

**Letramento digital e práticas docentes: o Ensino de Língua Portuguesa em contexto de Pandemia da Covid-19****Digital literacy and teacher practices: the Portuguese teaching in context of Covid-19 Pandemic**

Nádson Araújo dos SANTOS\*

Wilton PETRUS\*\*

Adriana Cavalcanti dos SANTOS\*\*\*

**RESUMO:** O ensino de Língua Portuguesa no cenário de aulas remotas, em virtude da Pandemia da Covid-19, tem implicado em “arranjos” nos fazeres docentes, desde o como ensinar ao como avaliar as aprendizagens dos alunos. Esses “arranjos”, entre saberes e fazeres, deram ênfase de forma particular aos usos das Tecnologias Digitais no contexto educacional. Este trabalho trata-se de uma investigação qualitativa do tipo exploratório, que definiu por objetivo investigar as perspectivas de professores sobre as implicações do letramento digital dos alunos e o redirecionamento de suas práticas pedagógicas. Para isso, dialogamos com Fabrício (2006), Rojo e Moura (2019), Coscarelli e Ribeiro (2017), Prensky (2010), entre outros. Os resultados indicam, por um lado, que fazer uso das tecnologias emergentes não é suficiente para garantir as aprendizagens dos alunos. Por outro, as práticas de leitura, escrita e análise linguística, por meio das quais são lidos e produzidos textos multimodais, são condição *sine qua non* para a proposição de aulas que considerem a multimodalidade e os gêneros digitais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua portuguesa. Ensino remoto. Letramento digital. Pandemia.

**ABSTRACT:** The teaching of Portuguese in the remote classroom setting, due to the Covid-19 Pandemic, has implied “arrangements” in teaching activities, from how to teach to how to assess students' learning. These “arrangements”, between knowledge and practice, placed particular emphasis on the uses of Digital Technologies in the educational context. This research is an exploratory qualitative investigation, which set out to investigate the perspectives of teachers on the implications of students' digital literacy and the redirection of their pedagogical practices. For this, we dialogue with Fabrício (2006), Rojo and Moura (2019), Coscarelli and Ribeiro (2017), Prensky (2010), among others. The results indicate, on the one hand, that making use of emerging technologies is not enough to guarantee students' learning. On the other hand, the practices of reading, writing, and linguistic analysis, through which multimodal texts are read and produced, are a *sine qua non* for proposing classes that consider multimodality and digital genres.

**KEYWORDS:** Portuguese language. Remote teaching. Digital literacy. Pandemic.

\* Mestre em Educação, Universidade Federal de Alagoas, <https://orcid.org/0000-0003-2900-0322>, [nadson.araujo@gmail.com](mailto:nadson.araujo@gmail.com).

\*\* Mestre em Educação, Universidade Federal de Alagoas, <https://orcid.org/0000-0002-6920-3143>, [wiltonpetrus@yahoo.com.br](mailto:wiltonpetrus@yahoo.com.br).

\*\*\* Doutora em Educação, Universidade Federal de Alagoas, <https://orcid.org/0000-0002-4556-282X>, [adricavalcanti@hotmail.com](mailto:adricavalcanti@hotmail.com).

## 1 Introdução

*É uma experiência nova para mim. Sou uma analfabeta digital. Mas com muito interesse em aprender [...](P41<sup>1</sup>).*

A reflexão da epígrafe desvela ecos do contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE<sup>2</sup>), modalidade adotada durante a pandemia da Covid-19 que, desde meados de março de 2020, tem alterado a rotina da sociedade brasileira e do mundo, ocasião em que os professores e alunos estão imersos em um período de paralisação das aulas presenciais. Nesse sentido, para garantir o cumprimento da carga horária letiva, há tentativas de “arranjos” educacionais por meio do ERE nas escolas públicas e privadas no Brasil. Esses “arranjos” vêm implicando em “novas” formas de ensinar e de avaliar o desempenho dos alunos em práticas de ensino da Língua Portuguesa (LP).

A declaração “sou uma analfabeta digital”, expressa metaforicamente na epígrafe, põe em relevo alguns questionamentos: o que significa ser alfabetizada digitalmente? Saber fazer uso das tecnologias digitais (TD) em práticas sociais de leitura e escrita é condição *sine qua non* para a proposição de práticas pedagógicas de ensino de LP em contextos escolares de ERE? Essas e outras questões provocaram reflexões sobre os processos didáticos de planejamento, vivências e avaliação de práticas de ensino de LP na Educação Básica, universo da nossa pesquisa.

No desdobramento do enunciado, especificamente em: “mas com muito interesse em aprender” (P41), vislumbra-se a busca da professora por “novas” aprendizagens sobre a inclusão das TD como ferramentas a serem mediadas nos processos de aprendizagem. Para Ribeiro (2016), uma questão que deve ser observada consiste na inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na vida cotidiana e nas práticas de ensino. Ainda segundo Ribeiro (2016), a necessidade dessa inserção tem gerado grandes e rápidas mudanças nas formas de interação e comunicação das pessoas, destacamos, sobretudo, as interações que ocorrem no ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> Neste texto utilizamos o padrão: P1, P2, P3... para fazer referência às falas dos professores e preservar suas identidades.

<sup>2</sup> O ERE é uma modalidade que visa ofertar acesso remoto temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente na escola. Devido à necessidade do distanciamento social (medidas de combate à transmissibilidade do vírus) e pelo contexto sanitário de calamidade em saúde instalado, esse formato de ensino tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino no país, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise (HODGES *et al.*, 2020).

