

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS CORA CORALINA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA
LITERATURA E INTERCULTURALIDADE**

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE BARRA DO
GARÇAS/MT SOBRE AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NO RETORNO ÀS
AULAS PRESENCIAIS**

Goiás – GO
2024

INISS POZZOBOM COSTA MEWS

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE BARRA DO
GARÇAS/MT SOBRE AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NO RETORNO ÀS
AULAS PRESENCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Estudo de Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, Goiás, Câmpus Cora Coralina, como requisito para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos e Interculturalidade.

Área de concentração: Estudos de Língua e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Conti de Freitas.

Goiás-GO
2024

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estandociente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo Iniss Pozzobom Costa Mews

E-mail: inissmews@aluno.ueg.br

Dados do trabalho

Título: Percepções dos professores de Língua Portuguesa de Barra Do Garças/MT sobre aspráticas de multiletramento no retorno às aulas presenciais.

Tipo:

Tese Dissertação


Curso/Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina- Cidade de Goiás-GO

Concorda com a liberação documento

SIM NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Cidade de Goiás, 06 de maio de 2024.

Documento assinado digitalmente
 CARLA CONTI DE FREITAS
Data: 03/05/2024 11:03:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Assinatura autor(a)

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

M611p Mews, Iniss Pozzobom Costa.
Percepções dos professores de língua portuguesa de Barra do Garças/MT sobre as práticas de multiletramento no retorno às aulas presenciais [manuscrito] / Iniss Pozzobom Costa Mews. – Goiás, GO, 2024.
110 f. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Conti de Freitas.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.

1. Língua portuguesa - ensino. 1.1. Multiletramento. 1.2. Professores. 1.3. Tecnologia digital. 1.4. Ensino remoto emergencial. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 811.134.3:37


Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu
UEG CÂMPUS CORA CORALINA
Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000
Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 11/2024

Aos cinco dias do mês de Abril de dois mil e vinte e quatro às dezessete horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Iniss Pozzobom Costa Mews, intitulado **“PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE BARRA DO GARÇAS/MT SOBRE AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NO RETORNO AO PRESENCIAL”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Carla Conti de Freitas – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Daniella Bezerra (IFG), Dr. Hélvio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver):

Cumpridas as formalidades de pauta, às ____19h____ a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **CARLA CONTI DE FREITAS**
Data: 10/04/2024 13:28:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

O, __05__ de ____Abril____ de 2024.

Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (POSLLI/UEG)



Profa. Dra. Daniella Bezerra (IFG)

Documento assinado digitalmente
 **HELVIO FRANK DE OLIVEIRA**
Data: 11/04/2024 00:20:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Hélvio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar a vida.

À minha família pelo apoio e compreensão.

Ao meu pai Ivari (*in memorian*), que lá do céu nos guia e olha por nós.

Aos meus filhos amados Felipe, Lara e Letícia dedico todo o meu esforço; a eles, meu exemplo de que precisamos lutar pelos nossos ideais.

À minha tia-madrinha Margarete que sempre esteve a meu lado, me dando força e me encorajando.

Às minhas amigas e colegas de mestrado pelo acolhimento, momentos de estudo, alegria e companheirismo. Em especial, Marcus, Leênny, Ana Maria e Elissandra pela amizade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Carla Conti de Freitas, que aceitou sonhar comigo minha proposta de projeto, pelo acolhimento, pelas orientações, pelo sorriso largo e palavras amorosas que acalmam o coração nas dificuldades, pelos caminhos traçados nas discussões e correções, que foram essenciais para a realização deste trabalho.

À Universidade Estadual de Goiás (UEG) e ao Programa (POSLLI) agradeço por me possibilitar crescimento intelectual, reflexão crítica e conhecimentos ímpares essenciais ao meu legado.

Aos meus professores do mestrado, pelos ensinamentos que me proporcionaram, sou muito grata.

Aos membros da banca, Dra. Daniella e prof. Dr. Hέλvio Frank, minha gratidão pelo olhar cuidadoso e valiosas contribuições no processo de qualificação e na finalização do texto da minha dissertação.

*A tecnologia é só uma ferramenta. No que se refere a motivar as crianças e conseguir que trabalhem juntas, um professor é o recurso mais importante.
Bill Gates*

MEWS, Iniss Pozzobom Costa. **PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE BARRA DO GARÇAS/MT SOBRE AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS**. Dissertação de Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade – Campus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2024.

RESUMO

Com esta pesquisa venho investigar as percepções dos professores de ensino médio da rede estadual, em Barra do Garças – MT, acerca de práticas multiletradas utilizadas, sobretudo no contexto de retorno ao ensino presencial, pós-período de ensino remoto emergencial, durante a pandemia Covid 19. O interesse por este tema partiu de minhas inquietações em relação ao modo como os professores do ensino médio percebem as práticas multiletradas e o uso de tecnologias digitais no retorno às aulas presenciais. Diante disso questiono, quais ferramentas e recursos tecnológicos continuaram a utilizar pós pandemia Covid 19? Os professores tiveram e têm formação e acesso a essas ferramentas e recursos? Após o período de ensino remoto emergencial, como foi o processo de mudança frente às dificuldades e desafios? Os professores conseguiram relacionar o multiletramento e as tecnologias digitais para a leitura e compreensão de textos? Como esses professores vivenciam o multiletramento em suas práticas? Após o período de ensino remoto emergencial, quais praxiologias surgiram em relação aos multiletramentos e às ferramentas digitais? A partir desses questionamentos, anseio por respostas para que outros profissionais da educação, em especial os professores, também possam refletir sobre as discussões que nesta pesquisa vou construir. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa. O método utilizado é a netnografia, também conhecida como etnografia para o estudo das culturas e comunidades *on-line* e, como instrumentos de pesquisa, optei pelo questionário *online* aplicado pelo *Google Forms*. Os participantes da pesquisa são professores de ensino médio de escolas públicas estaduais de Barra do Garças/MT, considerando as práticas desenvolvidas entre os anos de 2021 e 2022. Os estudos estão embasados nos fundamentos teóricos de Aguiar (2019), Baratto (2013), Bakhtin (2011) (2003) (1981), Bogdan; Boklen (1994), Castells (1999), Cope; Kalantzis (2010), Duboc (2012), Freitas (2019), Flick (2009), Minayo (2014), Moran (2000), Pinheiro (2016), Prodanov (2013), Rojo (2012), Rojo; Moura (2012), Ribeiro (2012) (2009); Santos; Santos; Cavalcanti (2020), Soares (2000), entre outros, que trouxeram contribuições para a pesquisa. Este estudo analisou as reflexões e as novas praxiologias em relação aos multiletramentos, à formação de professores e às tecnologias digitais utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa pós pandemia Covid 19, mostrando a importância do aperfeiçoamento e do contínuo uso de modo estratégico para o aprendizado.

Palavras-chaves: Multiletramento. Professores. Tecnologia Digital. Ensino Remoto Emergencial

MEWS, Iniss Pozzobom Costa. **PERCEPTIONS OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN BARRA DO GARÇAS/MT ABOUT MULTILEARNING PRACTICES ON THEIR RETURN TO FACE-TO-FACE CLASSES.** Master's dissertation in Language, Literature and Interculturality - Cora Coralina Campus, State University of Goiás, Goiás, 2024.

ABSTRACT

This research aims to investigate the perceptions of high school teachers from the state public school system in Barra do Garças - MT, about multilingual practices used, especially in the context of returning to face-to-face teaching, after the emergency remote teaching period, during the Covid 19 pandemic. My interest in this topic arose from my concerns about how high school teachers perceive multilingual practices and the use of digital technologies when returning to face-to-face classes. So, what tools and resources did they continue to use after the Covid-19 pandemic? Did they have training and access to them? After the period of emergency remote teaching, what was the process of change like in the face of difficulties and challenges? Were the teachers able to relate multilingualism and digital technologies to reading and understanding texts? Based on these questions, I'm looking for answers so that other education professionals, especially teachers, can also reflect on the discussions I'm building in this research. The method used is netnography, also known as ethnography for the study of online cultures and communities, and as research tools I opted for an online questionnaire, applied using Google Forms. The research participants are high school teachers from state public schools in Barra do Garças/MT, considering the practices developed between the years 2021 and 2022. The studies are undertaken by Aguiar (2019), Baratto (2013), Bakhtin (2011) (2003) (1981), Bogdan; Boklen (1994), Castells (1999), Cope; Kalantzis (2010), Duboc (2012), Freitas (2019), Flick (2009), Minayo (2014), Moran (2000), Pinheiro (2016), Prodanov (2013), Rojo (2012), Rojo; Moura (2012), Ribeiro (2012) (2009); Santos; Santos; Cavalcanti (2020), Soares (2000), among others, who brought contributions to the research. This study analyzed the reflections and new praxologies in relation to multilearning, teacher training and digital technologies used by Portuguese language teachers after the Covid 19 pandemic, showing them the importance of improvement and continuous use in a strategic way for learning.

Keywords: Multilearning. Teachers. Digital Technology. Emergency Remote Teaching

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CP	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
DRE	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DVD	DIGITAL VIDEO DISC (DISCO DE VÍDEO DIGITAL)
EAD	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ERE	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
GS	GABINETE DO SECRETÁRIO
ISD	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MT	MATO GROSSO
NLG	NEW LONDON GROUP
NLS	NEW LITERACY STUDIES
TDIC	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
POSLLI	PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE
PM	POLÍCIA MILITAR
SEDUC	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO
TCI	TECNOLOGIA DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO
TDICs	TECNOLOGIA DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Listagem dos pareceres do CNE e CEE/MT	41
Figura 02	Formulário da pesquisa no Google Forms.....	58
Figura 03	Sequência da análise de conteúdo.....	60
Figura 04	Organização dos arquivos da pesquisa/dissertação.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Resumo da metodologia da pesquisa	61
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Ano de conclusão de graduação.....	64
Gráfico 02 Tempo de docência na disciplina de língua portuguesa.....	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TECENDO CAMINHOS TEÓRICOS	18
1.1 Língua e linguagem relacionadas à interculturalidade	22
1.2 Cultura digital: justificativa para pensar multiletramento na atualidade.....	27
1.3 Do letramento ao multiletramento: conceitos e características	31
1.4 Aspectos educacionais no retorno ao presencial e os professores nesse contexto	39
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	49
2.1 Caracterização da pesquisa.....	49
2.2 Contexto da pesquisa.....	53
2.3 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	53
2.4 Instrumentos de pesquisa.....	55
2.4.1 <i>Questionário</i>	55
2.5 <i>Análise</i>	58
3 EXPLORAÇÃO E ABORGAGEM DE UM PERCURSO REFLEXIVO	63
3.1 Apanhado geral de dados, quem são esses docentes?.....	64
3.2 Ferramentas e práticas dos professores.....	65
3.3 Dificuldades e desafios de “professorar”	70
3.3.1 <i>Conectividade, ferramentas e condições de trabalho</i>	71
3.3.2 <i>Interação dos alunos com o ambiente escolar no retorno às aulas</i>	73
3.3.3 <i>Desigualdades digitais</i>	76
3.4 <i>Construção de novas praxiologias</i>	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Meu interesse em discutir essa temática teve início ainda na graduação em licenciatura em Letras no ano de 2013, na modalidade de ensino a distância oferecida pela Universidade Federal de Mato Grosso, em uma pequena cidade chamada Nova Xavantina. O curso de Letras foi minha segunda graduação, porém a primeira ocorreu de forma presencial. Para mim, cursar uma graduação EAD era uma novidade, pois meu contato com o virtual era para pesquisa e entretenimento. Nessa graduação, as aulas presenciais aconteciam quinzenalmente, porém as atividades, as gravações de aulas e os materiais eram *online*, acessados pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e as avaliações aconteciam presencialmente ao final das disciplinas. Quando iniciei o curso, o primeiro contato com as leituras sobre letramento digital trazia em seu conceito que

“é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.” (Ribeiro, 2009, p. 30).

No decorrer das aulas da graduação, as discussões acerca do tema limitavam-se à utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como principal meio para o processo de ensino e de aprendizagem pois,

[...] o computador está entre as alternativas disponíveis para muitas comunidades de cultura escrita. Essa máquina, entendida como ambiente de leitura e escrita, ampliou as possibilidades de atuação por meio de textos. Se há alguns séculos o sistema de mídias era composto por poucas opções, tais como o livro impresso e a oralidade, mais recentemente o incremento desse sistema deu-se com a emergência de mídias como a televisão, o rádio e a Internet. O sistema ficou mais complexo, acarretando uma ampliação de práticas para o leitor/escritor (Briggs e Burke, 2004 *apud* Ribeiro, 2009, p. 19)

A experiência com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) me aproximou das tecnologias, contudo a disciplina “Letramentos Digitais” não me esclareceu realmente o significado do termo “letramento”, pois os estudos restringiram-se ao que era o ambiente virtual.

