o fazem por meio de uma abordagem pedagógica dos multiletramentos ou se esses usos apenas mascaram uma proposta educacional tradicional, baseada em memorização, atividades repetitivas para reforço, aulas expositivas e plantões tira dúvida do conteúdo, a exemplo da “educação bancária” criticada por Freire (1987). No entanto, o trabalho com o YouTube, a produção de vídeos, o relato da preocupação com a criatividade, entre outros, apontam para um possível direcionamento aos multiletramentos. O que, sobretudo no caso das escolas particulares, pode ser facilitado pela riqueza de recursos digitais disponíveis, bom como pelos recursos individuais dos alunos, de classes sociais abastadas.

Quanto à infraestrutura de recursos digitais com que as professoras entrevistadas contam, portanto, um ponto nos parece evidente: nas escolas privadas envolvidas nesta pesquisa pudemos notar maior condições para o uso de tecnologias digitais – o que não significa que essas condições serão, de fato, aproveitadas em aulas de línguas. De todo modo, pode-se notar uma a estrutura social de desigualdade ligada à apropriação e ao uso de tecnologias digitais para fins educacionais. No contexto pandêmico que as entrevistas deste estudo flagram, ainda mais, podemos afirmar que essa desigualdade aparece nas vozes das professoras participantes do estudo, embora por vezes de forma indireta.

3.1.2 Quanto aos usos de tecnologias digitais pelas professoras em aulas de língua portuguesa.

Ao longo da pesquisa e mesmo por experiência enquanto professora, percebemos que as aulas de línguas apresentam grandes possibilidades de uso das tecnologias digitais, pois nos meios digitais circulam os textos multimodais, tão importantes em uma abordagem pedagógica

pautada nos multiletramentos. Porém, sabemos que o uso de recursos digitais precisa ser mediado pelo professor, que muitas vezes carece de formação para atuar com a pedagogia dos multiletramentos, bem como para desenvolver consciência de seu papel na formação cidadã, política e social de seus alunos.

Conforme notou Paiva (2020), a sociedade está e estará sempre mudando, se adaptando, se desenvolvendo e com isso, ela estará em constante processo de transformação para sua sobrevivência. Trata-se de um sistema que aprende com as experiências ao longo do tempo, se regenerando e resistindo. A formação de professores precisa acompanhar esse processo, o surgimento de novos elementos sociais que causam pequenas ou grandes revoluções, que requerem novas soluções e novos comportamentos. Como sabemos, no entanto, nem sempre é possível que a formação de professores (tanto inicial quanto a continuada) acompanhe as transformações sociais, o que envolve, entre outros elementos: organização do estado, boas condições de trabalho, políticas linguísticas e a estrutura curricular de universidades e escolas.

Desse modo, acompanhar as mudanças tecnológicas propiciadas pelo digital, em nossa sociedade, nem sempre é tarefa fácil e perceptível nas escolas. Isso, pois, demanda que os professores estejam preparados, conscientes e dispostos a inovar, a criar, a mesclar linguagens e culturas em suas atividades de ensino de línguas. A professora A, da rede pública, demonstra ter consciência da importância desse trabalho, conforme relato abaixo, em que destaca que usa tecnologias digitais (celulares, computadores etc.; computadores com acesso à internet, plataformas e redes sociais, como o WhatsApp e o Google Meet):

Excerto 5 – Profa. A: *Procuro usar tecnologias digitais, tais como: celulares, computadores etc. Quando as aulas estavam no formato presencial, pré-pandemia, a sala de recursos com computadores e acesso à internet era muito usada para pesquisas de textos diversos, trabalhos de vários assuntos e para produções de textos que seriam expostas em redes sociais. Esse tipo de aula era um sucesso entre os alunos e os motivava, consequentemente respondiam bem, com criatividade e criticidade. Com a pandemia as plataformas digitais foram ainda mais necessárias, e para que os alunos não ficassem sem contato com a escola, foi montada uma força tarefa que transferiu as aulas para os meios digitais como: grupos no WhatsApp e por meio do Google Meet. Em tempos de aulas presenciais procurei, além do uso da sala de recursos, trazer muito joguinhos e textos para trabalhar em grupos usando os celulares dos próprios alunos. Nem todos tinham, mas procurava montar grupos.*

É importante notar, como destaca a professora, que com as aulas no modelo remoto, devido à pandemia, o uso de recursos digitais foi a única maneira, num primeiro momento, de os alunos estarem em contato com o ambiente escolar. E nas escolas públicas, várias foram as

dificuldades apresentadas devido à falta de recurso de muitos alunos. Exemplos relatados pela professora C, também representante da escola pública:

Excerto 6 – Profa. C: *Na escola que atuo é cobrado que os professores trabalhem com produção de vídeos, o que na minha opinião é uma ferramenta perfeita para se obter uma boa comunicação e desenvoltura dos alunos. Para essas produções uso o X Recorder (app com o qual é possível gravar vídeos na tela de um celular Android e depois retocar o arquivo com editor e transmiti-lo via redes sociais) e YouTube (site que permite compartilhamento de vídeos com histórias, notícias, aulas produzidas ou não pelo usuário e permite também interação através dos comentários de quem assiste). Porém, como trabalho em uma escola pública de recursos limitados, no que diz respeito a tecnologias, essas aulas com produção de vídeos acontecem esporadicamente.*

Mesmo as professoras A e C sendo favoráveis ao uso das tecnologias no processo ensino aprendizagem, esbarraram na falta do recurso digital por parte de seus alunos, que pertencem a uma comunidade escolar mais vulnerável, evidenciando que esse tipo de trabalho ocorre apenas “esporadicamente”. No entanto, sabemos que mesmo com poucos recursos é possível trabalhar na perspectiva dos multiletramentos. Desse modo, ficamos nos perguntando sobre os motivos de a professora realizar esse trabalho apenas esporadicamente. Ao que a professora nos respondeu que a demanda de uso pela única sala de informática a impedia de realizar esse trabalho com maior frequência.

Podemos inferir disso também o quanto houve um desfavorecimento da aprendizagem no período da pandemia da covid-19 para esses educandos. Porém, outros formatos de aulas em outros meios tecnológicos poderiam ter sido usados e foram, como vimos, pelos meios jornalísticos, que em alguns lugares do Brasil, foram transmitidas por emissoras de rádio e de televisão. Contudo, a pandemia chegou pegando a todos de surpresa causando dificuldades até mesmo para se produzir aulas nesses meios de comunicação.

Assim, vamos concordar com Ribeiro (2021, p. 2) quando se refere às aulas remotas de emergência no período de pandemia: “precário e ou gambiarra, algo com que sempre convivemos e em que somos bons, mas que só resolve temporariamente ou em partes, itens de nossa lista importante de necessidades e obrigações”. A pressa, a urgência, os poucos recursos, fizeram com que os professores se ajustassem de forma improvisada com a finalidade de atender seus alunos. Contudo, não foi suficiente e deixará heranças e cicatrizes profundas na educação no pós-pandemia.