Há uma série de mudanças de ordem didática e conceitual nas práticas docentes quando se utiliza gêneros digitais emergentes ou quando o docente faz o uso de tecnologias para o ensino. Para Ribeiro (2016), com a expansão do uso de textos multimodais, uma consequência dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura que para a produção de sentidos associam: sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, *layouts* multissemióticos; alterando, assim, os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados.

Mediante reflexões sobre as formas de ensinar LP na conjuntura do ERE, divulgadas amplamente no país, definimos por objetivo investigar as perspectivas de professores sobre as implicações do letramento digital dos alunos e o redirecionamento de suas práticas pedagógicas, no que concerne se essas práticas eram consideradas no planejamento e se havia proposição de atividades em ambientes digitais. Para tanto, dialogamos com Fabrício (2006), Rojo e Moura (2019), Coscarelli e Ribeiro (2017), Prensky (2010), entre outros.

Diante do exposto, a discussão sobre o ensino de LP, durante a pandemia da Covid-19, pela circunstância do ERE, é pertinente para a reflexão acerca das práticas docentes e os usos das TD para as aprendizagens significativas. Nesse entrelaçamento dialógico, o artigo foi elaborado da seguinte forma: (1) discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam o texto; (2) os fundamentos metodológicos; (3) apresentação, análise e discussão dos dados; e, por fim, as considerações finais.

## **2 Ensino de Língua Portuguesa: “novos” propósitos sociais**

O ensino de língua materna deve ir além de uma visão simplista de questões biológicas ou de competências linguísticas. Posicionamo-nos de tal maneira em sintonia com Moita Lopes (2006) quando argumenta que essas questões estão relacionadas e contingenciadas a inúmeros fatores e que o aspecto psicológico é somente uma parte do todo do debate. Logo, a teorização das investigações deve estar centrada em contextos aplicados, isto é, o ensino deve estar centrado em cenários nos quais as pessoas vivem e agem considerando as mudanças socioculturais, políticas, históricas e ideológicas da humanidade.

Diante disso, é preciso estabelecer um diálogo com o ensino de LP a partir de teorias que revisitam os modos de produzir pesquisas em ciências sociais, “na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la comprometida por outras histórias”

(MOITA LOPES, 2006, p. 23). Para este autor, são necessárias teorizações que dialoguem com os interesses daqueles que vivem diretamente as questões sociais e que nelas estão inseridos como sujeitos ativos, produtores de linguagens. Sendo assim, sob o olhar da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006) propõe abordagens que devem constituir a pesquisa no ensino de línguas:

1 – Abordagem que explore a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria.

2 – Abordagem que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o (MOITA LOPES, 2006, p. 31).

Observar o sujeito da linguagem e as suas práticas históricas permite discutir um objeto em evolução; objeto este que a cada dia avança da perspectiva do ensino de saberes linguísticos engessados para um processo dialógico do ensino de LP. Esse processo põe em evidência o papel do professor, o objeto do ensino e os diferentes lugares sociais ocupados pelos alunos e pelo professor. Nesse sentido, é oportuno pensar as relações dos sujeitos que agem sobre e por meio da língua/linguagem, influenciados a partir de contextos concretos e flutuantes de uso da língua.

Para Fabrício (2006), a concepção de contexto flutuante em permanente mobilização não é nova. Na filosofia antiga já havia a inferência de uma experiência sensível com seus aspectos transitórios da realidade, assim criticavam qualquer ideia humana permanente e estável. Desde Heráclito e seus seguidores acreditava-se que “é impossível banhar-se nas águas do mesmo rio duas vezes, porque o rio, e nós, já não somos os mesmos” (FABRÍCIO, 2006, p. 53). Tendo em vista tal conceito filosófico, toma-se a realidade natural como fluxo plural em constante movimento: este é o princípio direcionador e construtor de sentidos para novas experiências por meio da língua/linguagem.

Nesse paradigma, assume-se a indissociabilidade de práticas discursivas e teorias vertentes da realidade concreta (FABRÍCIO, 2006). Destarte, não há lugar para o ensino de LP centrado na perspectiva conteudista, além de que, em se tratando das relações em sala de aula entre aluno-aluno e alunos-professor, ancoram-se questões ideológicas, políticas, éticas, poderes hegemônicos, realidades e acontecimentos no mundo. Desse modo,

(...) vem ganhando vulto na área, desde os primeiros estudos em análise crítica do discurso a preocupação em situar sócio-historicamente as práticas discursivas e

associá-las às suas condições de produção, circulação e interpretação. O desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

No mesmo movimento, a partir da crise mundial pelo advento de uma pandemia inesperada, pensar a contemporaneidade impôs a necessidade de questionamentos e redirecionamentos do ensino de LP em contexto de ensino remoto em emergência. Esse momento fez com que muitos professores se percebessem, repentinamente, em um lugar de “flutuação pedagógica”, que provocou o abalar de suas crenças, razões e aprendizagens da docência. De súbito, docentes foram obrigados a viver em poucos dias uma transformação radical em âmbito de inovações sociais, econômicas, tecnológicas e, sobretudo, depararam-se com o conflito entre a forma que culturalmente se vinha ensinando LP e o redirecionar das práticas com a exigência da inserção de novas orientações para o ERE com os usos das TD.

Em se tratando de ponderar orientações para o ensino de LP, convém considerar, segundo Geraldi (2013), que há na escola a “fetichização” do advento do novo. Esse novo enraíza-se de certo modo e passa a ser apenas construção fixa do pensamento, pois cabe entender que o novo sempre será substituído por algo mais novo, quando não existe essa ação do sempre novo, corre-se o perigo de cair em um “saudosismo”. Segundo o autor, esse sentimento “trata-se de uma espécie de saudosismo, mas saudosismo que não é só do passado; é fundamentalmente um saudosismo da estabilidade e fixidez” (GERALDI, 2013, p. 84).