Isso me inquietou porque percebi que esse conhecimento não bastava, não estava claro como os letramentos digitais e os multiletramentos fariam parte das práticas em sala de aula para os estudos de língua portuguesa. Para além disso, me instigou também como os recursos digitais seriam utilizados diante das possibilidades de explorá-los, visto que me limitava naquele momento ao recurso “inovador” chamado *projeter multimídia*, por transmitir imagens, sons e as escritas. Além disso, as ideologias ainda eram acometidas a partir de uma educação

transmissiva, quando me refiro aos recursos, contudo essa concepção foi se transformando conforme as reflexões, as vivências e os pensamentos em relação à sociedade contemporânea.

Quando passamos pelo período pandêmico, ficou mais claro o desafio enfrentado durante e pós pandemia Covid 19, pois nos encontrávamos em uma situação de ressignificação da importância dos multiletramentos e das tecnologias digitais para as práticas em sala de aula, pois o novo contexto exigia dos professores conhecimentos para que as aulas pudessem seguir com um formato diferente e para um novo caminho.

Nesse contexto desafiador, venho discutir sobre multiletramentos, pois viso compreender as percepções dos professores de ensino médio da rede estadual, em Barra do Garças – MT, acerca de práticas de multiletramentos no retorno às aulas presenciais no pós-período de ensino remoto emergencial usadas durante a pandemia Covid 19.

Para isso, os letramentos digitais, os multiletramentos e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação possibilitam uma visão mais clara sobre a multiplicidades que nos compõe e nos cerca, tais como as diversidades linguísticas, culturais, econômicas e sociais, mas também como as tecnologias influenciam nas experiências cotidianas e nas interações com toda essa pluralidade no aprendizado.

Todo esse contexto me instigou buscar o modo como os professores do ensino médio percebem o multiletramento nas práticas de letramentos digitais no retorno às aulas presenciais. Considerando minhas experiências hoje, como docente universitária, ministrante de disciplinas para os primeiros semestres dos cursos de graduação, me deparo sempre com alunos que possuem dificuldades de leitura crítica, com pouco entendimento sobre as relações sociais e adversidade sobre o uso das tecnologias e das ferramentas digitais nas aulas.

Neste sentido é perceptível que a tecnologia representa um meio de entretenimento para o aluno e demonstram dificuldades de interpretar diferentes significados construídos por contextos socioculturais e esses continuam apegados ao ensino transmitido e reproduzido.

Considerando esse contexto e vivências, surge, então, o questionamento sobre quais ferramentas e recursos tecnológicos foram utilizados nas aulas no pós pandemia Covid 19. Os professores tiveram e têm formação e acesso a essas ferramentas e recursos? Após o período de ensino remoto emergencial, como foi o processo de mudança diante das dificuldades e desafios com a tecnologia e os multiletramentos? Os professores conseguiram fazer uso de práticas multiletradas, utilizando as tecnologias digitais para instigar a leitura e a interpretação de textos? Como esses professores vivenciam o multiletramento em suas práticas? Após o período de ensino remoto emergencial, quais praxiologias surgiram em relação aos multiletramentos e as ferramentas digitais? A partir desses questionamentos, anseio por

respostas para que outros profissionais da educação, em especial aos professores, que também possam refletir sobre as discussões que nesta pesquisa vou construir.

Na contemporaneidade, o avanço tecnológico proporciona o uso de diversas tecnologias digitais, as quais propõem novas habilidades que fazem parte da formação dos indivíduos para uma sociedade letrada. Borges (2016, p. 705) descreve que

[...] na sociedade pós-moderna, vivemos uma época integrada à tecnologia e, para estar e sentir-se inserido nas práticas de leitura e escrita atuais, é preciso dominar mais que a leitura e a escrita convencionais, é preciso letrar-se digitalmente (Borges, 2016, p. 705).

Assim, a inserção dessas tecnologias requer práticas que vão além dos conhecimentos do código escrito, ou seja, o multiletramento é saber interagir por meio de outras modalidades e ferramentas diversas para estar em consonância com as práticas sociais da era tecnológica.

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolvam agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper ou nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (Rojo, 2012, p. 8).

A tecnologia digital possibilitou a interação social e isso aconteceu a partir do final do século XX, e traz consigo alterações na estrutura social, no desenvolvimento linguístico e cultural dos indivíduos. A multiplicidade de linguagens da mesma maneira que a pluralidade e a diversidade cultural são assuntos a serem trabalhadas sob a ótica de uma pedagogia dos multiletramentos, ou seja, os professores efetuam em suas atividades docentes práticas multiletradas, com vistas a atender aluno cada vez mais plural, crítico e criativo. Por isso, mudanças rápidas e intensas fazem parte das novas maneiras de pensar, de entender e de proceder diante do conhecimento.

Dessa forma, a correlação de práticas que compõem os textos contemporâneos denomina-se multimodalidade ou multisssemiose, o que requer multiletramentos, visto que os textos contemporâneos são constituídos por “muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p. 19). Essa multiplicidade de usos da língua escrita e sua circunstância contextual provoca assim, uma multiplicidade de sentidos viáveis, dependendo das esferas sociais de produção e da recepção em relação aos textos às quais se vinculam os eventos de

letramento. Contudo, o Grupo de Nova Londres se posiciona diferente em relação ao conceito de multiletramentos, mas as autoras assim definem multiletramentos, na perspectiva do GNL:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

Neste sentido, o estudo e as discussões foram conduzidas no intuito de constatar como os professores percebem as práticas de multiletramentos e as tecnologias digitais quando retornaram às aulas presenciais, considerando as concepções da linguagem e interculturalidade a partir das suas experiências. A escolha dessa temática é validada pelo próprio cenário contemporâneo, marcado pelas mudanças sociais, ambientais e educacionais, devido às inúmeras possibilidades de aprendizagem, de comunicação, de interação e de expressão, que vão além dos letramentos e tecnologias digitais em sala de aula, mas para um ensino em que a escola precisa aprender a lidar com a diversidade, centrada em alunos.

Dadas as tendências estruturais atuais mais profundas, precisamos em vez disso, de uma pedagogia de letramentos para a cidadania, centrada em alunos letrados críticos, que se tornem agentes de seus processos de conhecimento e sejam capazes de contribuir com a suas próprias ideias e de negociar as diferenças entre diferentes comunidades (Cope, Kalantzis, Pinheiro, 2020, p. 62).

Como professora, essa realidade me desperta o interesse em aprofundar os estudos acerca de práticas multiletradas apoiadas nas tecnologias digitais, já que, dependendo da maneira como se entende o ensino, é possível lançar diferentes formas de olhar, entender e explicar as ações docentes, portanto, leva-me a refletir sobre questões referentes à formação de professores.

Para Rojo e Moura (2012), as atividades com os multiletramentos frequentemente envolve as TICs, determinado também por uma ação que tem origem nas culturas de referência dos alunos, quer seja popular, local ou de massa, assimilando as divergências de linguagens, mídias e gêneros utilizados pelos discentes, analisando assim, um caráter crítico, pluralista, ético e democrático ao seu processo de formação.

Dessa maneira, o texto, em vez de apresentar apenas uma leitura única e engessada, passou para um espaço de leitura interativa e colaborativa, em que leitor e autor dialogam e compõem sentidos para o texto. Portanto, compete ao professor inserir em suas aulas as possibilidades de trabalho com a leitura, o que contribuirá para o desenvolvimento de leitores

competentes que têm a capacidade de pensar e agir nas mais diferentes circunstâncias de sua vida.

Assim, trata-se de um contexto em que há a necessidade de propiciar momentos de interação com os alunos, para criar oportunidades de desenvolvimento de um “olhar crítico”. Todavia, muitas vezes, não refletem o seu processo de aprendizagem, pois a tecnologia não tem uma representatividade educacional. Por isso, é pertinente questionar como, de fato, a tecnologia digital atinge o propósito esperado na dimensão social, política e ideológica dos multiletramentos, como é vista neste contexto atual.

Este estudo está inserido na linha de pesquisa denominada de Estudos de Língua e Interculturalidade e dialoga com a proposta de pesquisa por seu aspecto transdisciplinar e pela compreensão da interculturalidade como elemento cultural de interesse.

Neste contexto, os objetivos específicos deste estudo são (i) analisar as experiências relatadas pelos professores de língua portuguesa sobre as práticas de multiletramentos em sala de aula, no período de pós pandemia, no retorno do ensino remoto emergencial; (ii) identificar novas praxiologias que emergiram a partir dessas percepções e experiências dos professores de língua portuguesa.

Esta dissertação está organizada em três capítulos seguidos das considerações finais. Os capítulos conversam com os referenciais teóricos, entendendo que, como discute Morin (2015, p. 74), “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. [...] é preciso entender o todo e suas partes. Olhar apenas para as técnicas clássicas não é compreender, é limitar-se”.

O primeiro capítulo intitula-se “Tecendo caminhos teóricos” e remete ao processo de caminhada pelas leituras e descobertas a partir do olhar dos autores e da minha construção como escritora dessa dissertação. Assim, na primeira parte, apresento a “Língua e linguagem relacionada à interculturalidade” para que seja possível entender a constituição da língua e como isso interfere nas relações e nas culturas. Com a nova vertente da cultura, devido às mudanças na maneira de se relacionar com o ensino e as tecnologias, trouxe a “Cultura digital: justificativa para pensar o multiletramento na atualidade.” Para evidenciar as relações entre esses dois conceitos que se complementam, discorro o “Do Letramento ao multiletramento: conceitos e características.” Já para situar as especificações espaciais e cronológicas e para mostrar ao leitor as mudanças e ressignificações que me motivaram a pesquisar, explanei sobre os aspectos educacionais no retorno às aulas presenciais. E, para finalizar, teço reflexões e levanto um questionamento sobre as práticas do professor nessas mudanças súbitas: “Como ficam os professores nesse contexto?”

No segundo capítulo intitulado de “Aspectos metodológicos” abordei as escolhas metodológicas que orientaram a pesquisa. Optei pela pesquisa de natureza qualitativa, que é

caracterizada pela construção do conhecimento, conforme a compreensão dos fenômenos investigados, a partir da descrição, da interpretação, das percepções e das experiências dos professores no contexto de retorno às aulas presenciais após o período de ensino remoto emergencial.

No terceiro capítulo, “Exploração e Abordagem de um percurso reflexivo” busco verificar as reflexões dos professores participantes diante dos questionamentos, apresentar e analisar as experiências e as novas praxiologias no período pós pandemia Covid 19 em que estudos de Rojo (2012), Rojo e Moura (2012), Morin (2006, 2007, 2013) entre outros possibilitaram as análises e discussões.

Por fim, nas “Considerações Finais” retomo os primeiros passos, quando busco responder as indagações feitas sobre o que se conhece e o que o outro conhece. A construção e os registros da pesquisa me fizeram refletir sobre o modo de vida digital que não é compreendido como multiletramento pelos professores devido à tamanha transformação que foi o período pós pandêmico. Além disso, reitero a relevância desse estudo, para que novas reflexões e caminhos sejam traçados para mudanças na educação e principalmente para o ensino aprendizagem da língua portuguesa.

I TECENDO CAMINHOS TEÓRICOS

A fundamentação teórica desta proposta de estudo foi elaborada por meio de pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório. Discorro sobre os conceitos de língua e de linguagem relacionados à interculturalidade, cultura digital, multiletramento, movimento de retorno ao ensino presencial pós pandemia Covid 19 e à formação de professores.

Ao refletir sobre letramento, nesse momento contemporâneo, abordo os múltiplos letramentos, que não se referem apenas à leitura e à escrita de textos impressos, mas de novos caminhos que conduzem a escola para o propósito dos multiletramentos.

Em 1994, o Grupo Nova Londres, ao defender uma pedagogia dos multiletramentos, questionou acerca das transformações paradigmáticas, principalmente, nos campos econômico e tecnológico. Esse grupo apresentou as mudanças ocorridas no mundo e, dessa maneira, as práticas educativas não se conduziam sob essas concepções. Assim, “[...] para seguir essas mudanças, o ensino e a aprendizagem dos letramentos também tinham que mudar” (Cope; Kalantzis, p. 55, 2010).

Quando nos referimos ao termo multi, apontamos para dois campos de reflexão: 1) sobre as múltiplas linguagens cada vez mais latentes na era digital e; 2) sobre as múltiplas culturas e línguas que estão cada vez mais hibridizadas devido ao contexto de globalização sociocultural e econômica, que estreitaram – e ainda estreitam – os processos de tradução cultural (Cope; Kalantzis, 2010a, Rojo, 2012).

Nesse contexto, o termo letramento ganha o prefixo “multi”, por fazer referência às diversas linguagens e meios em que os textos sofrem o processo de produção, circulação e diversidade cultural. Estamos inseridos em um espaço marcado pela multiplicidade de canais de comunicação, linguística, cultural e social e diversas maneiras de interação, tanto virtual quanto presencial, de modo que as mudanças refletem no ensino e direcionam novos caminhos para o conhecimento e para a escola.