Pelo relato da professora C, percebemos que a escola solicita que os professores usem recursos tecnológicos em seus procedimentos pedagógicos. Pelo que diz, ela parece levar

elementos dos multiletramentos para as suas aulas de língua portuguesa e tem domínio de recursos digitais, como os que citou (“X Recorder (app com o qual é possível gravar vídeos na tela de um celular Android e depois retocar o arquivo com editor e transmiti-lo via redes sociais) e YouTube”). O trabalho com a produção de vídeos também aponta para uma pedagogia dos multiletramentos, pois envolve diferentes tipos de linguagens (áudio, imagem, escrita) e costuma favorecer o desenvolvimento de habilidades multiletradas. No entanto, o ideal seria uma recorrência desse trabalho nas aulas de línguas, e não que ocorresse de forma esporádica. No entanto, lembramos aqui que a escola onde atua a professora C tem apenas uma sala de informática para atender a uma demanda grande de alunos que, em geral, não possuem recursos digitais próprios.

Cabe notar, ainda, que para desenvolver a pedagogia dos multiletramentos estão em jogo seus porquês, o quê e como trabalhar (COPE; KALANTZIS, 2009). Os porquês são relativos às mudanças sociais que vimos relatando neste estudo, fruto dos “multi” que informam esta pedagogia e de uma sociedade que vem exigindo novas práticas sociais (novas formas de trabalhar, novas formas de emprego, novas formas de participação como cidadão nos espaços públicos e talvez até novas formas de identidade e personalidade). Quanto ao quê, os autores destacam que é preciso desenvolver *designing* e *redesigning*, sendo o primeiro o ato de significar, o trabalho realizado em/com os *designs* disponíveis para representar o mundo ou outras representações dele, para si mesmo ou para terceiros; o segundo, por sua vez, refere-se ao trabalho de reprojetar os *designings* disponíveis, tendo em vista que o mundo se transformou, bem como o próprio ato de projetar se transformou. Por fim, só é possível realizar esse trabalho (o “como”), conforme Cope e Kalantzis (2009), experimentando (o conhecido e o novo), conceitualizando (por nomeação, com teorias), analisando (funcionalmente e criticamente) e aplicando (adequadamente e criativamente). Apenas pelos relatos disponibilizados via entrevistas com as professoras, sem acompanharmos de fato suas aulas, não podemos afirmar com certeza que isso se desenvolve. No entanto, alguns indícios de suas falas apontam nessa direção, como no caso de afirmarem a importância de trabalhar “criticamente”, desenvolver a “criatividade”, utilizar recursos digitais e multimodos de linguagens etc.

Entendemos, de todo modo, que uso das tecnologias digitais na educação é um aliado de valia, e que pode proporcionar elementos para formação cidadã, mediante um trabalho pedagógico com os diversos textos de ampla circulação nesses meios. Por isso, acreditamos na importância de o educador inserir práticas pedagógicas multiletradas com o auxílio das ferramentas tecnológicas, mesmo que sendo poucas vezes. Isso posto, concordamos Rojo (2019) que, para o uso das tecnologias em sala de aula é preciso se ter orientação, e aí entra o

professor como mediador e para ser esse bom intermediário, é necessária uma formação continuada, numa perspectiva crítico-reflexiva.

Porém, observamos, por meio dos relatos, que mesmos as representantes da escola pública fazendo uso dos recursos digitais em suas aulas, com alguns traços da pedagogia dos multiletramentos, esbarram em dificuldades com o uso das tecnologias de maneira eficiente. A professora **A** afirma utilizar os recursos, mas pelo seu depoimento não foi possível identificar se o faz de modo mais interativo, criativo, crítico, ou de modo mais tradicional, alinhado à educação bancária denunciada por Freire. Já pelo depoimento da professora **C**, pudemos notar uma maior aproximação de aspectos da pedagogia dos multiletramentos, porém, como ela mesma afirma, de modo esporádico.

A professora **B**, da rede privada, por sua vez, afirma que seu uso de tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa acontece pelo celular e computador (Google Meet e You Tube) e é usado também em sala de aula para pesquisas diversas e leituras, conforme o relato a seguir:

Excerto 7 - Profa. B: *Quando planejava aulas com o uso dessa tecnologia, solicitava à escola a liberação do Wi-Fi para que os alunos pudessem navegar pela internet e realizar as pesquisas solicitadas. No atual cenário pandêmico as aulas estão acontecendo de forma híbrida, computadores e telas de tv são os recursos que mais uso. Muitos alunos estão assistindo aula de suas casas em tempo real, via Google Meet, e as atividades solicitadas que envolvam produções de vídeos pelos próprios alunos, recebo via WhatsApp, emparelho com a tela de tv para que todos possam assistir com nitidez a produção dos colegas. Desde o advento da internet em nossas vidas, notamos que as tecnologias seriam também o futuro da educação.*

Conforme o relato de **B**, é possível perceber um provimento por parte dos alunos para receberem as aulas não presenciais ou híbridas, percebemos que as aulas, passado o primeiro impacto da pandemia, na escola particular **B**, aconteceu. A professora é favorável ao uso das tecnologias em seu exercer pedagógico, buscando todo tipo de recurso até mesmo a televisão. Com as aulas no formato híbrido, solicitou atividades de produção de vídeos correspondentes ao conteúdo ministrado, o qual foi repassado aos colegas que estavam na escola.

Pelo que nos contou a docente **B**, houve uma proposta de atividades por meio de produção de vídeos pelos alunos de casa. Porém, não temos elementos para afirmar se os vídeos foram produzidos a partir de uma pedagogia tradicional ou por meio dos multiletramentos, porque como já relatado, não tivemos autorização e nem acesso às atividades realizadas. Houve uso da tecnologia digital e o vídeo sem dúvida sinaliza ao menos o uso de mais de um modo de linguagem, porém não temos mais elementos sobre o como se deu a realização dessa atividade. Assentimos com Rojo (2019) quando diz que as tecnologias estão a serviço dos

multiletramentos e as mesmas não devem ser usadas para aulas de meras repetições de conteúdos acumulados pela humanidade.