Na perspectiva de Geraldi (2013), o entendimento de que o professor precisa sempre estar a par das últimas orientações conceituais e didáticas em sua área de especialidade acompanha a história da educação no Brasil há décadas. Para o autor, ironicamente, isso sempre significará estar desatualizado, no entanto, a competência docente emerge do desejo de acompanhamento da volatilidade do mundo social e científico. Nesse sentido, poder-se-ia resumir a carreira docente (e, porque não, também a sua ansiedade) na máxima: "Aqui reside a busca pelos conhecimentos impermanentes da pedagogia, da psicologia, dos recursos didáticos que iluminarão suas ações" (GERALDI, 2013, p. 88).

Pela constante movimentação das ciências – entre elas, as ciências linguísticas –, o professor passa a ser visto como mediador do conhecimento e como promotor de mudanças pedagógicas em prol da qualidade do ensino, isso é, um interlocutor interessado no que o aluno tem a dizer. Nesse sentido, diante do contexto pandêmico, estamos diante de uma ressignificação das práticas de ensino de LP e de letramentos, em espaço de sala física ou

remota, fato esse que ancora o êxito da ação pedagógica em competências cada vez mais elevadas de letramento digital de alunos e professores, conforme delineia-se na continuidade do artigo.

## **2.1 Alfabetização digital e letramento na escola**

Diversas perspectivas de estudos têm se debruçado a compreender o letramento digital em situações escolares (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017; COSCARELLI, 2017) e as suas contribuições para a alfabetização digital, para as práticas sociais e pedagógicas, bem como para a apropriação de competências e habilidades necessárias à interação na sociedade em um mundo digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Em termos teóricos, entende-se por alfabetização a capacidade de codificar e decodificar letras e palavras (ler e escrever), utilizando as tecnologias do impresso. Com isso, de forma análoga, pode-se dizer que a concepção de alfabetização digital considera “a mudança nas tecnologias e as capacidades necessárias para esse aprendizado” (FRADE, 2017, p. 63). Nesse movimento, o letramento digital pode ser entendido como a capacidade de os sujeitos interagirem com as diversas tecnologias, identificando-as e atribuindo-lhes funções sociais, reconhecendo assim as mais diversas tecnologias emergentes, mesmo quando não as utilizando em práticas sociais relacionadas às aprendizagens e ao ensino.

Em diálogo com teóricos e pesquisadores que se debruçam sobre os estudos do letramento digital e suas implicações para a vida e para a escola, aqui destacamos o lugar das interfaces digitais no ensino de LP. Novais (2016), ao pensar as práticas de leitura na escola, defende o postulado de que as interfaces digitais não devem ser ignoradas nas atividades de leitura e escrita em razão do profícuo momento de promoção das práticas de letramento digital.

Destacamos, por sua vez, que o letramento digital neste artigo é abordado na perspectiva de reconhecimento de sua importância para as práticas digitais e para o efetivo ensino de LP, sobretudo, em tempos de Pandemia da Covid-19. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), o letramento digital está diretamente relacionado às “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente nos canais de comunicação digital”, cuja aquisição também pode ser desenvolvida em âmbito escolar.

Sobre esse lugar da escola como espaço também para o letramento digital, Ribeiro propõe a seguinte análise:

(...) a participação na cultura letrada passou a ser mediada por vários dispositivos e por outras maneiras de ler que desafiam concepções de leitura mais tradicionais. O aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais (a exemplo do WhatsApp e do Facebook) implica transformações no processo de criação e de recepção de textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Estas formas de interação demandam habilidades de leitura e de produção específicas, e conseqüentemente, exigem uma formação mais específica dos integrantes (RIBEIRO, 2016, p. 20).

A partir do excerto, o acesso às TD e às redes sociais, tais como o *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*, tem implicado na transformação dos processos de criação e de recepção de textos por parte dos alunos (RIBEIRO, 2016). Por outro lado, essas transformações das práticas de uso das linguagens sinalizam a necessidade de políticas de formação continuada de professores mais específicas, que demandam a aquisição de outros e emergentes letramentos que estão para além do letramento escolar (da escrita), mas não o exclui.

Sobre isso, abordam Mafra e Coscarelli (2013):

(...) o letramento digital não está, portanto, localizado numa instância totêmica, mas ordinariamente entranhado em diferentes práticas sociais. Por isso mesmo, essa forma de letramento está aprioristicamente acessível a todos que militam no ensino, porquanto não é às NTIC que devemos nos dirigir, mas às demandas que a sociedade constrói para fins de utilização desses recursos digitais. Infelizmente, no que compete aos cursos de formação, eles ainda não se deram efetiva conta dessa constante e crescente demanda, presente de forma significativa a partir da década de 1990 no Brasil (MAFRA; COSCARELLI, 2013, p. 903).

No entanto, Rojo (2012), ao discorrer sobre o manifesto da pedagogia dos multiletramentos, defende que é função da escola disciplinar os usos das tecnologias, tanto para sua aplicação em situações de aprendizagem quanto para as práticas sociais relacionadas à vida e à interação social. Para isso, exige-se dos professores e dos alunos do século XXI a apropriação de conhecimento, de habilidades das TD e dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2019) para que os sujeitos possam interagir socialmente utilizando os diversos gêneros digitais emergentes que circulam na sociedade.