Conforme, Ribeiro (2020, p.11), a pedagogia dos multiletramentos é capaz de “incorporar o contexto cultural e linguístico diverso e a pluralidade de textos circulantes”. Isso nos leva a concluir que o conceito de multiletramentos, no contexto escolar ultrapassa o letramento digital, pois possibilita a abertura por um ensino que integre culturas e os vários canais de comunicação (Rojo; Moura, 2019, p. 20). Para Rojo e Moura (2012), a nova sociedade exige multiletramentos como:

[...]trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas

caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (Rojo, Moura, 2012, p. 8).

Por isso, o professor precisa avaliar o contexto de cada aluno, seu comportamento, atitudes e falas, pois certamente o distinguirá dos demais. Para isso, temos, de fato que vivenciar os multiletramentos para que os alunos se apropriem do conhecimento, mas isso depende da sua interação ou não com textos multimodais ou multimidiáticos, que geralmente exigem do leitor um contínuo desafio quanto à interpretação e ao uso, cabendo ao professor incorporá-los em novas práticas de leitura.

Ciente desse contexto no trabalho em sala de aula com os multiletramentos, as práticas de leitura passam a privilegiar uma relação interativo-colaborativa, subsidiada por ferramentas como textos, vídeos e músicas, que podem e devem ser criados não mais unilateralmente, mas pelos diferentes atores que compõem o espaço escolar. Por conseguinte, deve-se habilitar o aluno a utilizar os bens culturais imateriais como ideias, textos, discursos, imagens e sonoridades defendidos pelos autores já citados. Para tanto, é necessário dar uma nova roupagem ao texto e às ferramentas que o professor usa nas práticas de leitura em sala de aula. Rojo e Moura (2012) afirmam:

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos engessados e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino (Rojo; Moura, 2012, p. 39).

Consequentemente, essa concepção dos multiletramentos estabelece novas perspectivas à leitura e à escrita, pois, ao agregar as tecnologias digitais aos letramentos, altera-se a construção de sentidos dos textos, já que considera as culturas de referência do alunado e envolve diferentes gêneros, mídias e linguagens, por meio das práticas e textos multimodais.

Assim, há um novo modo de ler e escrever, pois “A leitura deste mundo não pode ser feita com os mesmos instrumentos de mundos passados” (Almeida, 2009, p.30). Portanto, o processo de alfabetização, leitura e escrita nesse momento, imerso na cultura digital e focado nas redes, aponta para entender o uso de instrumentos de leitura da cultura digital, das tecnologias, de suas novas linguagens e os caminhos percorridos em redes. “A orientação para a leitura e a escrita se dá por meio das palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.” (Almeida, 2009, p. 29). Nessa direção, destaca-se que apropriação do uso das tecnologias pela

escola requer que seus agentes atuem como partícipes desta cultura, a fim de que possam atuar como leitores críticos e autores deste mundo.

Além disso, podemos dizer que os multiletramentos se relacionam à ideia de mundo globalizado e desenvolvido tecnologicamente, mas exigem dos indivíduos uma atenção a essas ressurgências, para que as adequações a essas novas realidades sejam de pluralidade para as práticas sociais e voltadas ao uso da linguagem, para que haja a inclusão do prefixo “multi”, inscrita nos estudos multiculturais, inclusa na recente multiplicidade dos modos que representam o advento das novas tecnologias. Nesse sentido, o “multi” nos multiletramentos é fruto tanto da ênfase à heterogeneidade e à subjetividade de culturas e linguagens quanto da vasta gama de formas representacionais oferecidas ao sujeito da era digital (Duboc, 2012, p. 79).

Quando pensamos nos multiletramentos, nas tecnologias digitais de informação e comunicação para um ensino mais interativo, portanto, o aprender se torna mais atrativo aos alunos, aproximando-se da realidade deles e, assim, viabilizando o ensino e a aprendizagem com novos recursos para a comunicação.

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente; ou pode ser que permitam aprender de forma mais fácil ou mais eficiente. Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos que temos (e ter algum, aliás, é fundamental), para que essa integração faça realmente sentido e seja prolífica (Ribeiro, 2014, p. 152).

Assim, em face das transformações dos avanços tecnológicos, é importante pensar no professor de línguas nesse contexto, para instigá-lo a conhecer e aplicar as potencialidades das novas tecnologias, porém viabilizando uma formulação que desenvolva um conhecimento crítico para o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

[...] as disciplinas não fazem parte do núcleo específico e enquanto núcleo optativo não garantem oferta a todos os discentes; segundo, porque as disciplinas ofertadas pouco contemplam discussões que de fato oportunizem fundamentação teórica e conhecimentos práticos no intuito de incorporar o uso das tecnologias para fins educacionais e linguísticos (Avelar; Freitas, 2018, p. 214).

Consideramos que as novas tecnologias digitais trazem para a escola pós-moderna a possibilidade de inovação do ensino, por meio de um docente preparado e integrado ao processo de ensino aprendizagem, pois utiliza as tecnologias para contribuir com o letramento digital em sala (Buzato, 2006). Nesse contexto, vivenciar os multiletramentos em sala de aula possibilita aos professores a utilização de recursos de tecnologia digital da informação e

comunicação com intuito de compreender a leitura, a partir de diferentes conhecimentos para que seja desenvolvida a capacidade de pensar, refletir e se expressar sobre as questões cotidianas.

Para Prensky (2001), os ditos “nativos digitais” (que são as pessoas nascidas nessa era digital) conseguem processar as informações de uma maneira mais rápida, pois eles são capazes de executar mais de uma ação simultaneamente, além de interagirem e aprenderem em rede, o que reforça o quanto é indispensável associar o ensino e as ferramentas digitais. Essa interação com o digital é recomendada que seja inclusa nas práticas dos alunos com o propósito da interação ao processo de ensino e aprendizagem. Embora haja críticas sobre o termo “nativos digitais” nesse contexto, para essa pesquisa representa os alunos na atualidade diante da perspectiva das tecnologias.

Pressupõe-se que as novas maneiras de aprender dos alunos exigem meios de aquisição do conhecimento que surge a partir da capacidade de utilizar as tecnologias como suporte desse aprendizado, além do professor como mediador e o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Na sala de aula o aluno tem o espaço que proporciona muitas possibilidades como a de criação, conhecimento, trocas, ensino, cultura, considerado um terreno fértil para o trabalho com os multiletramentos nas práticas pedagógicas. Além do que o professor pode agregar significados às ferramentas e recursos tecnológicos para o desenvolvimento de um ensino colaborativo que propicie a construção do conhecimento por meio da interação professor-aluno e aluno-aluno com o uso dos recursos digitais disponíveis.

Em 2017, homologou-se um documento curricular para orientar a aprendizagem, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em que os multiletramentos receberam destaque dentro do ensino de língua portuguesa. Esse documento aponta que, “do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no ensino médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e multiletramentos” (BRASIL, 2017, p. 489). Isso nos mostra o quanto os multiletramentos são práticas que estão repercutindo no ensino de língua materna.

Além disso, alguns enunciados da BNCC trazem características linguísticas que apontam para a pedagogia dos multiletramentos. Em uma nota de rodapé na BNCC, o conceito de práticas de multiletramentos se revela como “as práticas de leitura e produção de textos que são construídas a partir de diferentes linguagens ou semioses [...] na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais” (BRASIL, 2017, p. 487). Nesse mesmo documento, o texto menciona um termo muito característico da pedagogia dos multiletramentos, o designer, que traz uma explicação de que

“alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (BRASIL, 2017, p. 70). Mesmo que essas definições sejam exíguas para abarcar a pedagogia dos multiletramentos no componente Língua Portuguesa do Ensino Médio, deixa evidente que existe um posicionamento em relação aos termos tão próprios da pedagogia em questão.

Embora haja críticas sobre a BNCC e o currículo escolar esta se constitui como um reprodutor de princípios do neoliberalismo, contudo é documento o norteador do desenvolvimento do conhecimento nas escolas.

Na sequência deste capítulo, são apresentadas as bases teóricas que atestam este estudo, sendo esse, dividido em três partes. Na primeira, discorro brevemente sobre a concepção da língua e linguagem, na segunda, sobre o contexto de cultura digital; na terceira, sobre letramento e multiletramento; na quarta, a contextualização sobre as orientações do ensino remoto no período emergencial e, para finalizar, discuto sobre o professor nesse contexto de mudanças.

1.1 Língua e linguagem relacionada à interculturalidade

As teorias de Bakhtin contrariam a perspectiva linguística tradicional, que requer a linguagem como se fosse um sistema estável e abstrato de elementos linguísticos. Quando nos referimos à concepção da língua, toma-se a teoria bakhtiniana para as considerações, pois instiga a observar que as noções distintas, diante do posto da linguagem, assumem uma função essencial, mas não se restringem à língua. Dessa forma, a noção de linguagem e de língua exige uma postura reativa de seu interlocutor, em outras palavras, um retorno sobre a teoria da aproximação e/ou distanciamento sobre o que nos é apresentado.

Isso acontece porque fazemos o uso da linguagem e logo a correlacionamos de várias maneiras. Para isso, se estabelecem relações que diferenciam de acordo com a função social que elas desempenham, para atender as diversas situações discursivas. Assim, as relações interpessoais que contemplam vários propósitos se manifestam por meio dos gêneros do discurso elaborados por sujeitos que mobilizam um conjunto de semiologias e que, segundo Bakhtin/Volóchinov (1981[1929]), fazem usos da linguagem considerando seus aspectos sócio-históricos e culturais.

Portanto, esses autores consideram que a linguagem é concebida como elemento de interação em contextos de formação consistente, oposto dos homogêneos, mas, multiformes e contraditórios, o que constitui uma diversidade nas abordagens do discurso e da interação, juntando, assim, a tendência da linguagem, num ponto de interesse do círculo.

Com isso, desde a concepção dialógica da linguagem, veio aprimorando os estudos de Bakhtin e o Círculo, visto que a relação passou a ser um tema relevante e se transformou no panorama dos estudos linguísticos. Desde essa teoria, a língua é abordada numa perspectiva social, pois o indivíduo é visto como influenciado pelas transformações sociais, assim se utiliza, consciente ou inconscientemente, das diversas relações sociais das quais faz parte.

Na interação social, os indivíduos elaboram seus discursos usando “falas” de outras pessoas, recebem a informação que agrega sentido, e as reproduzem para o outro. Conforme Bakhtin/ Volóchinov (2009 [1929], p. 10), a “o domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos. Eles são mutuamente correspondentes. Ali onde um signo se encontra, encontra-se também ideologia. Tudo que é ideológico possui valor semiótico”. Portanto, quando o sujeito escreve e fala consegue designar uma comunicação e isso vai além da transmissão de conhecimento. Assim, o receptor considera as condições social do receptor avaliando o que o interlocutor quer, ou não, ler ou ouvir, além de deixar marcas ideológicas em seu texto. Dessa maneira, ao selecionar recursos para a construção de um enunciado concreto possibilita outros enunciados, determinados por suas esferas de comunicação. Nesse processo existe um movimento dialógico entre os interlocutores, porque ambos requerem recepção/compreensão responsiva dos enunciados. Nessa perspectiva, com o objetivo de se evitar o transtorno comunicativo, a sociedade se utiliza do que Bakhtin (2003) denomina de gêneros discursivos:

[...] o emprego da língua efetua-se em forma enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais das línguas, mas, acima de tudo por sua construção composicional. o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 261-262, grifo do autor)

Essa concepção bakhtiniana, da nova maneira de pensar a linguagem, desde as críticas realizadas à Estilística Clássica, vem sendo visado o discurso no contexto sócio-histórico e isso instiga a entender que o processo de formação cidadã acontece dentro da escola, por meio do ensino de língua.

Com isso, podemos refletir desde a constituição do discurso até o processo de comunicação, sendo que no ato enunciativo existe uma troca. Como destaca Bakhtin ([1929] 1986, p.98) “Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este deve ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.”

Sendo assim, o processo de interação verbal ou o diálogo não é apenas a produção fônica das palavras que constitui uma comunicação pelo emissor, a qual, por sua vez, recepcionado por outro processo: o destinatário, aquele que recebe passivamente, interpreta e compreende os sons dos enunciados. Nesse ponto de vista, toda a enunciação ocorre em uma situação comunicativa única, em uma determinada circunstância histórica/social, realizada por indivíduos que tenham como finalidade a comunicação variada e que agem e interagem entre si por meio da língua. Dessa forma, o objeto deste meio é o enunciado que, difere da frase e da sequência de palavras organizadas conforme a sintaxe, assim instituindo-se em uma unidade de significação que não seja igual às demais, mesmo que o seu conteúdo seja repetido com as mesmas palavras repetitivamente. Enfim, os enunciados não são iguais, pois a constituição será conforme a circunstância e dos indivíduos envolvidos (Melo, Necke, 2017, p.09).