Quanto à professora **D**, também da rede privada, esta nos relatou que faz uso das tecnologias da seguinte forma:

Excerto 8 – Profa. D: *Eu faço uso, e muito, dos recursos tecnológicos, mas extraclasse, ou seja, uso para solicitar tarefas, pesquisas, vídeo aulas, produção de textos, atividades em plataformas para revisão e reforço do conteúdo estudado na sala, slides com fotos ou textos etc. A escola que atuo, acredita e pratica a tendência tradicional de ensino, portanto, na sala é a apostila que reina absoluta. Mas na minha opinião, usar recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem é um caminho sem volta e na escola que leciono, por ser particular, todos os alunos têm condições de acompanhar as aulas extraclasse via plataforma digital. Duas formas de trabalho: o digital (extraclasse) e tradicional (em sala de aula).*

Verificamos que a professora faz uso dos meios digitais em atividades escolares, mas não em suas aulas de língua portuguesa, onde “a apostila reina absoluta”; nas aulas, portanto, a professora permanece mais atrelada à pedagogia tradicional de ensino, sobretudo dentro de sala de aula. Ela afirma seguir a filosofia da escola em seu fazer pedagógico, embora possamos notar um dinamismo no processo ensino e aprendizagem que ela afirma desenvolver. O foco bastante forte no uso de apostilas em sala de aula, porém, nos causa a impressão de que seu esforço resulta em uma aprendizagem mecânica que não leva, necessariamente, à formação crítica – parece-nos que apenas há repetição de conteúdos aplicados. Com isso, mesmo com tanta provisão de recursos tecnológicos por parte da instituição de ensino e dos alunos, não podemos identificar desenvolvimento pedagógico voltado aos multiletramentos.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ponderam sobre a forma colaborativa das práticas educativas provenientes do uso das tecnologias digitais, pois esses recursos possibilitam aos estudantes e aos educadores a interação e o compartilhamento de opiniões de forma sadia e espontânea, possibilitando novas formas de produção do conhecimento. Assim sendo, utilizar meios digitais com modos tradicionais de aulas não contempla a finalidade de formação de cidadãos preparados para a vida adulta com plena consciência e compreensão de mundo.

Para Rojo (2019), as redes sociais, como WhatsApp, Facebook, Instagram, Blogs, entre outros, proporcionam de forma positiva a criação de grupos de diversas ordens que formam uma rede de comunicação e de aprendizados por meio da interação entre pessoas. Elas fazem, entre si, trocas de informações gerando uma cadeia de conhecimentos. No mundo globalizado que vivemos, essa troca de conhecimento via fontes digitais e por intermédio também de textos

multimodais e multissemióticos coopera com a formação de leitores que não sejam apenas alfabetizados, mas conscientes e responsáveis críticos/ativos na sociedade.

Isso posto, percebemos que as professoras investigadas, de forma geral, são favoráveis ao uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar, mas apenas em algumas de suas atividades, em momentos esporádicos, os usos que fazem dessas tecnologias não parecem apontar para os propósitos da pedagogia dos multiletramentos. Se algo mais próximo desta pedagogia ocorre, de fato, em suas aulas, não podemos afirmar, dada à restrição do corpus desta pesquisa. Porém, tomando por base seus depoimentos, podemos inferir que a limitação de recursos infraestruturais e/ou de abordagem da instituição em que trabalham, em geral, são fatores limitadores de suas práticas com tecnologias digitais, sobretudo aquelas informadas pelos multiletramentos.

Em hipótese, talvez os métodos mais tradicionais de ensino também ainda tenham muita força nas crenças e práticas dessas professoras. Conforme observou Saviani (1999), por muitos anos foi a pedagogia tradicional que imperou absoluta nas escolas e os professores eram o centro do saber e os conhecimentos prévios dos alunos eram desprezados. Algo como se o aluno chegasse à escola e deixasse para traz todos seus saberes prévios para aprender os chamados saberes formais da escola. Dado o tempo e a consolidação dessa via de trabalho, de fato, propostas outras enfrentaram e continuam enfrentando resistência, entre professores, escolas e, mesmo, a sociedade em geral.

3.1.3 Quanto à apreciação do uso das tecnologias pelas professoras

Como estamos vendo e salientando ao longo desse estudo, as tecnologias digitais são recursos fundamentais para o trabalho com a pedagogia dos multiletramentos. De modo geral, percebemos que nossas entrevistadas ainda estão inseguras quanto à sua aplicabilidade, uma vez que não basta somente usar o recurso tecnológico nas aulas de linguagem, é preciso problematizar e dialogar com o texto de forma crítica, e esses fatores parecem ainda ser um percalço a ser superado pelas educadoras.

Ao observamos os depoimentos da professora A, que atua na rede pública de Campo Grande/MS, notamos que ela diz prezar pelo uso de recursos digitais em suas aulas, pois nota que, com eles, os alunos participam das aulas com mais afinco e de forma mais produtiva. Além disso, segundo ela, esse uso é capaz de os tornar mais críticos, pois “começaram a questionar as informações contidas em textos de formatos diversos, abriram debates e reflexões a partir das informações que leram, principalmente quando se tratava de assuntos polêmicos”:

Excerto 9 – Profa. A: *Observei em minhas aulas que usar os recursos tecnológicos digitais fez com que meus alunos participassem mais ativamente do processo. Começaram a questionar as informações contidas em textos de formatos diversos, abriram debates e reflexões a partir das informações que leram, principalmente quando se tratava de assuntos polêmicos. Ainda tenho um pouco de dificuldades em trabalhar dentro de algumas plataformas, prefiro as mais conhecidas: e-mails, WhatsApp e Google. Com o tempo pretendo me aperfeiçoar em outras ferramentas dentro dos recursos digitais.*

A professora **A**, em seu relato, demonstrou empolgação com uma aula em que usou textos com características diversas disponíveis nos meios digitais e com isso notou que seus alunos se mostraram questionadores e interessados em opinar sobre os assuntos – o que pode apontar para alguns dos quatro elementos dos multiletramentos que situamos acima. Por exemplo, parece que o próprio movimento dos alunos pode tê-la levado a um enquadramento crítico em sala de aula – embora não possamos afirmar isso com certeza, apenas como hipótese. De todo modo, acreditamos que seu interesse e a percepção do envolvimento de seus alunos, apesar das dificuldades por ela relatadas (“ainda tenho um pouco de dificuldades em trabalhar dentro de algumas plataformas, prefiro as mais conhecidas”), pode ser ao menos um passo importante para o desenvolvimento de uma pedagogia dos multiletramentos e, consequentemente, um trabalho crítico com os alunos.

Quanto à professora **B**, também afirma considerar importante o uso de recursos digitais em suas aulas de língua portuguesa com sua turma do 9º ano, como notamos pelo excerto a seguir:

Excerto 10 – Profa. B: *Usar os meios tecnológicos em sala de aula é fundamental e não tem como ficar apenas atrelado aos cadernos, canetas, lápis, borracha, quadro negro, giz e, como única fonte de informação, o livro didático. Faço uso de todos esses recursos que citei em minhas aulas, mas sou adepta da utilização das plataformas digitais na Educação, principalmente em minha área que é a linguagem, que trabalha a comunicação, e se expressar nos dias de hoje é lembrar das redes sociais das mais diversas. Se isso é um avanço ou não eu não poderia te dizer, mas é a realidade da humanidade nos tempos atuais. Aprendo muito com meus alunos, é uma troca, quando estou com alguma dificuldade no manejo com essa ou aquela plataforma, tenho alunos que me ensinam como destravar.*

Notamos também, que os recursos não digitais como forma de aprendizado ainda são materiais muito importantes, e sempre foram usados ao longo da história da educação, mas incentivar o ensino por meio de tecnologias digitais é considerado fundamental pela professora **B**, que afirma procurar inserir, dentro do possível, recursos digitais no seu fazer pedagógico,

pois acredita que seja mais uma forma de interação e de incentivar os alunos aos questionamentos no seu processo comunicativo.