Nessa direção, Rojo e Moura (2019), ao discutirem sobre a relação multiletramentos, letramentos, internet e tecnologias, afirmam que:

(1) A internet foi a tecnologia que essa geração definiu para o letramento e a aprendizagem da nossa comunidade global. (2) A internet e as tecnologias a ela

relacionadas requerem novos letramentos adicionais para se poder ter pleno acesso ao seu potencial. (3) Os novos letramentos são dêiticos. (4) Os novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados. (5) Os letramentos críticos são centrais para os novos letramentos. (6) Os novos letramentos requerem novas formas de conhecimento estratégico. (7) As novas práticas sociais são um elemento central dos novos letramentos. (8) Professores tornam-se mais importantes, embora seu papel mude em salas de aula de novos letramentos (ROJO; MOURA, 2019, p. 25).

Os autores afirmam no excerto acima que a internet e, conseqüentemente, as TD possuem uma relação direta com a necessidade de ampliação do conhecimento de letramentos emergentes. Essa apropriação dos ditos “novos letramentos” torna-se primordial para que ocorram inovações nos modos de ensinar e de aprender. Dessa exigência decorre o entendimento de que professores e alunos precisam interagir discursivamente, ou seja, a partir de significações nos momentos de aulas presenciais e nos eventos de aulas híbridas, *online*, presenciais ou remotas. Em contrapartida, a modalidade, ensino remoto, adotada de forma emergencial provocou questionamentos referentes à falta de acessibilidade às TD por parte dos alunos e dos professores, tais como: dificuldade de acesso à internet, desigualdades socioeconômicas, dentre outras problemáticas (SANTOS; SANTOS, 2020).

Ainda refletindo sobre as dificuldades e desigualdades enfrentadas nesse período pandêmico, concordamos com Pennycook (1998) ao afirmar que estamos ancorados em um mundo de desigualdades alarmantes classificadas por questões de gênero, raça, etnicidade, classe social, idade e assuntos que envolvem a sexualidade. Assim, atrelados a esses contextos e problematizações, emergem reflexões acerca da relevância do letramento digital para os modos de como planejar e propor práticas pedagógicas de ensino. Portanto, diante de tantas desigualdades sociais no Brasil, deve-se repensar como garantir a acessibilidade às ferramentas digitais de modo a contribuir para as aprendizagens dos alunos.

### 3 Metodologia

A curiosidade epistemológica em conhecer e tecer reflexões sobre as práticas de ensino remoto de LP em função da pandemia de Covid-19 implicou na realização de uma investigação qualitativa do tipo exploratório (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A referida investigação coletou dados empíricos, com foco no modo como o letramento digital dos alunos implicou no redirecionamento das práticas pedagógicas, a partir das perspectivas de professores da educação básica que ensinavam o componente curricular de LP. Do *corpus* coletado emergiram as categorias de análise: letramento digital e práticas pedagógicas. A



primeira categoria apoia-se nos postulados de Coscarelli e Ribeiro (2017) e Coscarelli (2017). A segunda, por sua vez, tem sua gênese nas contribuições de Tardif (2014).

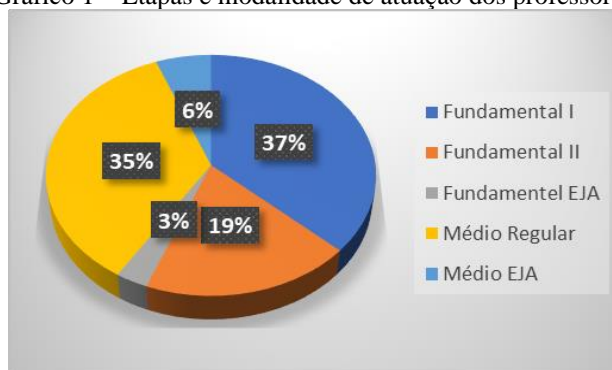
Para a coleta do *corpus* de análise, utilizou-se um questionário construído na plataforma virtual *Google Forms*, o qual foi enviado por meio de endereço eletrônico para 70 (setenta) professores que atuaram, durante a pandemia da Covid-19, na educação básica no Estado de Alagoas. Estimou-se que cada respondente ocuparia, no máximo, dez minutos para responder todas as questões. As respostas fechadas foram tratadas estatisticamente e as respostas abertas foram estudadas por meio do método de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os questionários foram analisados de forma anônima, de modo a preservar a identidade dos professores participantes. Aos professores, contactados através do *e-mail*, foram dadas orientações sobre o preenchimento do questionário *on-line*. Terminadas as respostas das questões obrigatórias, bastava o voluntário clicar no botão “ENVIAR” para que o questionário fosse virtualmente devolvido à plataforma. Vale destacar que obtivemos resposta de 68 do total de 70 professores.

Este estudo exploratório utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário *on-line* que permitiu apresentar o perfil de professores e conhecer suas percepções sobre a alfabetização e o letramento digital por meio das questões abertas. No texto de apresentação da pesquisa, no *Google Forms*, aos participantes foi informado que suas identidades seriam preservadas. Sendo assim, com a finalidade de assegurar o sigilo das identidades dos sujeitos, utilizamos o padrão P1, P2, P3... para fazer referência às falas dos professores.

#### **4 O perfil docente desvelado pelo *corpus* da pesquisa**

Os docentes foram convidados a fornecer informações sobre suas áreas de atuação, formação acadêmica e práticas docentes durante o período da Pandemia no contexto do ERE. Como demonstra o Gráfico 1, o público era predominantemente formado por professores que atuavam no Ensino Fundamental I (38,8%) e Ensino Médio (35,3%), seguidos de professores que atuavam no Ensino Fundamental II (19,1%). Os números indicam ainda um pequeno percentual de professores que trabalhavam em outras etapas da educação básica.