Assim, podemos dizer que a língua não pode ser entendida como um composto abstrato de normas, pois na realidade ela se apresenta indiscutivelmente ativa diante das relações de reflexão sobre os diálogos formados pelas interações verbais entre os interlocutores; encontra-se, portanto, continuamente em evolução.

Logo, o convívio social é uma condição necessária à compreensão do saber, seja de forma teórica ou empírica, visto que os indivíduos ao mediar as informações, possibilitam a apropriação dos conhecimentos que adquiriram anteriormente e a continuidade social.

Se a identidade cultural do sujeito é consolidada pelo meio em que este está inserido e suas experiências adquiridas na constituição como indivíduo é a linguagem que permeia todas essas atividades humanas, então, podemos afirmar que a relação entre linguagem e cultura é inseparável, além de ampla e complexa. Portanto, o processo de aquisição de uma língua também envolve conhecer a cultura do outro e entender sua história. Por isso, que a linguagem não está desvinculada da cultura, nem da consciência dos valores e dos significados que envolvem a estrutura da língua.

Na perspectiva de Bakhtin sobre a relação social compartilha pontos em comum em relação a concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conforme delineado por Bronckart (1999) à importância da linguagem na interação entre os sujeitos e na construção de significados compartilhado.

Conforme Bronckart (1999, p. 42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Nesse sentido, ao agente é atribuída a existência de um motivo, de uma intenção e de responsabilidade referentes ao seu agir.

No paradoxo de uma teoria da interação que reduz sua descrição à ação de quem produz, causa um prejuízo ao leitor ou interlocutor quando Bronckart (2012, p. 91) explica os

procedimentos de análise das condições da produção de textos:[...]

efetuaremos, primeiramente, uma análise dos parâmetros da situação de ação de um agente, o que levará a uma conceitualização da ação de linguagem como unidade psicológica. A seguir, voltar-nos-emos para os processos de tomada de empréstimo ao intertexto, ao final dos quais a ação de linguagem se materializa nessa unidade comunicativa que é o texto empírico. Essas proposições, portanto, referem-se apenas à vertente da produção textual e não podem ser transpostas, como tais, à análise das condições de leitura e de interpretação de textos (Bronckart, 2012, p. 91).

A perspectiva dialogista de Bakhtin reflete no ISD de Bronckart, que também reconhece a linguagem como uma ferramenta fundamental para a construção de significados e identidades sociais. No ISD, a ênfase na dimensão interacional destaca a importância das trocas comunicativas entre os sujeitos na construção de conhecimento e na negociação de sentidos. Assim como Bakhtin, Bronckart reconhece que a linguagem não é apenas um meio de transmissão de informações, mas um espaço onde as vozes individuais se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

Assim, quando discutimos sobre o papel da escola, é mencionada a responsabilidade desta no processo de construção da cidadania. Neste sentido, é o compromisso da escola oportunizar ao educando discussões acerca de valores, reflexões sobre as manifestações de sua própria subjetividade e da construção da sua identidade. Além disso, o professor tem o papel de mediador, orientando o aluno a passar o que aprendeu nas aulas para o cotidiano da comunicação. Nesse sentido, os exercícios gramaticais isolados de qualquer contexto não contribuem com esse processo, então se fazem essenciais as práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos. Bakhtin não era educador, não criou uma metodologia para o ensino de línguas, mas, como indica Freitas (2007), em “Diálogos com Bakhtin”, a sua teoria inspira mudanças na prática em sala de aula.

Conforme Freitas (2007), a leitura sobre os estudos de Bakhtin, sempre submerge reflexões sobre a prática pedagógica.

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o "meu saber" ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço asépticamente pedagógico? (Freitas, 2007, p.147)

Por isso, que o ensinar vai além da palavra isolada sem conexão e sem sentido em um

enunciado, é necessário identificar a palavra de outrem. Ademais, o que se escreve ou se dialoga, há outras vozes escritas e ditas anteriormente, existe uma ideologia por trás de cada discurso; instruir que tudo se dá pela linguagem, pois ela é um instrumento eminente, que vai além do código linguístico quando se sabe explorá-la.

Ainda segundo Bakhtin (2011), o sujeito consegue responder de forma esperada ou apropriada em determinada situação, pois o que pensamos é uma explicação para algo que nos foi dito de imediato ou em algum outro momento. Nessa atitude responsiva, enquanto interlocutores, é possível refletir, discutir, concordar e discordar do que é exposto como informação.

Neste aspecto, para todo enunciado espera-se uma resposta.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. Elas introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (Bakhtin, 1981, p.314).

É necessário ressaltar que este processo de expressão dos discursos de outros em nossos enunciados não ocorre de forma inconsciente ou sem critério. Ainda que exista a constituição de um sujeito que não age sozinho, a subjetividade de cada indivíduo é de grande relevância no processo de enunciação já que é, por meio dela, que fixamos e manifestamos nossas intenções discursivas individuais, mesmo que refletindo enunciados dos outros.

Nesse aspecto, as implicações para a perspectiva do letramento são vistas pelas escolas de maneira positiva, deixando de lado os modelos prontos que atribuem significados aos textos, e atribuindo um contexto social de construção de sentidos. Assim, conforme a visão linguística bakhtiniana, o letramento passa a ser compreendido como prática social, intersubjetiva e posicionada.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (Bakhtin, 2014, p. 67).

Neste sentido, podemos inferir que as atividades de leitura, nesta concepção transcendem a decodificação de símbolos gráficos a partir do que se é perceptível, sendo assim uma conversão e reversão de elementos (fonema-grafema-fonema; oralidade-escrita-oralidade) da vocalização de palavras e escrita delas, para que haja a promoção da comunicação e do desenvolvimento humano, em um contexto da leitura apreendida como competência ao indivíduo para atribuir sentidos numa relação dialógica (Bakhtin, 2016), que posiciona o leitor como interlocutor nessa atividade, com o objetivo de dialogar com o texto e com o seu autor,

na expectativa de propor significados, a partir dos objetivos da leitura (Foucambert, 1998, p.102).

O deciframento é, portanto, um mecanismo difícil de ser empregado e só funciona realmente bem se a palavra já tiver sido lida, o que limita, confessemos, seu interesse na aprendizagem da leitura! [...] para se atribuir um significado a uma forma escrita, identificando sua forma oral que lhe correspondente, é necessário evidentemente que essa forma oral seja reconhecida pelo seu significado, que tenha já um significado [...]. Em outras palavras, o deciframento não é uma solução universal [...] (Foucambert, 2008, p 74)

O leitor iniciante, necessita de uma compilação cultural, para estabelecer a compreensão do sentido discursivo, sabendo que a decifração ocorre somente quando as palavras escritas são reconhecidas e compreendidas pelo sujeito leitor.

Dessa forma, as práticas de linguagem envolvem a seleção dos discursos, as modalidades, as tecnologias e as mídias produzidas, o que faz circular determinado textos/enunciado. Em especial, a mídia digital permite “o conjunto das semioses possíveis” (Rojo, 2013, p. 29). Sabemos que as escolhas implicam apreciações valorativas e, portanto, construções/efeitos de sentido.

Por fim, consideramos relevante basear em Bakhtin para discutir o uso das ferramentas digitais na atualidade. Assim, com o propósito de promover condições de aprendizagem, sugerindo atividades escritas, numa perspectiva de gêneros discursivos, se faz extremamente relevante, pois “ações hoje concretas e nomeadas, como etiquetar/taguear, seguir, curar, apreciar (curtindo, comentando, redistribuindo ou reblogando), remixar e hibridizar enunciados no discurso já previstos por Bakhtin/Volochínov” (Rojo; Barbosa, 2015, p.124). Dessa forma, os gêneros discursivos assistidos pelas múltiplas possibilidades oferecidas na contemporaneidade serão alicerces para a contextualização e a reflexão envolvendo as tecnologias, em especial, as digitais cada vez mais presentes no cotidiano de estudantes e professores.

1.2 Cultura digital: justificativa para pensar o multiletramento na atualidade

Um dos conceitos de cultura possui origem etimológica, com alusão à natureza, remete ao sentido de cultivo e de cuidado com a terra, quer dizer, a relação de colaboração entre o homem e a natureza. Cultura manifesta, portanto, “um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente. O termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (Eagleton, 2005, p.11). Com isso, gera um equilíbrio entre aquilo que é regulável e o que é espontâneo.

Outro ponto de vista sobre cultura é percebê-la conectada com o tempo inserida em

uma tradição (Ales-Belo, 1998; Grygiel, 2000). Não é determinada, mas uma relação de crescimento que acontece entre o sujeito e a cultura. Essa base é construída e expressa por meio do interesse em manter-se íntegro ao que traz referências como sujeito. Mesmo que as vivências e as informações sejam diferentes, a cultura prevalece uma só dentro de um grupo (Laraia, 2005). Diante disso, entendemos que a cultura traz em si um conjunto de buscas humanas que nos assemelha a ponto de nos dizermos seres de cultura.

Além do que entendemos que ao nascer, recebemos mais do que uma herança genética, mas uma “herança cultural”, essa que conserva a maneira de perceber o mundo e de reconhecer determinados aspectos dele. A família é o primeiro contato que temos e a partir dela são compartilhados os conhecimentos e as experiências vivenciadas por aqueles integrantes. Essas categorias são constituídas por juízos e por valores, às vezes conscientes, que são delineadas pelos vários hábitos desenvolvidos “naturalmente” pelo homem (Laraia, 2005, p. 70). Isso nos mostra que cultura é uma transformação de vivências em outras vivências. O antropólogo Leslie White (1955) considera que o princípio da ideia de cultura esteja ligado à geração e à perpetuação de símbolos na sociedade (Laraia, 2005).

Nesta perspectiva, Canclini (2005) apresenta duas direções para a significação de cultura, sendo a primeira o uso empírico da palavra, que traz como sinônimo a erudição, a informação e a educação. Já a segunda, é compreendida por meio das ciências sociais, isso remete que a cultura também seria criada pelos homens, como tudo, em diversas sociedades e em qualquer momento histórico. Ademais, a sua importância abrange a perspectiva antropológica e filosófica, que possibilita que sejam feitas interpretações subjetivas.

Contudo, quando, no meio social, procuramos diferenciar cultura e natureza, isso no sentido de amenizar, historicamente, etnocentrismo (e eurocentrismo), a intenção para considerar as criações do homem em qualquer sociedade de certos momentos históricos. No entanto, a reflexão sobre a oposição entre cultura e sociedade norteia que o valor simbólico dos objetos materiais e das ações humanas é criado por meio dos processos de significação e ressignificação social (Baratto; Crespo, 2013).

Baratto e Crespo (2013, p. 17) ao afirmam que a cultura é um reflexo da ação humana, e que só existe pela ação do sujeito na sociedade, que dá vida e significação aos elementos que o cercam. Prosseguimos, assim, com o entendimento de que a cultura é inerente à formação da essência do ser humano e dele com a vida em sociedade da qual faz parte, que o estimula e concebe padrões de comportamentos a partir do seu modo de agir.

Por isso, a cultura constitui o modo de vida de uma sociedade, partindo do complexo de valores, costumes e práticas, bem como dos usos das técnicas, das relações consigo e da alteridade (Brito, 2009).

Hall (2017) acredita que, como somos seres interpretativos, os sistemas ou códigos de significado que usamos para dar sentido às nossas ações constituem nossas “culturas”. Todas as práticas sociais são culturais, de significação, estruturadas e compartilhadas na extensão coletiva. Dessa forma, o autor defende que o conceito de cultura apresenta duas dimensões: a substantiva e a epistemológica. É compreendido que a amplitude substantiva desse conceito pertence ao lugar da cultura na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade de modo geral. Já por epistemológico interpreta-se que a posição que esta ocupa, está relacionada ao conhecimento de modo a transformar nossa compreensão de mundo.

A própria diversidade de culturas e seus discursos que impossibilita a homogeneidade e o igualmente de paradigmas aptos de englobar a variedade de vertentes das ciências humanas. (Canclini, 2005). Além disso, parte das ponderações que determinam uma definição para cultura está na propriedade de modificação e de continuidade da cultura global em que vivemos. Portanto, não podemos dizer que existe uma cultura quando, na verdade, encontramos culturas que são evidentes às práticas e às relações plurais e permutáveis.

A cultura passou por mudanças, já não possui as mesmas características, como sendo um sistema fechado e homogêneo que se contente a descrição de determinado grupo social. Assim, Canclini (2005) opta por atribuir à cultura a noção do intercultural, ao assimilá-la como lugar de divisas variáveis. Portanto, refletir sobre o que é cultural leva à percepção de que os sentidos surgem por meio de processos de interação e de concorrência entre sistemas socioculturais. Ao repassar de um grupo para outro, os significados mudam ou se transformam, os sistemas culturais ganham novas formas.