Já a professora **C** nos disse que os recursos tecnológicos não podem ser o único meio para o processo de ensino e aprendizagem, mas enquanto educadora não se pode negar que são ferramentas de grande valia. É o que observamos a seguir:

Excerto 11 – Profa. C: *Grande parte dos meus alunos têm menos acesso, em casa, aos recursos tecnológicos. Acredito que o aprendizado não aconteça somente através desses meios, mas enquanto educadora e cidadã, noto que a tecnologia tomou conta de todos setores das sociedades, dentro e fora do Brasil, então vejo sim a necessidade crescente dentro do processo educacional de colocar todos alunos em contato com as tecnologias, principalmente nas aulas de língua portuguesa. Durante o tempo em que as aulas estavam no formato presencial, bem ou mal as aulas com tecnologias eram mais possíveis, porém agora com aulas remotas são muitos os alunos, principalmente da nossa realidade escolar, que estão, de certa forma, excluídos devido a fatores econômicos, principalmente. Creio também que os recursos tecnológicos sem a orientação do professor não têm valia, pois os alunos se dispersariam em assuntos que não estariam relacionados com às aulas.*

A professora afirma que aprecia e acredita em uma educação cada vez mais digital no ensino, porém com a mediação do professor. Ainda, diz que é ele o responsável pelo planejamento, em definir objetivos específicos para o aprendizado, e que nesse ensino deve se aproveitar ao máximo todos os conhecimentos que o educando já traz consigo, pois, suas bagagens de saberes são imprescindíveis nesse caminhar ao senso analítico.

Interessante notar ainda, em seu depoimento, que a pandemia da covid-19, embora tenha se configurado pelo trabalho remoto digital, em geral, no caso específico da escola em que atua (como nos parece ter sido a realidade da maioria das escolas públicas) houve diminuição no trabalho com recursos digitais. Isso pois, conforme relatou e mencionamos anteriormente, os alunos em geral não possuíam acesso a computadores e internet em suas casas, o que levou a escola a trabalhar com a busca e entrega de exercícios impressos. Desse modo, no lugar de aumentar, diminuiu-se a mediação do digital nas aulas, pois nas escolas elas podiam acontecer um tanto mais, pela existência das salas de computadores compartilhados.

Observamos que grande parte das escolas públicas se depara com uma clientela de baixa renda, portanto, trabalhar com recursos digitais para cumprir os procedimentos metodológicos da pedagogia dos multiletramentos não é tarefa fácil para os educadores dessa rede de ensino. Os professores ainda esbarram na falta de formação continuada para efetivarem essa junção: tecnologia e a prática multiletrada, sendo que a segunda é viabilizada pela primeira, entre outros

elementos. O como solucionar essa questão, não é trabalho simples, porém uma pequena sugestão dessa mestrandia seria a realização de minicursos por meio de lives com slides demonstrando como conceber uma aula de linguagem incorporada à pedagogia dos multiletramentos. Uma ação que pretendo realizar após a conclusão deste estudo.

A professora **D** nos fala que aprecia o uso das tecnologias digitais em suas aulas de língua portuguesa, porém não abandona as práticas de escrita manual. A ver:

Excerto 12 – Profa. D: *Eu aprecio o uso das tecnologias digitais e acho mesmo que é um caminho sem volta na Educação, mas faço uso dos meios digitais para colaboração ao processo ensino aprendizagem. Na minha opinião, a língua portuguesa se aprende lendo e escrevendo manualmente. Práticas de leitura de textos como livros, jornais, revistas e escrita manual favorecem o aprendizado e consequentemente a criticidade. Os textos multimodais são interessantes, desenvolvem a criatividade dos alunos, mas creio que pouco podem acrescentar no aprendizado de uma redação para Enem, por exemplo. Mesmo em minhas aulas, onde utilizo das plataformas digitais, cobro resumos, redações, cópias etc., meus alunos são estimulados a ler textos escritos e a escrever manualmente. Mas não deixo de cobrar as produções de textos através da digitação na pasta de arquivo word também.*

Nossa entrevistada **D**, mais uma vez, mostra por meio de seu relato, que está mais convicta de seu trabalho dentro da pedagogia tradicional, a qual a escola onde atua adota. Ela deixa claro que os digitais são recursos que podem ser usados, assim como os livros, jornais, ou revista impressos, mas “que pouco podem acrescentar no aprendizado de uma redação para Enem, por exemplo”. Notamos, em seu relato, que a caneta e o papel são os recursos por meio dos quais seus alunos produzem. Os meios digitais, nesse caso, são recursos para reforçar a matéria aprendida e esse reforço, ao que nos parece, remete mais à repetição de exercícios gramaticais, salvo a produção de texto que pode acontecer no Word. A propósito disso, nos questionamos: o trabalho de produção dos textos acontece de forma questionadora e crítica? Embora não possamos inferir que não, acreditamos que, apesar da infraestrutura escolar e dos alunos, no caso da professora B suas aulas estão mais distantes da abordagem da pedagogia dos multiletramentos.

Entendemos, de acordo com Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), que a transformação digital possibilita avanços, mas ao mesmo tempo exige mudanças que geram uma grande expectativa de transformação social e, para isso, o indivíduo precisa estar disposto a novas adaptações e desafios. O que nem sempre ocorre – entre outros motivos, pela força da tradição que já mencionamos anteriormente.

Percebemos, ao longo deste estudo, que trabalhar a prática multiletrada, crítica e transformadora, relaciona-se com uso das tecnologias e com o modo como é feito esse uso. Algo que os estudos já informaram há bastante tempo, mas que se confirma em nossas análises e que aqui aparecem com roupagem particular ao contexto que estudamos: maior infraestrutura tecnológica não garante práticas multiletradas, embora em contexto emergencial como o da pandemia da covid-19, a falta dela aprofunde ainda mais a desigualdade. Além disso, os usos que se fazem dos recursos digitais requerem do professor um olhar de mundo sem as amarras de um pensamento, ou, conforme Freire (1987), não “absolutizado”. Não basta apenas aprender digitar textos no Word, embora isso seja uma forma de escrita nos meios digitais, os diferentes formatos de textos multimodais encontrados nesses meios tecnológicos podem também ser notados, utilizados e problematizados mediante questões capazes de fazer com que o aluno dê continuidade ao seu aprendizado “para além do livro didático e da sala de aula”, ‘analisar ideias a partir de múltiplas perspectiva’ (COPE; KALANTZIS e PINHEIRO, 2020, p. 28), enfim ser um sujeito de pensamentos próprios críticos e criativos da sociedade onde vive.