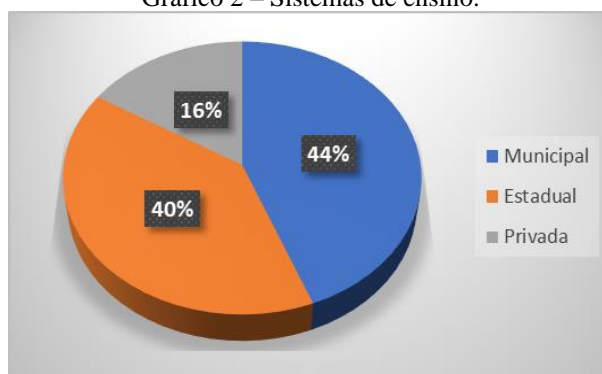
Gráfico 1 – Etapas e modalidade de atuação dos professores.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os professores colaboradores da investigação pertenciam à rede pública e à rede privada de ensino. Essa informação implicou entender seus espaços de atuação, haja vista que conhecer o lugar de fala dos sujeitos é fator primordial para as análises de suas *práxis* no cenário da Pandemia da Covid-19. Os professores estavam distribuídos nas seguintes redes de ensino:

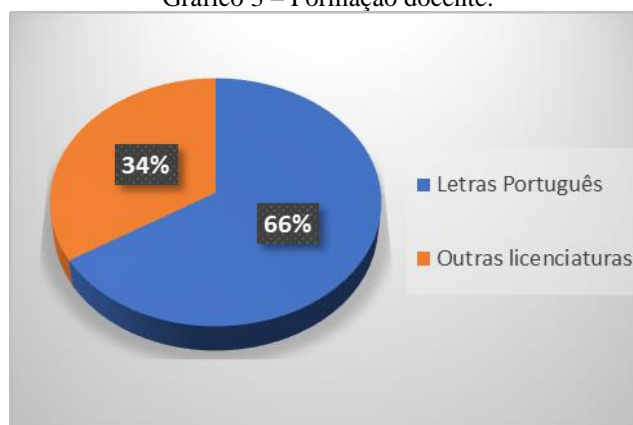
Gráfico 2 – Sistemas de ensino.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O Gráfico 2 indica que a maioria dos professores atuavam no sistema da rede pública (84% dos docentes), concentrados na rede municipal e estadual, 44% e 40% respectivamente; seguidos de professores que faziam parte da rede privada (16%). No que se refere à formação acadêmica, intencionou-se conhecer se esses profissionais possuíam formação específica na área de atuação, áreas afins ou ainda se não possuíam graduação em alguma licenciatura. A pesquisa revelou que 66,2% (a maioria) dos professores possuíam licenciatura em Letras:

Gráfico 3 – Formação docente.

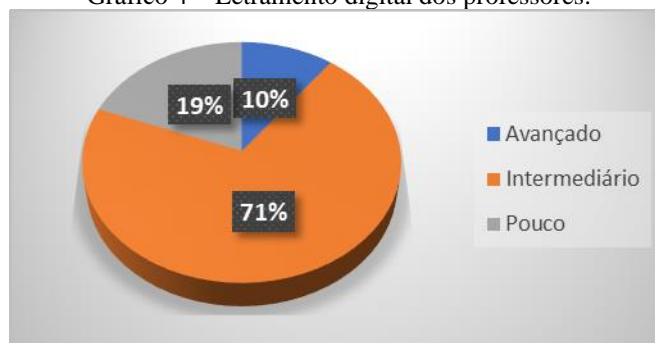


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como lido no Gráfico 3, todos os 68 professores, que devolveram o formulário preenchido, possuíam ensino superior, com predominância para o curso de Letras. Quanto ao tempo de experiência docente, a maioria dos respondentes possuía mais de 15 anos de atuação (38,2%). Do total de entrevistados, 16,2% tinham entre 11 e 15 anos de atuação; seguidos de 26,5% que tinham entre 6 e 10 anos de experiência como professores de LP e 19,1% com menos de 5 anos. Essa informação é relevante por permitir inferir que a pesquisa foi realizada com professores que têm um tempo considerável de docência na área e são experientes quanto ao ensino de LP; e, para além disso, devido ao tempo de formação, suscita a hipótese de habilidades diferentes relacionadas ao letramento digital.

Nessa direção, perguntou-se como eles avaliavam o conhecimento e habilidades que apresentavam quanto ao uso de tecnologias, tais como: computador, celular, *tablet*, uso de *softwares* e aplicativos móveis. Como a maioria dos respondentes (70,6%) afirmou ter conhecimento intermediário, inferimos que professores com tais habilidades e competências poderiam teoricamente apresentar menos dificuldades na transposição de suas aulas presenciais para o ERE.

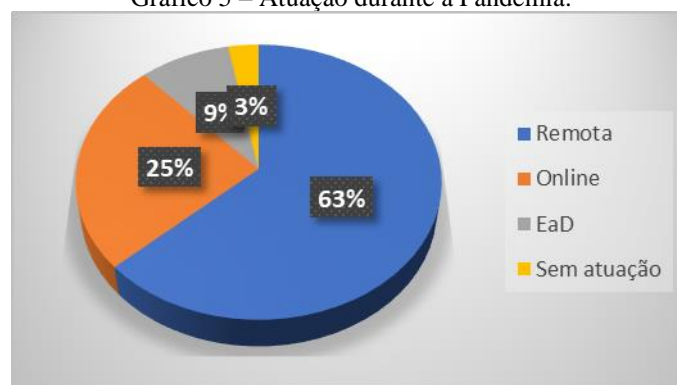
Gráfico 4 – Letramento digital dos professores.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Entre as opções de respostas na questão do Gráfico 4, havia a opção “não possui” (letramento digital). Nenhum dos 68 que respondeu ao questionário assinalou essa alternativa. Com base nessa informação, há suposição de que todos os professores apresentam habilidades para o uso das TD ao reconhecerem que possuíam algum nível de letramento digital. Outra curiosidade epistemológica desta investigação consistiu em conhecer o modo que os profissionais estavam atuando, ou não, durante a pandemia.