Nesse processo dialético, compreendemos que o sujeito constrói cultura ao se posicionar frente à realidade, delineando os signos culturais obtidos. Ao contrapor à cultura, inserimos uma nova informação no mundo, e isso abrange as pessoas ao nosso redor, dando sequência à contínua transformação da tradição.

A sociedade contemporânea é determinada pelo desenvolvimento de uma organização tecnológica que nos induz às transformações em vários contextos da vida como por exemplo na econômica, na política, na educacional, entre outras. Esses pontos influenciam diretamente na maneira como as pessoas atuam, seus comportamentos, costumes, suas marcas e sua maneira de viver, retratando uma influência na cultura de interações tecnológicas. Ao delinear uma relação entre as técnicas e a cultura, Lévy (1999, p.25) afirma que:

Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo condicionada, não determinada. [...] Dizer que a técnica condicionada significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. (Lévy, 1999, p.25)

Dessa forma, podemos dizer que a cultura é um conjunto de condições sociais, que (re) produz, modifica e cria sentidos e valores, se configurando assim como “um conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (Canclini, 2005, p. 34). Nesse sentido, as ações humanas possuem representatividade nas interações sociais, sendo assim a cultura é parte da sociedade, porém não a totalidade dela.

Acompanhando esse pensamento, é possível adequar o conceito de cultura pensando nos tempos atuais. Diante dessas definições da cultura na contemporaneidade, é relevante considerar que as relações culturais se alteraram na organização entre o sujeito e a tecnologia da informação e comunicação, manifestada pelo rompimento da maneira em que o conhecimento era até então criado, (re)produzido e difundido. Essa metamorfose, como se observa, caminhou na direção da mobilidade e da ubiquidade.

O termo cultura digital vem sendo explorado por alguns autores desde a virada do século XX, pois previam-se mudanças principalmente a partir de novos paradigmas que surgiram na emergência de uma sociedade afetada pelo desenvolvimento tecnológico e da informação. A partir disso, alimentou-se um grande banco de dados, pelas produções colaborativas, devido ao amplo acesso à internet e ao crescimento do consumo de tecnologias.

A cultura é mediada e determinada pela comunicação, às próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (Castells, 1999, p. 354)

Além disso, na concepção da cultura digital acredita-se que a transformação ocorreu entre as relações culturais e o sujeito, com o engajamento entre as mídias de informação e comunicação, pois esse vínculo acarretou uma ruptura de como a informação era formada, produzida e transmitida. Essa mudança, direcionou-se à flexibilidade e à possibilidade de estar em dois lugares ao mesmo tempo virtualmente.

A cultura digital é a cultura em rede, a cibercultura que sintetiza a relação entre sociedade contemporânea e Tecnologias da Informação (TI's). Ao mesmo tempo que a cultura digital abriga pequenas totalidades e seu significados, mantém-se desprovida de fluxos, de conhecimentos e de criações, que dá corpo e identidade às organizações que delas se constituem. (Silveira; Santana, 2007, p.20).

Nesse sentido, a cultura digital está relacionada à comunicação e à conectividade mundial, ao acesso e à criação de conteúdo de maneira rápida, interligada, autônoma e mediada pelo digital, por meio das redes distribuídas.

Para o período pós pandêmico Covid 19 na perspectiva da cultura digital, particularmente no Brasil, o acesso democrático às tecnologias é a mais relevante e a chamamos

de problema da inclusão digital. Percorrendo as concepções de Cazeloto (2009), temos duas perspectivas ao associarmos a democracia e a internet, sendo que a primeira se refere à igualdade de acesso a essas tecnologias, denominada de “democratização da internet”, enquanto a segunda é sobre o conceito de ciber democracia, considerada a “democratização pela internet”.

A compreensão dessas são distintas, mas para o contexto da educação no período pós pandemia Covid 19, priorizamos a primeira visão, na qual se equipa as escolas para que o aluno tenha a acesso à internet, hardwares e softwares sem considerar, de fato, o que está sendo democratizado. Nesse sentido, mascara-se a inclusão social, sem que se vincule os demais elementos que favorecem trocas e oportunidades. Trata-se de um grande desafio encarar as tecnologias digitais como veículo, como produção e como transformação de cultura.

A concepção de inclusão digital, pelo olhar de Warschauer (2006), considera além das referências de infraestrutura e de conectividade, digo que é o conceito de letramento como paradigma que favorece as práticas culturais desenvolvidas com tecnologias. Neste contexto, ponderamos que o letramento numa concepção sociocultural se define como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 2008, p.18).

Nessa direção, compreendemos que letramento implica a participação de práticas culturais que envolvem a linguagem em algumas de suas modalidades, ultrapassando a visão de letramento “atrelado” à linguagem escrita. Tendo em vista os avanços tecnológicos e as múltiplas exigências da sociedade atual, os multiletramentos tornam-se práticas culturais a serem consideradas quando nos referimos à inclusão digital. Assim, Warschauer (2006) garante que o acesso às TIDCs exige elementos físicos, conteúdo significativo, domínio, conhecimentos e atitudes adequadas dos indivíduos, e, enfim, grupos certos de comunidade e apoio social. Sendo assim, além de uma questão de ferramentas de manuseio de tecnologias é imprescindível uma apropriação cultural de tecnologias que são essencialmente sociais.

Por fim, compreendemos que a capacidade de trabalhar a perspectiva dos letramentos (diferentes e plurais) abre caminhos para a participação social em que se podem formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para construir significados e ter sucesso (Pinheiro, 2020, p. 24).

1.3 Do letramento ao multiletramento: conceitos e características

Quando falamos em um sujeito letrado digitalmente, não é possível definir que indivíduos que possuem acesso às ferramentas digitais e realiza os comandos simples, tais como ligar um computador ou digitar no *word*, são suficientes para serem denominados letrados. Para

tal, o letrado digital saberá, além de utilizar as ferramentas, executar comandos, um conhecimento que lhe permite interagir com os ambientes virtuais. Portanto, possuem diversas habilidades e interagem nos ambientes digitais que exijam dele “[...] compreender os signos que compõem as interfaces gráficas dos computadores, de aparelhos celulares, de caixas eletrônicas, de menus interativos de DVDs, dominar o uso do *mouse* e do teclado e de outros dispositivos de interação” (Novais, 2008, p. 45).

Para esse letramento digital, as competências são adquiridas a partir dos conhecimentos, práticas e vivências com o meio, além do que é possível de serem “desenvolvidas e refinadas quando integradas a diferentes práticas e usos do computador e da Internet” (Novais, 2008, p. 45). Por isso não podemos determinar que se o sujeito utiliza equipamentos digitais seja um letrado, pois o que determina o “ser letrado” são as práticas sociais que o indivíduo realiza para atender a diversas demandas cotidianas. Dessa maneira, para que as práticas de letramento digital se desenvolvam no ambiente escolar, não basta haver disponibilidade de computador, de internet e de projetor multimídia, mas é necessário professores capacitados para o uso pedagógico de tais ferramentas em suas aulas para os alunos. Nessa direção, Novais (2008, p. 45), cita que “[...] o desenvolvimento de habilidades que permitam aos sujeitos lançar mão de certas técnicas e práticas sociais de leitura e escrita no computador irá definir o estado ou condição do seu letramento digital”.

Analisar o conceito de letramento e de indivíduo letrado nos direciona à compreensão de como o processo se expandiu e se transformou ao longo dos anos, se estabelecendo nos meios sociais, tendo como meio de propagação as implicações advindas das tecnologias digitais. Nessa circunstância, uma contínua relação entre a criação de diversos outros letramentos e o uso de tecnologias digitais em contextos sociais cria um cenário para o surgimento dos multiletramentos.

O conceito de letramento começou a ser usado efetivamente pelas Ciências Linguísticas e da Educação nos anos 80 e o letramento é percebido como “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2000, p. 17-18), transformando a existência ou a circunstância, no que se refere aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos do discente. Portanto, podemos compreender o letramento como agente transformador social.

Diferentemente do conceito de alfabetização. O alfabetizado, conforme Soares (2000), é aquele que aprendeu a ler e a escrever e não necessariamente “adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (p. 19). Ou seja, não há uma perspectiva de transformação social do alfabetizado.

Na evolução do conceito, surge o termo multiletramento, que advém do “*New Literacy Studies*” (Novos Estudos sobre Letramento/NLS) (Gee, 1990 *apud* Street, 1996) quando acontece a transição para uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, pois não ressaltou tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas pensar o letramento como prática social (Street, 1984). Para isso, propõe-se o reconhecimento de múltiplos letramentos, que diversificam de acordo com o tempo e o espaço, além de contestar as relações de poder.

Conforme Rojo e Moura (2019), o termo multiletramento foi utilizado pela primeira vez em 1996, no manifesto proposto pelo grupo de pesquisadores da cidade de Nova Londres (EUA), intitulado de The New London Group (NLG¹). Esse manifesto, ocorreu a partir da comprovação dos vários equipamentos e instrumentos digitais que surgiam na sociedade e, com isso, uma nova pedagogia para lidar com essas mudanças que aconteciam. A demanda de mudança e expansão na pedagogia tradicional foi um dos pontos mais discutidos por esse grupo, assim resultando em diversas pesquisas científicas em vários países.

Assim, esse movimento é compreendido pela necessidade de inserir nas escolas práticas, por meio dos novos letramentos, que têm emergido na sociedade contemporânea, e, como consequência a inserção nos currículos sobre a diversidade cultural e a linguística encontradas em uma realidade globalizada e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação (resultado das novas tecnologias) (NLG, 1996, p. 63).

As recomendações, diante desse manifesto, foram indicativas para os estudos semióticos dos textos, abrangendo outras formas de produção, distribuição e consumo, ampliando, assim, o conhecimento sobre letramentos. Assim, é possível apontar que o grupo pontua, de alguma forma, que o letramento escolar grafocêntrico, é importante, mas não consegue acompanhar as mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, no âmbito local e mundial.

Para esse conhecimento sobre multiletramentos, o grupo se embasa em dois argumentos que se adequa à (nova) ordem global, cultural e institucional emergente: "a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural" (NLG, 1996, p. 63). O primeiro pressuposto refere-se "à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o texto está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc. Isso é particularmente

¹ O Grupo de Nova Londres (NGL- New London Group) é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do grupo se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou a pedagogia dos multiletramentos.

importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica. O segundo, apoia-se nas diferenças culturais, linguísticas e pragmáticas da nossa sociedade. Para o NLG (1996, p. 64), "[...]uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias".

Com base nesses dois argumentos, o grupo alerta para a ocorrência de que as vivências dos discentes são cada vez mais globais, e isso possibilita-lhes lidar com uma imensa diversidade linguística e cultural. Assim, o NLG defende um ensino voltado para projetos que considerem essa diversidade e deem visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica.

Para esses autores, a educação adequada teria como possível missão:

Se fosse possível definir de forma geral a missão da educação, poder-se-ia dizer que o seu objetivo fundamental é assegurar que todos os alunos beneficiem da aprendizagem de forma a poderem participar plenamente na vida pública, comunitária e econômica. Espera-se que a pedagogia da literacia desempenhe um papel particularmente importante no cumprimento desta missão. A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para construir condições de aprendizagem conducentes a uma participação social plena e equitativa. (New London Group, 1996, p. 1, tradução nossa).²

Nessa perspectiva, torna-se relevante atender as necessidades de uma escola, porém destacando que num contexto tradicional não se assume diversidade linguística e cultural. Já os letramentos decorrentes da sociedade contemporânea, não só, mas também, em consequência das TDICs, além de incluir em seus currículos a extensa variedade de culturas existentes, nas salas de aula de um mundo globalizado, o Grupo traz como proposta a teoria dos multiletramentos, no artigo seminal intitulado “A pedagogia do multiletramento: projetos sociais futuros”³(NLG, 1996, tradução nossa).

Outro ponto problematizador, relevante para a pesquisa, que o Manifesto de NLG aponta são as influências globais, que traz a expansão da comunicação de massa e massificação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

² If it possible to define generally the mission of education, one could say that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Literacy pedagogy is expected to play a particularly important role in fulfilling this mission. Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation.

³ pedagogy of multiliteracies: designing social futures

Em linhas gerais, o *available designs* é aquilo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O *designing* se caracteriza pela capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo conhecido para dele se apropriar convenientemente. O *redesign*, por sua vez, realiza-se por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados (Pinheiro, 2016, p. 526).

Assim, é possível perceber que o design é a forma mais submetida a transformações no contexto atual das mídias sociais da internet, fortemente marcado pela fragilidade, volatilidade e multiplicidade das informações, transformando, portanto, muitas práticas de letramentos nesses ambientes cada vez mais contingenciais.

Conforme os registros do NGL, o que está implícito no processo de design é a ideia de que o aluno precisa identificar e utilizar os “designs disponíveis” (*available designs*), os diversos tipos de materiais para planejar, construir (*designing*), e criticamente reorganizar e reestruturar (*redesigning*) suas futuras identidades e possibilidades como cidadãos globais de um mundo complexo e crescentemente conectado (Pinheiro, 2016, p. 526).