Reforçamos então, que apreciar o uso de recursos e dos meios digitais vai além de apenas saber operá-los ou conhecer suas ferramentas de navegação. Para que as aulas de linguagem sejam relevantes, é necessário ter em mente o quanto o digital pode possibilitar de recursos diversificados para serem exploradas sob as diversas óticas, seja ela política, social e ideológica. Há sempre lugar para rever conceitos dentro da educação brasileira e aliar os recursos tecnológicos com práticas de leitura, escrita e produção multimodal diversificadas é essencial na pedagogia dos multiletramentos.

3.1.4 Quanto às mudanças e adaptações ao uso das tecnologias relativas à pandemia da covid-19.

Vimos por meios das diversas mídias de comunicação, que aulas no formato remoto de emergência tiveram início após o distanciamento presencial provocado pela pandemia da covid-19, ainda no primeiro semestre de 2020 e se estenderam pelo menos até o final de 2021. Atualmente, as escolas de Campo Grande/MS já estão cem por cento presenciais. No entanto, as aulas remotas e/ou híbridas ocorridas por ocasião da pandemia, época flagrada na geração dos dados desta pesquisa, foram caracterizadas muitas vezes por atividades realizadas dentro de plataformas tecnológicas digitais e mediadas pelo professor. Por meio da entrevista com as professoras de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, foi possível perceber um pouco de suas realidades nesse momento histórico, suas dificuldades, mudanças e adaptações.

A professora **A** nos revelou que teve alguns impasses em relação ao uso das tecnologias digitais em suas aulas no período de pandemia, conforme o relato a seguir:

Excerto 13 – Profa. A: *Tive dificuldades com uso das tecnologias digitais em aulas remotas. Com o início do período de pandemia (março de 2020 até o presente) foram muitas, fomos “pegos de surpresa” e até a montagem de um formato adequado de aulas dentro de uma plataforma digital, que nem todos professores tinham familiaridade, foi muito difícil e demorado, levando a uma perda de pelo menos uns dois meses de trabalho e consequentemente do aprendizado. Uma vez montado o esquema de aulas “lives” (ao vivo) dentro da plataforma Google Meet, nem todos alunos estavam em condições de participarem. Assim, os alunos que não tinham acesso à internet em suas casas, foram disponibilizadas apostilas produzidas e impressas pela Secretaria Municipal de Educação onde os alunos ou responsáveis tinham que ir à escola buscar e assim prosseguir com seu aprendizado.*

Diante do relato de **A**, lembramos de Ribeiro (2021, p. 02), que nos fala sobre os “ciclos de precariedade”, ou seja, sobre os retornos espirais que fazemos na precariedade todas as vezes que alteramos modalidades de ensino. Para a autora,

Assenta-se sobre a escassez a escola presencial, em sua falta de equipamentos, recursos e qualificação, de modo generalizado; mantém-se na precariedade a escola no modo remoto, não-presencial, agora por motivo de força maior, quando não temos recursos, qualificação e equipamentos que deem conta de nossas mais prementes necessidades, tais como, evidentemente, alcançar todos os estudantes matriculados na instituição, por meio de recursos tecnológicos de acesso e posse amplos. (RIBEIRO, 2021, p.2)

O ciclo da precariedade citado pela autora, a nosso ver, fez-se notar durante todo o período pandêmico da covid-19 e deixou rastros e estragos no período pós-pandemia em que estamos agora. O relato da professora **A**, acima, é flagrante dessa precariedade (“fomos ‘pegos de surpresa’ e até a montagem de um formato adequado de aulas dentro de uma plataforma digital, que nem todos professores tinham familiaridade, foi muito difícil e demorado, levando a uma perda de pelo menos uns dois meses de trabalho e consequentemente do aprendizado”), e nos revela ainda o problema das “condições pré-pandemia” destacado também por Ribeiro (2021). Isso porque, embora a professora **A** diga que tenhamos sido “pegos de surpresa”, há pelo menos 30 anos são realizados estudos com o intuito de alertar sobre o trabalho com tecnologias digitais na educação, conforme lembrou Ribeiro (2021):

Um ciclo da precariedade é composto por nossas condições pré-pandemia, quando a maior parte das escolas, a despeito dos 30 anos de estudos e alertas sobre a relação possível entre tecnologias digitais e educação, não investia nessa questão. Por exemplo: não estruturava nem fornecia nenhum ambiente virtual de aprendizagem (AVA), não solucionava questões hoje básicas como acesso a Wi-Fi e acesso remoto a sistemas escolares, negava e proibia acessos a certas plataformas, burocratizava excessivamente o uso de recursos digitais, não conseguia ou não atualizava ou dava manutenção em equipamentos rapidamente obsoletos. E sabemos, diga-se, que a obsolescência é uma questão inerente às tecnologias digitais, entre outras. (RIBEIRO, 2021, p. 03)

Ribeiro (2021) menciona uma realidade de escolas de todo Brasil, mas em especial as públicas. O relato da outra professora da rede pública participante de nossa pesquisa, a professora C, também é revelador nesse sentido e vai ao encontro do que notou Ribeiro (2021), pois ela afirma que a escola em que atua teve dificuldades de trabalhar com o ensino remoto:

Excerto 14 – Profa. C: *Nossa escola teve grandes dificuldades com as aulas remotas, principalmente no que diz respeito a fatores econômicos de nossos alunos. Muitos deles não tinham condições de participarem das aulas remotas, por não terem internet em casa, uns por não terem como pagar a conta e outros tiveram que ficar com familiares em sítios onde não havia o sinal da mesma. Esse fato gerou em todos nós, professores, uma certa ansiedade e preocupação com esses alunos que estavam completamente off-line. Manipular as plataformas digitais no momento das aulas remotas também não foi tão simples, o que atrapalhou muito o ato de ensinar e, conseqüentemente, o aprendizado.*

O relato das professoras A e C, representantes da escola pública, nos mostram, portanto, que o despreparo destacado por Ribeiro (2021) foi uma realidade no contexto deste estudo. A necessidade de alteração na modalidade de ensino, devido à pandemia da covid-19, trouxe à tona e potencializou o ciclo de precariedades que as redes públicas enfrentam no seu dia-a-dia. Como lembrou a autora, antes da pandemia, os investimentos tecnológicos das escolas restringiam-se ao uso de projetores em salas de aula, ao empréstimo de notebooks para as aulas e à disponibilização de instalações nas paredes para os equipamentos funcionarem.