Gráfico 5 – Atuação durante a Pandemia.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O Gráfico 5 indica que mais de 60% dos professores declararam que suas práticas de ensino se aproximavam da modalidade “ensino remoto”. Dois professores – cerca de 3% - relataram que não atuaram nesse período.

#### 4.2 Análise da fala dos professores

Esta investigação ocupa lugar significativo para conhecer o domínio das ferramentas e das tecnologias para a leitura em ambientes digitais por parte dos docentes e de seus alunos. A esse respeito, os professores apontaram que há nos alunos um certo “interesse” pela interação com a leitura em mídias digitais.

Ao refletir acerca do letramento digital dos alunos, o professor P3 indicou que “[...] *Uma boa parte dos alunos têm domínio razoável das ferramentas*”. Para ele (professor), tem sido um desafio, por exemplo, trabalhar com os hipertextos (XAVIER, 2015). Ainda segundo o professor P3, boa parte dos alunos demonstra interesse em interagir com a leitura por meio de ferramentas digitais.

O enunciado do P3 direcionou para o entendimento de que os professores acreditam que os alunos possuem letramento digital razoável (destaque para o uso das TD). Contudo, P3

afirma que o trabalho com as linguagens multissemióticas é um desafio para a prática de leitura, escrita e interação com os textos multimodais, tal como o hipertexto. Segundo Marcuschi (2008), com o advento das tecnologias emergentes digitais, a sociedade tornou-se cada vez mais textualizada. Isso diz respeito à produção e à circulação de textos hipertextuais e multimodais. É pensando nos gêneros emergentes das TD que problematiza Marcuschi:

(...) mais do que em qualquer época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital). Diante disso, vale indagar-se se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola tranquilamente continuar ensinando como se escreve cartas e como se produz um debate face a face? (MARCUSCHI, 2009, p. 198).

A problematização exposta pelo autor conduz para a reflexão sobre como é significativo pensar a escola como o lugar em que há oportunidade de utilizarmos a diversidade dos textos multimodais e dos hipertextos. Em tempos de pandemia, supomos que o trabalho com os textos multissemióticos puderam contribuir com as práticas de ensino e consequentemente com as aprendizagens dos alunos que, segundo a maioria dos docentes, são usuários das mídias digitais e têm acesso de algum modo às tecnologias emergentes. Nesta direção, P6 aponta que *“os alunos possuem uma certa natividade para os usos sociais de tecnologias”*. A respeito dessa concepção, Prensky (2010) considera nativo digital a geração nascida no século XXI, descrevendo o perfil de sujeito, na declaração:

Mais e mais jovens estão, atualmente, se aprimorando tecnologicamente, conectados a seus pares e ao mundo de uma maneira que nenhuma geração jamais esteve antes. Fluxos de informações chegam até eles 24 horas por dia, 7 dias por semana. “Se eu perder meu celular, perco metade do meu cérebro”, comenta um aluno (PRENSKY, 2010, p. 2, tradução nossa).<sup>3</sup>

Nos enunciados dos professores ficou evidente que a “natividade” não garantiu uma melhor adaptação dos alunos quando da transposição repentina do ensino presencial para o ERE, instalado em todo o país pelo agravamento da pandemia da Covid-19 no Brasil. Para P6: *“Os alunos, mesmo tendo uma aptidão às tecnologias, não têm o hábito de usarem os meios digitais para leitura e escrita. Como nós, estão encontrando dificuldades para situar-se neste novo cenário de educação”*.

---

<sup>3</sup> More and more young people are now deeply and technologically enhanced, connected to their peers and the world in ways no generation has ever been before. Streams of information come at them 24/7. More and more of what and need is available in their pocket on demand. "If I lose my cell phone, I lose half my brain", comments one student (PRENSKY, 2010, p. 2).

Sobre aptidão para os usos das TD e concepção de nativo digital, Prensky (2010) considera que não é suficiente o domínio técnico da tecnologia para realizar práticas de leitura e escrita em suportes midiáticos. Segundo o autor, as novas gerações, representadas pelos nascidos após os anos 2000, possuem predisposição e motivação para o uso de tais ferramentas. Para Prensky:

No século 21, muitas de nossas antigas suposições e ideias fortemente arraigadas foram revertidas - e muitas outras convulsões estão a caminho - esse é claramente um lugar diferente no qual nossos filhos estão crescendo. Dois terços das pessoas no planeta possuem um telefone celular. Um novo mundo virtual (ou seja, online) emergiu do éter e se tornou o foco da atenção de muitas das nossas crianças (PRENSKY, 2010, p. 2, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Diante do exposto, na realidade brasileira, faz-se necessário repensar essa “natividade” e habilidades relacionadas apenas à idade, uma vez que, no Brasil, há uma diversidade socioeconômica e problematizações que podem limitar os usos e os acessos às tecnologias em práticas sociais e na escola. Entra em campo, assim, um sistema de forças plurais que entrelaçam uma série de significações redirecionando constantemente os sentidos, práticas, técnicas, procedimentos de subjetivações e relações discursivas, tornando problemática a adoção do ponto de vista e simples explicações causais a respeito dos inúmeros fenômenos sociais dentro e fora da escola (FABRÍCIO, 2006).