Para essa reflexão cabe um pensar mais amplo sobre o design no sentido de inicialmente, problematizar a própria relação entre os diferenciais e a maneira de inserir os multiletramentos. Dessa forma, tendo em vista a construção do conhecimento em sala de aula, considerando as “tradicionais”, estas passam pelo processo do *available designs*, *designing* e *redesigned*. Por exemplo, uma aula elaborada em uma perspectiva do ensino da gramática normativa, que abrange métodos em seu planejamento com a inserção de recursos para apresentar aos alunos – isso usando a própria gramática, sendo dispensável a normativa – e assim, sendo ressignificada por meio de textos, atividades, explicações e conduta do professor, consegue participar da transformação para uma gramática com viés reflexivo, em um material de cunho normativo (Pinheiro, 2016, p.526).

Nesse caso, os componentes dos diferenciais dos multiletramentos não seriam incitados pelos elementos da execução (contextualização da prática, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada), ainda assim por outro(s) processo(s). Dessa forma, é possível estabelecer que toda prática transformada é um *redesigned*, mas nem todo *redesigned* se torna necessariamente uma prática transformada. Para que haja de fato tal correlação, é preciso que os quatro elementos sejam partes constitutivas do *design* (Pinheiro, 2016, p.526).

Nessa direção, Rojo (2013) discute sobre o modelo analítico apresentado por Cope e Kalantzis (2009) para o estudo dos *designs*, instigando a reflexão que ele privilegia, o signo verbal. Isso porque a repercussão dessa análise das características não verbais irá apresentar reflexões e conclusões insuficientes para um trabalho multissemiótico crítico efetivo.

Como solução para essa questão, Rojo (2013) elabora um modelo de análise multissemiótica mesclando a pedagogia dos multiletramentos com a filosofia da enunciação do Círculo de Bakhtin. Este raciocínio suscita a reflexão, visto que a multimodalidade enquanto elemento ou categoria essencial para interpretação holística dos sentidos, não pode mais ser excluída do espaço escolar. Trata-se de compreender que os sentidos são sempre construídos em determinados contextos culturais, é essa percepção crítica da enunciação que realmente permite potência a um ensino baseado em (multi)letramentos. Conforme Lemke (2010, p. 462):

[...] o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente Lemke (2010, p. 462).

Isso explica as novas práticas contemporâneas diante da globalização e dos avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), pois essas mudanças ocorreram nos âmbitos educacional, profissional, pessoal e cívico. Essas transformações apontam uma nova via a seguir, inclusive, em termos de ensino e aprendizagem, conforme as necessidades dos alunos, as alterações aconteceram. Diante disso, é viável assimilar como a linguística e a sociedade cultural trata, gradativamente, a “crescente variedade de formas de texto associada às tecnologias de informação e multimídia” (NLG, 1996, p.1). Dessa maneira, discussões acerca das novas pedagogias resultaram em novas práticas de ensino e aprendizagem para que fossem alcançadas as atuais demandas.

Ademais, é possível afirmar que a pedagogia dos multiletramentos forma o sujeito crítico por meio da transformação dos sentidos, formando leitores e produtores fluentes nestes novos modelos, aqueles que problematizam e contestam as realidades injustas que lhes cercam. Por isso, o intuito é, desde o estudo de gêneros multimodais e multiculturais, que os alunos adquiram a competência de compreensão de como os textos são elaborados e utilizados nas novas tecnologias e como essas novas formas, significados e (re) significados, o que destina a uma prática moderna na qual os alunos se tornam agentes na construção de significados.

Neste sentido, compreendemos que a discussão sobre multiletramentos envolve diferentes aspectos que se inter-relacionam, como as tecnologias de informação e comunicação e os múltiplos recursos da linguagem, motivados pela diversidade cultural. Estes aspectos são relevantes, ao comparar com o contexto da educação e da formação de professores,

Ao relacionar ao contexto de formação de professores, tornam-se valiosos instrumentos para o professor, pois permitem que a sala de aula seja compreendida como um lugar onde há diferentes discursos e que necessita de diferentes conhecimentos para que se desenvolva a capacidade de pensar e refletir e se expressar sobre as questões cotidianas (Caetano; Freitas, 2021, p.3)

Neste contexto, as discussões sobre o uso das tecnologias digitais nas escolas e sobre os processos de inclusão de recursos tecnológicos nas práticas de sala de aula vêm sendo debatidas desde o início da década de 90, quando falamos sobre o colóquio do Grupo de Nova Londres, desde esse evento não se perceberam muitos avanços para que houvesse a implementação.

A TDCIs⁴ tem sido cada vez mais incorporada em nosso cotidiano, criando formas de se relacionar uns com os outros, de pesquisar, compartilhar e buscar informações. Na educação não é diferente, principalmente pelas transformações ocorridas durante e após a pandemia.

As práticas sociais inovadoras implicam a escrita em sua criação e demandam do indivíduo conhecimentos específicos, ou seja, letramentos distintos dos que são exigidos pelas práticas escritas no papel. Esse movimento em desenvolvimento consiste essencialmente na assimilação das tecnologias digitais como elementos que possibilitam tanto o entretenimento quanto a produtividade aplicada nos estudos e no trabalho. Sobre isso, Almeida (2005) afirma:

A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados às informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos (2005, p.174).

Concebemos que, na educação, o letramento digital modifica a relação do aluno com a aprendizagem, além da demanda do professor com essa nova postura e concepção. Nesse sentido, o professor que já está se desvinculando do lugar de detentor do conhecimento para ser o mediador do conhecimento, agora precisa integrar-se à tela do computador como mais uma alternativa para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Com isso possibilita a utilização e produção dos conteúdos encontrados na web, localizando, pesquisando e selecionando informações pertinentes à sua busca para uma análise crítica. Ou seja, os processos de ensino e aprendizagem devem favorecer-se das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCIs) que proporcionam uma nova forma de leitura e escrita. Para isso, recomenda-se que o professor se adapte a essa nova modalidade, incorporando em seu planejamento os conhecimentos contextualizados, com os quais os alunos se adaptam com tanta facilidade, como, por exemplo, o hipertexto.

Freitas (2010) aborda as formas de aprendizagem:

⁴ Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Para se adequar às necessidades contemporâneas que pedem novas formas de aprendizagem, especialmente àquelas relacionadas ao uso do computador e da internet, a formação inicial e continuada de professores precisa instaurar a reflexão sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar (Freitas,2010, p. 67).

Portanto, eles possibilitam a construção compartilhada de conhecimento via interatividade, de que fala a teoria histórico-cultural. Estimulam novas formas de pensamento no enfrentamento com as hipertextualidades neles presente pela inter-relação de diversos gêneros textuais expressados por diversas linguagens (sons, imagens estáticas e dinâmicas, textos em geral). A maleabilidade interativa, própria das tecnologias digitais, trazidas pelo computador e internet, permite, ainda, a construção de diversos percursos de aprendizagem por meio da atividade do sujeito que interage com o outro e com o objeto do conhecimento (Freitas, 2008, p. 12).

Contudo, quando fomos obrigados ao isolamento social, que iniciou no ano de 2020, causado pela pandemia da Covid 19, as escolas precisaram recorrer aos meios tecnológicos, transformando suas aulas presenciais em remotas por meio dos recursos das tecnologias digitais que estavam ao alcance e buscar cada vez mais se apropriar-se de um conhecimento até então visto como dispensável nas aulas presenciais.

Se o uso de TDIC consistiu em socorro emergencial arbitrário institucional, com vistas a manter o processo de aprendizagem, as queixas quanto à ausência de aviso prévio e de formação para usar o aparato existente emergiram e foram horizontalmente compartilhadas entre docentes. Dúvidas, expectativas, ansiedades, ameaças, tensões e inquietações surgiram, tanto em relação à preocupação e receio de adoecimento em decorrência das complicações causadas pelo vírus, quanto às incertezas sobre como desenvolver a nova forma de trabalho, de modo a ameaçar identidades docentes (Frank, ,2022, p.162).

Muitos desafios foram enfrentados pelos profissionais da educação, pois eles tiveram que desenvolver habilidades, em alguns casos nunca contemplados em sua formação, para lidar com a diversidade de recursos e ferramentas digitais essenciais para gerir seu trabalho. Apesar das mídias e tecnologias já fazerem parte do cotidiano de muitos alunos na contemporaneidade, a escola ainda precisava promover a melhor integração desses recursos para fins de ensino e aprendizagem.

Com isso, o processo passa pelo (re)aprender e o ressignificar da prática docente, sobretudo exercendo a ligação entre tecnologias e o ser humano, isso na ocorrência individual, em grupo e no social.

Para Moran, Masetto e Behrens:

“Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicarmos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line” (2000, p.61).

O grande desafio de uma sociedade contemporânea são as reflexões que ela nos exige para um educar que possibilite modificar os métodos atuais do modo de ensinar, proporcionando para as próximas gerações uma interação diversificada com experiências multiletradas e práticas tecnológicas digitais que venham proporcionar um aprender e um refletir para agir.

1.4 Aspectos educacionais no retorno ao presencial e os professores nesse contexto

Após praticamente dois anos sem frequentar presencialmente as escolas, alunos do Brasil voltaram às instituições de ensino em 2022. O retorno começou de maneira gradual, até que todos os estudantes frequentassem diariamente as salas de aula, como acontecia antes da pandemia Covid 19. Entretanto, assim como o início do ensino remoto emergencial, a retomada da rotina mostrou uma realidade de muitos desafios aos educadores.

Antes de referir às políticas públicas para o retorno ao presencial, retomamos situações ocorridas no período de ensino remoto emergencial, visando situar e esclarecer as reformas ocorridas na circunstância do retorno ao ensino presencial.

No ano de 2020, o vírus denominado coronavírus (Covid 19) espalhou-se pelo mundo e, com isso, paralisando todos os ambientes, com reflexos em todas as áreas de atuação. Tal acontecimento modificou drasticamente o cotidiano e o modo de vida das comunidades, grupos e estudantes, conseqüentemente transformou diversas perspectivas, principalmente no que se refere à educação, bem como a maneira como trabalhamos e nos relacionamos. Isso ocorreu devido às mudanças nas relações que, de fato, passaram não só pelo isolamento físico, mas pelo distanciamento social. Todavia, nesse contexto que inicialmente foi visto e sentido como caótico, os vínculos não foram rompidos graças às possibilidades de conexão digital.

Segundo o monitoramento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em maio do ano de 2020, todas as escolas no território brasileiro estavam fechadas, afetando mais de 7.551.802 (sete milhões, quinhentos e cinquenta e um mil, oitocentos e dois) estudantes, somente no ensino fundamental (UNESCO, 2020). Com isso, a assistência educacional, já não mais atendia presencialmente, e nessa mudança a orientação foi o uso da modalidade de ensino online e remoto, entre os anos de 2020 e 2021, período em que as instituições escolares permaneceram fechadas, até as possíveis instruções para o retorno

parcial ou total, conforme o monitoramento do próprio organismo internacional.

No período do ensino remoto, os instrumentos foram modificados subitamente e, após a suspensão das aulas presenciais, os materiais pedagógicos também foram adaptados para a nova realidade e assim, as metodologias de ensino passaram a ocorrer no ambiente virtual, que naquele momento se tornou o espaço em que o processo de ensino transcorreu, temporariamente, não havendo modificações na abordagem didático-pedagógica das instituições (Mesquita, Júnior, 2022).

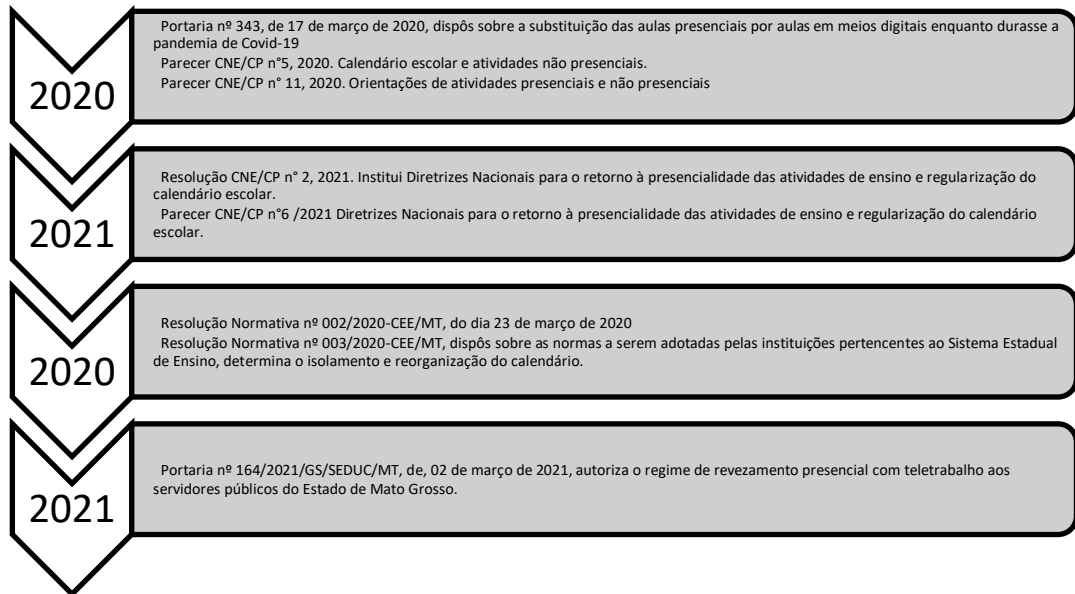
No estado de Mato Grosso (MT), a adoção do ERE (ensino remoto emergencial) aconteceu como em todo o país, porém somente no segundo semestre de 2020, isso após cinco meses de atividades escolares suspensas, pois não havia nenhuma instrução de como as escolas, os professores e os alunos deveriam proceder a esse momento ímpar. Por isso, que as experiências que perpassaram pelos docentes e discentes, no cenário de mudanças e adaptações, conduziram a questionamentos dos entraves, associados a esse formato de ensino, considerando suas possibilidades, definições e desafios para a educação.