Tudo isso nas salas de aula tais como as conhecemos: áridas, fechadas, com basculantes altos e emperrados, lotadas de pessoas em espaços mínimos. Pela pouca quantidade de equipamentos disponíveis, em relação ao porte de tal ou qual escola, é fácil inferir que o uso desses recursos não era generalizado. (RIBEIRO, 2021, p. 03)

De fato, como podemos notar nos depoimentos das professoras entrevistadas, o uso de recursos digitais nas escolas em que trabalham está longe de ser generalizado, pois são insuficientes para a demanda de todos os alunos, usados esporadicamente ou, simplesmente, não condizem com os propósitos educacionais da escola e/ou professora. Assim, trabalhar com práticas baseadas nos multiletramentos em tempos de pandemia talvez tenha sido algo bastante fora da realidade para muitos professores. Como em geral notamos no pequeno contexto investigado neste estudo de caso. Sendo assim, temos que concordar com Ribeiro (2021) mais uma vez, quando nos diz que:

Um novo ciclo de precariedade nos atinge e se assenta sobre as mesmas escassez e insuficiência: com a pandemia, forçados/as a dar aulas mediadas por recursos que pouco conhecemos, passamos a perceber que as tecnologias digitais precisariam andar conosco, móveis, e não exatamente presas em algum espaço interditado, que já não os podemos frequentar. Notamos, com algum susto, que parte considerável de nossos/as estudantes não tem acesso a recursos digitais, em especial à conexão com a internet, por meio da qual tudo deveria agora acontecer, e com amplo consumo de banda. Assistir a vídeos pesados e estar presente em transmissões ao vivo não é para qualquer plano de dados. Quando foi que nos ocupamos disso, antes? (RIBEIRO, 2021, p. 04)

Acreditamos que refletir sobre essas deficiências enfrentadas pelas escolas públicas é o mínimo que podemos fazer, tentar buscar alternativas para minimizar esses impactos negativos educacionais que as carências impõem aos educandos, é o que nós educadores, precisamos pensar em como fazer, ou melhorar. Se queremos alunos críticos, precisamos ser professores críticos e atuantes nos problemas da sociedade.

Outro fato interessante que nossos dados relevaram, porém, é que mesmo com a disponibilidade de recursos digitais houve complicações para trabalhar com o ensino remoto emergencial. É o que nos diz a professora B, da rede privada:

Excerto 15 – Profa. B: *Apesar de lecionar em uma instituição particular, onde os alunos têm mais acesso aos recursos digitais, a adaptação às aulas remotas não foi tão fácil. Toda mudança causa uma série de confusões e desalinhamentos que levam a uma perda de tempo e tempo é algo precioso no processo de ensino aprendizagem. Mas, uma vez acertado o formato das aulas nas plataformas digitais, aí retomamos uma rotina que trouxe de volta os alunos à responsabilidade do dever educacional diário.*

Mesmo com todo aparato tecnológico, a escola da professora **B** teve uns entraves na questão tempo de ajustamento ao modelo remoto de aulas. Percebemos que as dificuldades

acontecem em todas as trocas de rotinas, pois até os alunos, bem como os professores se adaptarem as novas realidades leva um certo tempo. A fala da professora nos remete, de modo semelhante à precariedade notada por Ribeiro (2021): o ignorar das relações possíveis entre tecnologias e educação. Porém, neste caso, de uma perspectiva mais produtivista, que nos remete à educação tradicional bancária (“tempo é algo precioso no processo de ensino aprendizagem”; “dever educacional”).

Vimos ainda que, mesmo com toda dificuldade e muitas perdas, os alunos tinham que estar em contato de alguma forma com suas escolas no período da pandemia da covid-19. Todos os esforços, com erros e acertos, ocorreram no sentido de tentar viabilizar a manutenção da aprendizagem aos alunos. Isso, porém, não ocorreu do mesmo modo em todas as instituições de ensino, como revela o depoimento da professora **D**:

Excerto 16 – Profa. D: *Momento muito difícil para todos e, para nós professores, não foi diferente; mas na escola que atuo, felizmente, nos dá a oportunidade de continuarmos em aula presencial com todos critérios de biossegurança, distanciamentos, máscaras, álcool em gel. Faz o possível e impossível, então, não ficamos somente em aulas no modelo remoto, as presenciais também ocorreram já num período em que a pandemia estava mais controlada. Mas enquanto as aulas estavam suspensas, apenas no formato ERE, foi bastante difícil, pois muitos de nossos alunos participavam da chamada e depois ficavam off-line. Seria perda da conexão com a internet, ou desinteresse do aluno? As atividades continuaram, mas creio que muitos prejuízos ocorreram no processo como um todo. Contudo, com nossa turma do 9º ano posso dizer que mesmo em aulas à distância tivemos um retorno positivo de 70% no que diz respeito à participação. Mas, na minha opinião, as aulas presenciais são fundamentais, o convívio social, as trocas de experiências que as aulas presenciais proporcionam é de grande valia no processo educacional como um todo.*

Com os depoimentos das professoras entrevistadas, em geral, podemos perceber que passaram a se inteirar mais do uso dos meios e recursos digitais, passando a ter mais contato com recursos como computador, microfone, webcam, conexão com a internet. E se, tudo isso for aliado à aula de língua portuguesa, com leituras de textos multimodais diversos, em perspectiva atenta aos “comos”, é possível ampliar o escopo da pedagogia dos multiletramentos nas escolas. Por meio da visualização de vídeos e imagens, conversas em redes sociais, discussões críticas sobre linguagens e questões inerentes ao dia-a-dia dos alunos e repletos de conotações ideológicas e relações de poder, é possível ampliar o universo de conhecimento que precisa ser, cada dia mais, explorado para que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se habituem com as tecnologias e seus textos.

Por outro lado, ainda esbarramos com a escassez de recursos tecnológicos e com a falta de formação continuada das professoras, que ainda sentem que precisam aprender mais para poder ensinar melhor. Observamos muitos esforços voltados para a melhoria desses fatores citados, mas ainda precisamos de uma longa caminhada para que as escolas tenham computadores e internet de qualidade e professores em formação para dar aos seus educandos condições de aprendizado onde se valorize a criticidade.

As reflexões realizadas ao longo desse capítulo, se não trazem respostas imediatas ao trabalho com os multiletramentos na escola, ajudam-nos a ampliar nossa compreensão a propósito do lugar que ele pode ocupar nas aulas de linguagens e nos permitiu identificar alguns caminhos para o trabalho com as práticas sociais de leitura, escrita e produção multimodal voltadas ao desenvolvimento crítico e cidadão dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa, que foi projetada para ser realizada em duas etapas, entrevista e observação, ocorreu apenas com a primeira delas, o que nos fez alterar algumas rotas e, inevitavelmente, perder alguns ângulos de visão sobre as problemáticas elegidas para o estudo. De todo modo, a partir dos relatos e depoimentos das quatro professoras participantes do estudo, aqui nomeadas professora A, professora B, professora C e professora D, nos permitiu chegar a algumas considerações a propósito das indagações que nortearam nossos pensamentos, nossas reflexões e motivou nosso estudo. Procuramos respondê-las tanto quanto possível na tentativa de trazer nossas compreensões sobre o trabalho com a pedagogia dos multiletramentos e o uso das tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem no campo da linguagem.