Na coletânea intitulada “Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas” Coscarelli e Ribeiro (2017) destacam que os professores precisam encarar um grande desafio: se preparar para uma nova realidade. As autoras já anunciavam antes da pandemia a necessidade de haver esse olhar do professor para si e para suas práticas docentes, para que fosse possível desenvolver nos alunos estratégias didáticas para leitura e produção de textos utilizando linguagem multissemiótica.

Ao analisarmos o questionário, percebemos que foi recorrente na fala dos professores entrevistados que os alunos, durante o ERE, demonstraram maior interesse pela leitura e produção de textos. Segundo eles, esse interesse poderia estar relacionado às características multimodais e multiletradas dos textos digitais, como pode ser evidenciado no fragmento:

---

<sup>4</sup> In the 21st century, so many of our old assumptions and strongly held ideas have been turned around - and so many more upheavals are on the way - that is clearly a different place in which our kids are growing up. Two-thirds of the people on the planet have a cell phone. A new virtual (i.e., online) world has emerged out of the ether and become the focus of many of our kids' attention (PRENSKY, 2010, p. 2).

*Os estudantes já apresentavam, nas aulas presenciais, certa resistência para leitura e produção de textos. Apesar disso, no contexto pandêmico, eles têm demonstrado um interesse maior pelas atividades relacionadas com a leitura e a produção de textos. Uma possível causa, seria o formato mais dinâmico das atividades propostas via WhatsApp (P16).*

O aplicativo *chat WhatsApp*, utilizado usualmente para conversas informais, foi um dos recursos mais utilizados durante a pandemia, seja como instrumento de comunicação, repositório de atividades pedagógicas, e entre outras funções. Segundo Ribeiro (2020), a maioria das escolas do país, principalmente as escolas públicas, não possuíam sequer um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) estruturado. Talvez, esse seja um dos motivos pelo qual o *chat* foi utilizado na maioria das realidades brasileiras.

Outro aspecto destacado por P16 está relacionado às características multiletradas e multissemióticas dos textos no formato digital que podem ser produzidos e lidos em aplicativos móveis e permeados pelas TD. Sobre tais características, Rojo (2012) afirma que esse tipo de texto atravessa as “barreiras”, são fronteiros e possuem uma dinâmica que os permite habitar nas nuvens e apresentar-se de modo não linear.

Para os professores faz-se necessário desenvolver nos alunos competências a fim de consolidar o letramento digital para utilização em situações de aprendizagens. Quanto a essa necessidade, expõe o docente P34: *“O letramento digital dos alunos é uma das habilidades que ainda precisa ser consolidada, pois o mesmo ainda se apresenta como novidade quando é relacionado ao processo de leitura e escrita de textos”*.

Assim, segundo P34, os alunos conseguem utilizar os recursos digitais, contudo, uma das dificuldades percebidas por eles passa pelo uso produtivo dos recursos. Também sobre isso, P4 afirmou: *“Apesar de conseguirem usar com facilidade os equipamentos, na prática, parece que eles têm dificuldades de fazer uso produtivo das leituras e exercícios”*.

Destacamos que o depoimento do P4 está fundamentado na concepção sobre letramento digital de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que versa o letramento digital para além de saber manusear ou manipular quaisquer recursos ou ferramentas tecnológicas. Para esses teóricos, o letramento digital consiste em “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Na mesma linha, os demais professores demonstraram, em suas respostas, reconhecer a necessidade de ampliação do letramento digital dos alunos para que assim pudessem interagir de modo mais

produtivo. Não considerando apenas os usos das TD, mas também sua aplicação em situações de aprendizagens.

Em vista disso, a experiência com o ERE reconfigura as práticas de leitura e escrita escolar em que o professor tem buscado encaminhar propostas didáticas que permitam o contato dos alunos com o mundo da escrita. Essas tentativas, de sucesso ou não, desvelam as possibilidades de interação entre os sujeitos do ensino (professor) e das aprendizagens (alunos), logo, a relação entre os sujeitos é dialógica, pois ao ensinar, aprende e ao aprender, ensina-se.

As propostas didáticas encaminhadas pelos professores participantes da pesquisa indicam que o componente curricular de LP foi abordado a partir de práticas de leitura, escrita e análise linguística. Destacando-se a ausência do trabalho com os textos literários, como também se destacou as práticas de leitura que foram priorizadas em relação as de escrita.

O professor P62 relatou, a respeito desse tópico, que: *“propunha leitura de livros online, interpretação de textos e produção textual com o objetivo de analisar criticamente o momento vivido durante a Pandemia da Covid-19”*. Depreende-se, então, a proposição de uma prática de leitura em interface com as práticas de produção textual relacionadas às reflexões sociais. Isso revela o entendimento de que somos sujeitos sócio-históricos e culturais.

Importante destacar que essas práticas de leitura foram propostas em diferentes suportes, além de considerar as multimodalidades dos gêneros discursivos, como informa o professor P34: *“Encaminho consultas de enciclopédia online, audição de podcasts, consulta a sites jornalísticos, visualização de contos (vídeos), crônicas, tubepédia, tutoriais, produção de verbete de enciclopédia, HQs, resumos, quiz”*. Esse entendimento pode ser inferido também no registro do professor P18, ao informar: *“Trabalhamos com leitura e produção de textos informativos em formato de podcast; desafios de leitura de emojis e leitura e produção de fotos narradas”*.