Mas, para definir os rumos que o ensino tomaria diante daquela situação de ERE, resoluções e políticas públicas foram elaboradas para nortear a conduta das escolas, as direções das escolas, corpo docente e sociedade.

O Governo Brasileiro publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia de Covid-19 (Brasil, 2020). A partir dessa portaria, as escolas e universidades tiveram que se organizar para o ensino remoto e assim começaram os desafios. Já nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso, as aulas ficaram totalmente paralisadas até o mês de julho de 2020, enquanto em alguns municípios as aulas remotas iniciaram quase que imediatamente (Moura, et al. 2021).

Com a inviabilidade de acontecer as aulas presenciais, foi necessária a elaboração de legislações e normativas em nível nacional, estadual e municipal para assegurar a legitimidade e conduzir as instituições escolares diante desta nova modalidade de educação. Como constatamos no Parecer nº 5/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 28 de abril de 2020, que reorganizou o Calendário Escolar e determinou a possibilidade da contagem de atividades não presenciais para fins de efetivar a carga horária mínima anual, em virtude da pandemia (BRASIL, 2020).

Figura 1- Listagem dos pareceres do CNE- Conselho Nacional de Educação e CEE/MT.



Fonte: (Elaborada pela autora).

No Mato Grosso, a Resolução Normativa nº 002/2020-CEE/MT, do dia 23 de março de 2020, dispôs sobre as normas a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, enquanto perdurasse a situação de pandemia pelo novo Coronavírus (Covid-19), determinando assim, o isolamento, mas com algumas recomendações para que se reorganizassem os calendários escolares, na situação emergencial, além de propor reposição de aulas de forma presencial, a realização de atividades escolares não presenciais, registradas e arquivadas, comprovando-se, assim, as atividades escolares realizadas fora da instituição escolar (CEE/MT, 2020).

Nesse primeiro momento, a educação apresentava em sua escrita a preocupação com o cumprimento da lei diante da situação emergencial que se instaurava no momento. Assim, foi publicada a Resolução Normativa Nº 003/2020-CEE/MT, que orientou a organização das “Normas de Reorganização do Calendário para o Ano Letivo de 2020”, a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, em razão da Pandemia da Covid-19. Esse documento propôs a adequação do calendário escolar e, além das aulas presenciais, a realização de atividades pedagógicas não presenciais, desde que precedida da interação entre o professor, o estudante e a família, significando a ação pedagógica.

Durante o período emergencial da pandemia, as instituições e redes de ensino orientaram as famílias, por meio das resoluções que recebiam. Portanto, essas orientações se tornaram instruções organizadas e funcionais, que faziam parte de um roteiro, como procedimentos para auxiliar as crianças e as famílias na execução das atividades propostas durante o distanciamento social. Porém, de modo algum, a condução dessas atividades pelos familiares substituiu o papel do professor, visto que este precisou se adaptar rapidamente, sem

ao menos preparar-se ou estar preparado por meio da formação, para se adaptar a uma nova realidade.

Além disso, outros documentos foram surgindo para legislar o período, tais como a Portaria nº 164/2021/GS/SEDUC/MT, de, 02 de março de 2021, disposto no Decreto nº. 783, de 15 de janeiro de 2021 que acrescentou o artigo 2-A ao Decreto 658, de 30 de setembro de 2020, em que excepcionalmente, autorizou o regime de revezamento presencial com teletrabalho aos servidores públicos do Estado de Mato Grosso. Bem como a Lei nº 11.327/2021, de 24 de março de 2021, que trouxe em sua disposição a criação de programa governamental para aquisição de computador e custeio de plano de internet no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências.

Todavia, entre tantas providências do governo do estado de Mato Grosso, estas não foram suficientes para equipar espaços escolares com TDICs, nem para preparar professores, alunos e comunidade escolar para adequarem-se ao “novo” retorno a um espaço já frequentado por todos, mas (re)significado pelo período pandêmico. Assim compreendemos que, mesmo voltando ao ensino presencial, certamente não se usariam as mesmas práticas nem as mesmas vivências multiletradas.

Quando o vírus da COVID-19 surgiu pela primeira vez como uma ameaça para a saúde mundial, no início de 2020, a urgência de proteger vidas em todo o mundo de um vírus desconhecido passou para primeiro plano. Os governos tomaram medidas proativas para limitar as interações sociais a fim de evitar a propagação do vírus. No final de 2022, no momento da redação do presente relatório, a situação pandêmica mundial parece estar no bom caminho para ser gerida pelas autoridades sanitárias internacionais e nacionais, embora com graus de sucesso variáveis em função da disponibilidade de vacinas, das capacidades dos sistemas de saúde e da reatividade dos organismos governamentais (Regalia; Singh, 2023, p. 26).⁵

A pandemia impactou a humanidade e da mesma maneira, conseqüentemente, os ambientes educacionais, alterou as práticas sociais, pois foram limitadas para que ocorresse o isolamento⁶, para refletir sobre a dinâmica de vida das pessoas, no trabalho e no ensino. Desse modo, o contato aconteceu pelo meio virtual, o que fez com que atividades de ensino ocorressem de maneira remota e mediadas por comunicação e interação usando tecnologias

⁵ When the COVID-19 virus first emerged as a global health threat in early 2020, the urgency to protect lives across the world from an unknown virus took centre stage. Governments took proactive steps in limiting social interactions to avoid the spread of the virus. By the end of 2022, at the time of writing, the global pandemic situation seems to be on track towards management by international and national health authorities, nevertheless with varying degrees of success depending on the availability of vaccines, capacities of health systems and reactivity of government bodies. (Regalia, Singh, 2023, p. 26)

⁶ estado ou tempo em que uma pessoa permanece afastada de outras pessoas, especialmente para evitar contagiar ou contrair uma doença infecciosa.

digitais.

Com isso, os docentes tiveram que refletir para que fosse possível se (re)inventarem, (re)significarem e (re)pensarem suas práticas de aula utilizando um meio virtual, sem instruções anteriores.

Nesta perspectiva, o professor foi impactado por todas as mudanças, além disso, novas decisões decorrentes do isolamento da pandemia, exigiram dele (re)formações em seu pensar e agir, quanto ao ensinar no modo remoto, com toda uma nova estrutura, como as plataformas e os diversos dispositivos digitais.

Do ponto de vista pedagógico, durante a pandemia os professores tiveram de se reinventar, de maneira a: reconfigurar as aulas presenciais já planejadas; elaborar novos materiais de apoio, inclusive lançando mão de mídias como vídeos e podcasts; criar canais em redes sociais para interagir com alunos e seus familiares; desenvolver estratégias para engajar os estudantes em atividades remotas; e tentar envolver as famílias no processo educacional (Almeida; Valente, 2022).

Diante desse novo cenário foi necessário adaptações para continuar com o desenvolvimento das aulas nas escolas e nas universidades. Todos precisaram, de certa forma foram forçados, a aprender e a expandir as habilidades e as competências associadas ao letramento digital ⁷que envolvia o conhecimento sobre o uso das tecnologias, a partir de um propósito adequado, abarcadas com a capacidade do uso de metodologias para a aprendizagem por meio remoto.

Os meios e os instrumentos tecnológicos, antes da pandemia, eram utilizados nas escolas de maneira bem esporádica e superficial, pois poucos professores sabiam utilizá-las como recurso didático. Porém, com as escolas e universidades fechadas, devido ao exigido isolamento social, buscaram-se meios para remediar e não prejudicar o ensino totalmente.

Diante disso, os docentes não viram outra saída a não ser retomar as aulas por meio do ensino remoto, e assim buscar rapidamente os conhecimentos sobre as ferramentas educacionais digitais disponíveis. Já os discentes tiveram que se adaptar ao novo modelo de ensino, dessa forma, iniciou-se o ensino remoto por meio das plataformas digitais disponíveis para o processo de aprendizagem.

O surgimento e a popularização da internet como ferramenta de comunicação não serviram apenas para aprimorar essa atividade, mas acabou por influenciar na transformação das formas de organização e socialização dos sujeitos contemporâneos.

⁷ Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (Coscarelli, 2005)

A disponibilidade de informações com apenas um clique no computador, a velocidade da troca, a possibilidade da diminuição das fronteiras e do tempo entre diferentes pessoas, em diversos lugares no mundo, mostra o impacto nas relações sociais, culturais e identitárias dos indivíduos hoje (Farias; Dias, 2013, p. 88.).

Passado o período crítico, entre os anos de 2020 e 2021, após mais ou menos dois anos de período de pandemia ocasionada pelo coronavírus, ficou perceptível que a tecnologia foi exequível e indispensável para a educação, uma vez que, ao iniciar as aulas remotas assimilou-se o quanto é viável e possível as aulas usando ferramentas educacionais digitais, o que não fazia parte do contexto das aulas presenciais. Desse modo, conseguimos respaldos ainda mais para a prática docente, e nos tornamos capazes de desenvolver e aprimorar nossos conhecimentos tecnológicos e transformar isso em benefício da educação.

As TDICs foram as ferramentas utilizadas pelos professores para contribuir com o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos alunos. Por isso, eles precisaram usar os recursos tecnológicos adequadamente e para fins específicos para trazer benefícios aos alunos, em suas aulas.

Nessa perspectiva as novas tecnologias foram utilizadas para a informação e a comunicação como recursos didático-pedagógicos inovadores. Com isso, as escolas precisaram ampliar o olhar para que essa nova proposta atingisse o objetivo de alcançar uma educação de qualidade a partir dessas novas tecnologias.

Portanto, frente a esta situação caótica, o Ministério da Educação (MEC) brasileiro instituiu a Portaria Nº 544 de 16 de junho de 2020, liberando as instituições de ensino para utilizarem as tecnologias de informação e de comunicação como recursos na modalidade online (De Oliveira Paz *et al.*, 2021, p. 2).

Conforme o MEC:

O Brasil tem seguido a tendência mundial. Em todo o território nacional, redes públicas e privadas interromperam o funcionamento das escolas e, entre outras ações, têm cogitado – ou já estão em processo de – transferir aulas e outras atividades pedagógicas para formatos a distância. Por ora, são as redes estaduais que mais têm avançado nesse sentido, e o caminho tem sido viabilizado, principalmente, por meio da disponibilização de plataformas online, aulas ao vivo em redes sociais e envio de materiais digitais aos alunos, como mostra recente levantamento realizado com mais de três mil Secretarias de Educação de todo o País (Brasil, 2020, p.3).

Valente *et al.*, (2020) apontam determinados desafios enfrentados pelo ensino remoto emergencial, tais como a falta de acessibilidade digital pelos alunos e a necessidade de capacitação docente para efetivação dessa prática. Por isso, as instituições de ensino buscaram resolver as questões de alguma maneira, cada uma conforme suas estruturas, como o empréstimo de equipamentos, oferta de bolsas aos estudantes com vulnerabilidade para

aquisição de internet pelos dados móveis, além de mudança no regimento institucional para orientar ações dos docentes e dos gestores.

Todas as áreas sentiram o impacto da tecnologia, assim passamos a observar novos modos e espaços de socialização determinando pelo estreitamento do tempo e do espaço entre indivíduos que passaram a se comunicar, mesmo que fisicamente distantes, ocorrendo assim, uma evolução global concernente à aceleração na distribuição das informações.

Por essa razão, a disponibilidade de informações acontece instantaneamente em um clique no computador, diminuindo fronteiras impactando as relações sociais, culturais e identitárias dos indivíduos hoje (Farias; Dias, 2013, p. 88). Dessa maneira, o ensino remoto conduziu os profissionais da educação a compreender que o uso das tecnologias é imprescindível nas etapas de aprendizagem dos alunos e que contribui tanto para o processo de letramento quanto para os demais processos de aprendizagem.