Com relação à primeira de nossas indagações, a saber: **as professoras usam tecnologias digitais nas suas aulas de língua portuguesa? Como usam?** verificamos que todas as professoras entrevistadas afirmaram usar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, seja em sala de recurso, sala de aula, ou como artifício para tarefas extraclasse e durante o período da pandemia da covid-19. Disseram fazer uso de computadores, celulares, tablets e de outros recursos tais como redes sociais, plataformas de pesquisa, mecanismos do editor de texto, alguns aplicativos, dentre outros. Esses são exemplos ainda de uma manutenção de técnicas antigas apenas mediadas pela tecnologia; não há um aspecto inovador ou do uso na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

As escolas da rede municipal de ensino receberam, até 2019, alguns investimentos em salas de informática que atendem uma demanda grande de alunos, essa procura faz com que as aulas de língua portuguesa na sala de recursos sejam esporádicas e nem sempre dá para trabalhar com tecnologias em sala de aula, pois nem todos têm celulares e tampouco pacotes de internet para acesso de conteúdo e wi-fi.

Enquanto as aulas estavam no formato presencial e quando conseguiam agendar a sala de recursos, as professoras **A** e **C** nos revelaram que propunham aulas com leituras e produção de textos, elaboração de vídeos e slides para postagens em redes sociais, dentre outros. Porém, como mencionamos, sem acompanhar as aulas das professoras, apenas pelos seus relatos, não podemos afirmar que os quatro aspectos da pedagogia dos multiletramentos (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora) estejam contemplados em seu trabalho com tecnologias digitais. Mas, como notamos, alguns indícios de suas falas

apontam aspectos dos multiletramentos, como quando afirmam trabalhar com produção de vídeos, com discussões colaborativas em redes sociais, bem como preocupar-se com a criticidade e a criatividade. Tais indícios, porém, convivem com práticas tradicionais de ensino de línguas, em maior ou menor grau, a depender da professora e da escola.

Conforme disseram as professoras da rede privada (**A** e **C**), as escolas **B** e **C** têm recursos tecnológicos em seus espaços, bem como os alunos em geral os possuem; mas são usados eventualmente e com pouca ou nenhuma representação dos multiletramentos. Contudo, a professora **B**, se mostrou mais próxima das práticas multiletradas e disponível ao uso dos recursos tecnológicos para aulas com textos, nas quais afirma trabalhar com leitura, interpretação e produção, podendo essa produção ser em vários formatos: textos escritos, em vídeos, slides, teatral. A professora **D**, que trabalha em uma instituição cuja filosofia de ensino afirma ser bastante tradicional, deixa claro que os recursos tecnológicos são para atividades de reforço, como tarefas extraclasse mediada por uma plataforma adotada pela escola.

Em nossa pesquisa, focamos em discutir os comentários das professoras sobre o uso das tecnologias associado ao trabalho voltado à pedagogia dos multiletramentos e percebemos que as professoras entrevistadas, mesmo se mostrando dispostas e conscientes da importância do uso dos meios tecnológicos em suas aulas, ainda não estão totalmente seguras sobre como associar o uso do digital com práticas multiletradas. Levantamos algumas hipóteses que possam, talvez, justificar esse fato. Dentre elas: falta de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos, pelas professoras, falta de recursos tecnológicos principalmente nas escolas públicas (o que, como vimos também, não garante o seu uso) e concepção filosófica educacional tanto das professoras quanto de suas instituições de ensino. No decorrer de nossa caminhada em instituições escolares, aliás, vimos que muitos professores acreditam que a pedagogia tradicional é o melhor caminho para educação, principalmente (mas não sempre) professores com mais anos de formação, como é o caso da professora **D**. Esta professora, por outro lado, é a que mais tem cursos de formação continuada – o que nos levou a pensar numa força da resistência a pedagogias menos tradicionais.

Uma possível solução para essas questões levantadas nas hipóteses, estaria no investimento em formação continuada para professores, bem como em recursos digitais nas instituições de ensino. Porém, mais do que isso, é preciso ainda lidar com preconceitos ligados ao uso de tecnologias digitais em aulas de línguas, já que, como vimos, cursos de formação continuada e recursos tecnológicos de qualidade não garantem um trabalho na perspectiva dos multiletramentos.

Quanto à nossa indagação sobre **o uso de tecnologias digitais pelas professoras estarem (ou não) relacionados com a pedagogia dos multiletramentos?** notamos que os recursos digitais tem um significativo papel na disseminação de culturas, pois por eles é possível o contato com as muitas formas de comunicação e expressão, ampliando assim, o universo letrado do sujeito leitor. Observamos que as professoras entrevistadas têm clareza do quão importante é a seleção de textos diversos que estejam circulando nos meios digitais para seu fazer pedagógico. Porém, percebemos pelos relatos, que há uma insegurança em relação à prática pedagógica com os multiletramentos, pois precisam entender melhor o como fazer isso usando os textos multimodais.

As professoras investigadas ainda trazem consigo, oriundo de suas respectivas formações, algumas concepções de ensino baseadas na didática tradicionais e tais compreensões nos pareceram ainda um tanto arraigadas no processo de pensar e fazer pedagogia, embora todas elas tenham afirmado usar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, seja em sala de recursos, em sala de aula ou para tarefas extraclasse e durante o período da pandemia da covid-19. Concordamos com Freire (1987), que não é fácil se libertar de amarras pedagógicas associadas a uma educação bancária. Entretanto, estudos diversos estão voltados para as mudanças no setor educacional, na direção de uma educação mais emancipatória e atenta às demandas da sociedade digital, que aos poucos vão ampliando a visão dos educadores brasileiros. Como não acompanhamentos as aulas das professoras, não pudemos mensurar até que ponto elas ainda estão conectadas a essa educação bancária.

Percebemos, nas entrevistas, que as professoras fazem pouca ou nenhuma relação do uso dos recursos digitais com a pedagogia dos multiletramentos. As práticas estão mais associadas ao pedagógico tradicional com usos das ferramentas digitais. Mesmo as professoras que afirmaram trabalhar com seus discentes, produções de vídeos ou textos das e nas redes sociais, não foi possível identificar um trabalho realizado pela perspectiva dos multiletramentos – pelo menos em suas falas, o que pode ocorrer de outros modos em sala de aula.

Por fim, indagamo-nos sobre **como seria possível aderir às tecnologias digitais em perspectiva dos multiletramentos, nas escolas, mediante as dificuldades observadas neste estudo?** A esse respeito, e conforme buscamos mostrar ao longo desta pesquisa, para um ensino de línguas/linguagens atentos às práticas dos multiletramentos é preciso, antes de tudo, ter acesso aos meios digitais, pois são nesses meios que os textos multimodais mais circulam. Mediante a possibilidade de acesso, a questão é realizar um trabalho atento às multiplicidades tecnológicas, multimodais, culturais e políticas de nossa sociedade, em um fazer pedagógico

que contemple as relações de poder imbricadas nos enunciados e a possibilidade de desenvolver nos alunos a disposição para agir em prol da coletividade, a partir de consciência crítica.