Por outro lado, as especificidades do trabalho com a linguagem, mais particularmente o hipertexto como objeto das práticas de leitura e de produção, foi referenciado pelos professores P3, P4 e P55 nos excertos:

*No que diz respeito à leitura e produção, o trabalho com hipertexto, tem motivado o aluno não só para a leitura, mas também para a produção textual, onde os alunos criam novos finais para clássicos da literatura. A análise linguística é realizada a partir das produções dos alunos ou trechos das leituras propostas. (P3).*



*Leitura e produção de hipercontos para abordar o uso das tecnologias na produção de narrativas. (P4).*

*Escrita e reescrita. Gravação de Podcast a fim de trabalhar a oralidade, Envio de tarefas escritas à mão, para perceber a evolução de leitura e escrita. (P55).*

Ao trabalhar com o hipertexto, há uma tentativa de aproximar as práticas escolares às práticas de leitura e escrita da cultura digital. Trazendo, assim, as vivências das práticas sociais para a escola e evidenciando que a maioria das práticas de leitura realizada é hipertextual. Por conseguinte, como afirma Xavier: “impõem-se nos novos desafios de processamento e de produção de linguagens mescladas, conduzindo-nos a criar estratégias semióticas e cognitivas para lidar com tais linguagens” (2015, p. 73). No que se refere ao eixo análise linguística/semiótica, o professor P8 aponta:

*Já propus leituras de análise linguística de diversos canais digitais sobre assuntos relacionados à pandemia. Como também, utilizamos o Instagram para realizar uma pesquisa sobre o aumento da violência doméstica no período da pandemia. Já fiz aulas invertidas, onde separei conteúdos morfológicos entre os alunos, onde elaborava a aula e postava os vídeos nas redes sociais. (P8).*

Correntemente, percebemos pelas respostas dos docentes que há uma nítida tentativa de propor práticas de análise linguística/semiótica no contexto de aulas remotas. Essas práticas, segundo P8, estavam relacionadas à pandemia e a outros subtemas que emergiram no período de distanciamento social, a exemplo da “violência doméstica”. Se levarmos adiante essa reflexão, encontramos um panorama singular e significativo de tentativas de condução e ressignificação de práticas de ensino da leitura, escrita e análise linguística/semiótica durante o ERE em decorrência do atual cenário pandêmico.

## **5 Considerações finais**

Esta pesquisa problematizou o letramento digital dos alunos a partir das percepções dos professores. Por meio dos relatos, foi possível inferir que os alunos possuem alfabetização digital na medida em que conhecem os equipamentos eletrônicos, que eles sabem diferenciar os mais diversos dispositivos digitais da sociedade moderna e conseguem fazer uso deles nas práticas cotidianas.

Essa alfabetização digital, pelo que expuseram os professores, pode ainda ser ampliada na escola por meio da interação com os textos multissemióticos, principalmente os que circulam na esfera virtual, que são multimodais e hipertextuais. Entretanto, saber fazer

uso das TD, segundo os professores, não é suficiente para garantir aprendizagens a partir das proposições dos componentes curriculares. Nessa direção, os docentes afirmaram que as práticas de leitura, escrita e as atividades de análise linguística/semiótica nas aulas de LP, por meio das quais são lidos e produzidos textos multimodais, são condição *sine qua non* para a proposição de aulas que considerem a multimodalidade e os gêneros digitais.

Cabe destacar que, durante a análise, a natividade digital dos sujeitos também foi pontuada. No entanto, os professores demonstram enxergar essa característica como algo a ser desenvolvido nos estudantes, para que eles se apropriem do letramento digital de modo a utilizarem-no em contextos de ensino e de aprendizagens. A investigação ainda indicou que as atividades de LP realizadas durante o ERE apontavam para a produção escrita e que as temáticas de trabalho nas aulas estavam geralmente relacionadas a temas que tinham relação direta com a pandemia da Covid-19, tais como: a violência doméstica e o distanciamento social.

No que se refere ao ensino dos gêneros textuais, os entrevistados destacaram a criação de *Podcast*, a leitura e produção de hipercontos. Com isso, a experiência durante o ERE permitiu que os professores pudessem explorar, a partir de suas realidades, os multiletramentos, a multimodalidade e as multissemioses de textos e de gêneros na educação básica, implicando, assim, no redirecionamento das práticas docentes, quanto ao desenvolvimento de aprendizagens significativas para além do uso social das tecnologias, e na ampliação do letramento digital dos alunos.

### Referências Bibliográficas

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como Espaço de “Desaprendizagem”: Redescrições em Curso. *In*: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**/ Branca Fabrício [*et al*]; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes - São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia. *In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 16 maio 2020.

MAFRA, N. D. F.; COSCARELLI, C. V. Linguagem, NTIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 899-917, set. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982013000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000300011>.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA, L. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. Branca Fabrício [*et al.*] organizador Luiz Paulo da Moita Lopes - São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ed. Unijuí, 2016.

NOVAIS, A. E. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. *In: COSCARELLI, C. V.* (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PENNYCOOK, A. A linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C.* (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. Foreword by Stephen Heppel. Califórnia: Corwin, 2010.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. *In: COSCARELLI, C. V.* (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Educação e tecnologias digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia**. [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (1h 33min 25seg). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lFTZT7oFI.2020>. Acesso em: 25 de jun. 2020.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R.; MOURA, E.* **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, N. A. DOS; SANTOS, R. A. DOS. Tecnologias digitais e ensino remoto: reflexões outras sobre as precariedades diante da pandemia. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-5, Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1568/1563>. Acesso em: 17 ago. 2020. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i2.1568>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.17i2.0010>

XAVIER, A. C. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo (Challenge hypertext and survival strategies of the subject of contemporary). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 73-90, 2015. DOI: 10.22481/el.v13i2.1302. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1302>. Acesso em: 8 dez. 2020. <https://doi.org/10.22481/el.v13i2.1302>

Artigo recebido em: 03.03.2021    Artigo aprovado em: 27.05.2021    Artigo publicado em: 30.06.2021