Como pudemos notar, as barreiras já mencionadas no contexto estudado apontam para uma dificuldade na realização deste tipo de trabalho. No entanto, não é possível dizer que ele possa ser facilitado apenas por uma infraestrutura digital adequada, por exemplo, pois o problema pode ser justificado por falta de letramento de digital, por exemplo, ou por falta de conhecimento das possibilidades de usar a tecnologia a favor da interação, da exploração dos recursos que favoreçam novas formas de expressão.

Isso fica ainda mais evidente, como nos mostraram as entrevistadas, quando nos vimos em uma situação de emergência como a da pandemia da covid-19. A esse respeito, nos perguntávamos **se havia se intensificado o trabalho com tecnologias digitais e com os multiletramentos durante o ensino remoto de emergência em período de pandemia da covid-19**. Como vimos, em alguns casos, esse trabalho diminuiu. As professoras entrevistadas expuseram suas ansiedades quanto ao aprendizado de seus alunos no momento de pandemia da covid-19, que praticamente extinguiu as aulas presenciais na tentativa de conter o contágio do vírus. Mesmo quando as aulas aconteceram por meio dos recursos digitais, muitas vezes não atingiram a todos os alunos. Os alunos das escolas particulares e, conseqüentemente, com mais condições de recursos, participavam das aulas remotas e de certa forma, acompanharam, mesmo com algumas dificuldades de conexão da internet, suas disciplinas escolares. No entanto, não necessariamente por meio de práticas baseadas nos multiletramentos.

Por outro lado, os alunos de escolas públicas, em sua grande maioria, ficaram excluídos desse modelo de aula remota, por questões financeiras, principalmente. A falta de condições para ter um celular, tablet ou computador ligado a um provedor de internet que possibilitasse a eles participarem das aulas on-line de suas próprias casas foi o principal obstáculo. Na tentativa de amenizar essa questão, foram disponibilizadas nas escolas públicas municipais, as conhecidas apostilas impressas para atividades em casa e plantões tira dúvidas por meio de telefones.

Apesar de muitos esforços conjuntos, a tarefa de acolher os alunos nesse momento pandêmico, pelo que percebemos no contexto específico deste estudo, não foi suficiente para garantir um bom processo de ensino e aprendizagem – sobretudo pelas precariedades em relação às possibilidades de união entre tecnologias digitais e educação notadas por Ribeiro (2021). Dessa forma, refletimos mais uma vez: o que faltou? E na tentativa de encontrar

respostas, nos esbarramos no “de sempre”: a falta de recursos, falta de formação continuada e principalmente falta da percepção por parte dos envolvidos em processos educacionais (sobretudo governantes) de que o mundo está mudando rápido e que a educação precisa acompanhar as evoluções impostas por uma sociedade a cada dia mais “multi”. E para isso, sem dúvida, é necessário planejamento efetivo e investimentos. O que este trabalho mostra para além disso, no entanto, é que o momento flagrado, da pandemia da covid-19, torna ainda mais evidentes essas lacunas educacionais, e ainda mais urgente a realização de reflexões a propósito de práticas de ensino de línguas situadas.

Assim, percebemos no decorrer dessa pesquisa, que ainda há um caminho extenso a percorrer para que se tenha professores habilitados e tecnologias adequadas para o trabalho com a pedagogia multiletramentos no ensino da língua portuguesa, assim como para a tarefa de conscientização para a importância de uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora. Lançar mão dos recursos tecnológicos digitais, bem como a escolha de textos que provoquem reflexão e indagações, é um desafio necessário no desenvolvimento de alunos leitores proficientes, críticos e agentivos; e, para que isso ocorra, acreditamos ser possível repensar ações de ensino de línguas, aderindo, entre outras propostas interessantes nessa direção, à pedagogia dos dos multiletramentos.

REFERÊNCIAS

ASMANN, Hugo. **Curiosidade e Prazer de aprender – O papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BAKHTIN Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, Editora34, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília. MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Linguagem**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Decreto nº 9.057**. Brasília. MEC, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil-2017-decreto> Acesso em: 13 out. 2021.

COMITE TÉCNICO DA EDUCAÇÃO DO INSTITUTO RUI BARBOSA (CTE-IRB). **Projeto a educação não pode esperar: ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo CORONAVÍRUS**. 2020. Disponível em: <https://www.portaliade.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo-A-Educacao-Nao-Pode-Esperar.pdf> Acesso em: 26 set 2021.

COLL, César; MAURI, Teresa e ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles e Col. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies; new literacies; new learning. **Pedagogies: An International Journals**, 4 164 a 195. 2009. Disponível em: <http://www.informa.world.com> Acesso em: 16 abr. 2021. (Minha tradução).

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary e PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

COSTA, Liliane Pereira da Silva. **Os multiletramentos na formação docente continuada e o ensino da língua portuguesa**. Revista Observatório, Palmas, vol.4, n.5, ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. 17ª ed. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos em três artigos que se completam**. São Paulo: Atores e Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOUAISS, Antônio. Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss> Acesso em: 24 out. 2021.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo, 1ª ed. Parábola, 2003.

KALANTZIS, Mary; COPE Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas-SP. UNICAMP, 2020.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas – SP. Mercado das Letras, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez Editora, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Cortez, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, Ângela. Paiva. et. al. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **O português do século XXI: Cenário geopolítico e socio linguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OKIDO, João Victor Nogueira. **História da tecnologia no desenvolvimento humano**. Portugal. Novas Edições Acadêmicas, 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino remoto ou ensino a distância. Efeitos da pandemia**. Estudos universitários: revista de cultura, v.37/n.1 e 2/dez. 2020. Disponível em: <https://ocid.org/0000-0001-9397-5698> Acesso em: 26 set, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Do fosso as pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções**. Revista da Abralín, v. 18, n1, p. 01-24, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330> Acesso em: 28 set. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas**. Debates em educação, Maceió v. 12 p.446 – 460. Dez 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757> Acesso em: 28 set. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclo da precariedade**. Cadernos de linguística. v.2, n.1, p. 01 – 16, jan, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270> Acesso em: 29 set. 2021.

RICHARDSON, Roberto. Jarry. et al. **Pesquisa social; métodos e técnicas**. 5.ed. São Paulo: Atlas. 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos práticas de letramento em diferentes contextos**. Texto p.95-121. In: *Letramentos Múltiplos: Escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Escola conectada os multiletramentos e as Tics**. São Paulo, Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, Júlio César Furtado. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia teorias da educação polêmicas de nosso tempo.** Campinas – SP. Autores e Associados Editora. 32^a ed. 1999.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três Gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento.** São Paulo. Contexto, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação impostam.** São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1991.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre. Editora: Bookmam, 2005.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre. Penso, 2016.