O ensino é uma prática complexa que implica um entrelaçamento de diferentes tipos de conhecimento especializado. O modelo de conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK) no ensino de línguas (Mishra & Koehler, 2006) propõe um quadro conceitual que integra as principais componentes dos ambientes de aprendizagem: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico (Gastaldi; Grimaldi, 2021, p. 115)⁸.

Para esses desafios, o letramento digital se utiliza das novas tecnologias disponíveis para o domínio da leitura e da escrita, na atualidade, passando pelo domínio da interação digital. Por meio das vivências no campo educacional, consideramos que a utilização das emergentes tecnologias da informação e da comunicação ainda instiga os ambientes escolares, porém há problemas estruturais, como a falta de poder aquisitivo para a compra de aparelhos eletrônicos, bem como, para muitos professores e alunos, ainda falta o domínio para lidar com as tecnologias (fator que ficou bastante visível nesse contexto pandêmico).

Frente a essa realidade, Morin (2000) convida-nos a pensar a educação de forma a desenvolver um conhecimento que possa ser construído levando-se em consideração o vínculo entre as partes e a totalidade. A reflexão sobre como os professores de línguas (sujeitos desta pesquisa) utilizaram (ou não) as tecnologias nas suas salas de aulas com o intuito de construir/desenvolver um (novo) modo de ensino-aprendizado faz-se imperativa para entendermos o cenário em que o ensino de línguas se encontra (Có; Amorim; Finardi, 2020, p.116).

⁸ Teaching is a complex practice which implies an interweaving of different kinds of specialized knowledge. The Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework model in language teaching (Mishra & Koehler, 2006) proposes a conceptual framework that integrates the main components of learning environments: content knowledge, pedagogical knowledge, and technological knowledge.

Percorrendo as questões que circundam o letramento digital, é primordial que os atores envolvidos na educação se questionem a respeito da necessidade e da relevância das tecnologias, não somente como aconteceu no ensino emergencial remoto, mas como práticas rotineiras em sala de aula. Para isso, buscar uma flexibilização em suas metodologias e métodos, bem como estabelecer um espaço para o novo com o propósito de renovar as atividades por meio das novas tecnologias.

Contudo, para que isso se efetive, é necessário que o professor saiba fazer uso das ferramentas e procure a melhor forma de aprendizado para os seus alunos. Assim, em tempos de reflexão sobre o ensino, sobre o papel do professor, sobre a postura do aluno e a dinâmica da instituição de ensino, não conseguimos afirmar que os modelos se adequam à “nova realidade”

“Talvez o único modelo educacional universitário conhecido até agora tenha sido os padrões europeus herdados de ensino superior, ou seja, a maioria aulas de graduação acabarão sendo aulas teóricas, em que o professor fala por duas ou quatro horas para alunos que freneticamente fazem anotações para que possam repetir todas essas anotações no teste ou no papel final. Com a atualização da tecnologia, os professores já são capazes de garantir aulas mais “modernas” com o uso de Powerpoints, que são basicamente repletos de textos e algumas imagens. Mesmo assim as aulas continuam ser palestras, um giz redesenhado e conversando” (Ferraz, Duboc, 2021).

Infelizmente, no ambiente escolar, ainda nos deparamos com os professores em sala de aula, que resistem e se sentem inseguros para lidar com as tecnologias. Porém, é compreensível o receio dos docentes em relação ao “novo,” que não consideramos como novo. "Agora entramos totalmente em uma sociedade digital em que já vivíamos, mas que ainda não havíamos assumido" (Castells, 2020).

Neste sentido, consideramos que essas transformações no papel do docente não são advindas das mudanças das relações da sociedade, mas como ele atua diante do ensino. Esse processo de mudança faz com que estes profissionais enxerguem a formação de maneira diferente. Além do que, quando falamos do uso dos recursos tecnológicos, com finalidade educacional, ainda é um tema pouco abordado e discutido nos cursos de formação de professores e/ou formação continuada.

Contudo, cada vez mais é exigido dos docentes inovação em suas práticas, requerendo que utilizem as TDICs como recursos didáticos e metodológicos. Por isso, retomamos da questão do multiletramento e do letramento digital, pois em algumas situações (nas escolas que frequente) nos deparamos com professores que não são letrados, portanto, consideramo-los fragilizados para desenvolverem tais competências digitais com os educandos. Desse modo, os professores afastam-se das tecnologias e da junção com o multiletramento, perdendo a

oportunidade de aproveitar as possibilidades e potencialidades que lhes fazem tornar a aula mais atrativa e com reflexões pertinentes.

A preocupação com as mudanças pedagógicas refere-se ao que o multiletramento propõe, que são as maneiras de comunicação na sociedade, ou seja, abrem espaço para que a informação e a comunicação sejam efetivadas, simultaneamente, por diversos meios, como palavras, gestos, imagens, vídeos, animações entre outros, caracterizando-se na multimodalidade e com isso realizando a inserção das tecnologias digitais em sala de aula. Moran (2007), em consonância com Arruda (2013), também defende a necessidade de que, na cultura digital, as práticas pedagógicas sejam ressignificadas, abandonando-se a ideia de aulas baseadas no método expositivo e transmissivo, no qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno, o receptor. Para ele, do mesmo modo, não é só a incorporação da tecnologia que vai mudar esse quadro, pois “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (Moran, 2007, p. 12).

Por fim, compreendemos e assumimos que não adianta o professor inserir tecnologias para ensinar, utilizando o mesmo modo que ensinava antes. É preciso que todo o modelo pedagógico, assim como as concepções de ensino, aprendizagem, avaliação, conhecimento, papel do aluno e do professor que têm imperado na escola sejam repensados. Com isso, a inquietação que surge agora é: como então ensinar em um contexto mutável, móvel, ubíquo e interconectado? Eis a questão!

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os fundamentos metodológicos do estudo, destacando a caracterização da pesquisa, fazendo a caracterização dos participantes, do contexto da pesquisa e dos instrumentos utilizados para a obtenção dos dados, bem como descrevendo os procedimentos de análise.

2.1 Caracterização da pesquisa

Quando pensamos em pesquisa, compreendemos que cada uma possui características específicas que nos conduz a definir uma metodologia adequada, pois é um processo de constante construção e reconstrução de caminhos, com o propósito de entender e compreender um cenário, pois conforme Minayo (2014, p. 24): “o universo da atividade humana é criador, afetivo e racional. O universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam”

Para estabelecer uma maior e melhor compreensão do tema proposto, foi realizado o levantamento bibliográfico para a fundamentação da pesquisa, com caráter científico para comprovações e argumentações da pesquisa, tornando-a relevante “[...] é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (Prodanov; Freitas, 2013, p.52).

Assim, esta escrita foi possível a partir de materiais já elaborados, constituído principalmente de livros, artigos científicos, documentos, arquivos digitais, entre outros.

A seleção dos documentos disponíveis (publicados ou não publicados) sobre o tema, que contêm informações, ideias, dados e evidências escritas de um determinado ponto de vista para cumprir certos objetivos ou para expressar determinadas visões sobre a natureza do tema e sobre como este deve ser investigado, bem como a efetiva avaliação desses documentos em relação a pesquisa que está sendo proposta (Hart *apud* Flick, 2009, p. 66).

Conforme Flick (2009), os documentos não são considerados simples dados, mas meios de comunicação que devem ser resgatados em todas as circunstâncias necessárias da pesquisa. Por isso que os estudos dos documentos são necessários, pois Flick (2009) reconhece a relevância das informações contidas nos mesmos, não só em sua fase inicial, mas em todos os processos da pesquisa.

Ademais, a pesquisa qualitativa, conforme Flick (2013, p. 23), “[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”. Portanto, compreendemos que o pesquisador se atenta em descrever e interpretar a complexidade das

situações e dos fenômenos. Pensa-se em generalizar o conhecimento em nível teórico, compreendendo a situação da pesquisa “[...] como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar” (Flick, 2013, p. 24).

Além disso, essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, utilizando-se também de dados quantitativos para compor as reflexões sobre as respostas dos participantes. Como aborda Bryman (1995), a geração de análise de dados, a partir da combinação de dados qualitativos e quantitativos, traz subsídios para fortalecer os resultados da pesquisa, evidenciando os aspectos positivos e neutralizando as desvantagens de cada um deles.

Por isso, estabelecer um conceito para a pesquisa qualitativa não é tarefa fácil. Conforme exposto por Triviños (1987, p. 120),

[...] existem duas dificuldades para definir o que entendemos por pesquisa qualitativa. Uma delas diz respeito à abrangência do conceito, à especificidade de sua ação, aos limites deste campo de investigação. Este obstáculo que se apresenta para atingir uma noção mais ou menos clara deste tipo de pesquisa não é fácil de ultrapassar. A segunda dificuldade que surge na busca de uma concepção precisa da ideia de pesquisa qualitativa, como veremos, é muito mais complexa e emerge dos suportes teóricos fundamentais que a alimentam.

Em que pese a dificuldade no estabelecimento de uma definição para a pesquisa qualitativa, é fato que muitos autores “[...] compartilham o ponto de vista de que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades” (Triviños, 1987, p. 120).

Segundo Minayo (2008), para a pesquisa, os dados quantitativos são capazes de integrar-se aos qualitativos e argumenta que, o método qualitativo é adequado aos estudos de representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, é essencial para o estudo dos produtos das interpretações que os seres humanos fazem durante suas vidas. A autora diz que as abordagens qualitativas se tornam mais adequadas às investigações científicas de grupos e para análises de discursos e documentos.

Além disso, o método utilizado para a pesquisa tem como abordagem a qualitativa interpretativa e a etnográfica. A pesquisa qualitativa se estabelece como um estudo não estatístico, não se preocupa com medidas ou quantificações, mas identifica e analisa minuciosamente os dados com complexidade em sua mensuração, “tratando o objeto de forma subjetiva e interpretando-o com base não em estatísticas, tabelas e gráficos, mas em análises de cunho interpretativo, efetivadas por um pesquisador-observador (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34)”. Além do que, com base nos objetivos, a pesquisa tem a abordagem interpretativa:

[...] todas as pesquisas exigem interpretações e, na realidade, o comportamento humano exige interpretações a cada minuto. Mas a pesquisa interpretativa é a investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem (Stake, 2011, p. 46).

Toda pesquisa qualitativa, social e/ou empírica busca identificação da diversidade de concepções das pessoas no seu espaço de experiência, essencialmente, o que se objetiva conhecer diante dos relacionamentos que ocorrem no mundo cotidiano.

Como método, utilizamos também a Netnografia, que é a área da Etnografia - metodologia de estudo da antropologia empregada para descrever costumes, tradições e coletar dados de um grupo específico - que analisa o comportamento das pessoas e grupos sociais na internet. Ou seja, faz pesquisas com foco qualitativo e interpretativo adaptadas de técnicas de pesquisa antropológicas etnográficas para o estudo das culturas e comunidades on-line.

[...] cada vez mais o mundo tem se tornado digital e por isso cresce a necessidade de traçar caminhos de pesquisa que deem conta desta conjuntura. E frente a essa premente necessidade apresentada e descrita, Kozinets apresenta a netnografia, ou, uma etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por dispositivos conectados. Hoje o mundo apresenta um número cada vez maior de internautas, usuários de redes tecnologicamente conectadas e a netnografia é um manejo metodológico instituído para ajudar a entender o mundo dessas pessoas (Aguiar, 2019, P. 11).

Consideramos que também é pertinente apontar que a etnografia é uma pesquisa de origem antropológica na qual o pesquisador se inclui no ambiente investigado para conhecer a cultura, observar as definições e rituais de uma determinada comunidade. Nessa condição, o pesquisador obtém informações efetivamente nas práticas rotineiras desse grupo analisado, para que possa compreender como a metodologia social, de crenças, de valores e de rituais coletivos por tal público se conecta e influenciam no comportamento de tal comunidade. Portanto, a netnografia tem a mesma orientação, porém é voltada para ambientes digitais. Desse modo, é viável acessar o espaço cultural dos participantes que se relacionam a partir da internet por meio de ferramentas digitais.

[...]as novas tecnologias ampliam a questão da multiplexidade metodológica por transpor a discussão da evolução tecnológica em si para as questões de sociabilidade e apropriação, já “o agente de mudança não é a tecnologia em si, e sim os usos e as construções de sentido ao redor dela (Hine, 2005, p.13).

Após essa experiência do período pandêmico, percebemos que o número de usuários da internet aumentou consideravelmente, e que passam mais tempo conectados. Nesse contexto, a netnografia é vista como uma técnica de pesquisa favorável a ser utilizada para a captação de informações conforme essas mudanças.

Conforme Kozinets (2014, p. 10):

Os cientistas sociais chegam cada vez mais à conclusão de que não podem compreender adequadamente muitas das facetas mais importantes da vida social e cultural sem incorporar a internet e as comunicações mediadas por computador em seus estudos. (Kozinets, 2014, p.10)

Os estudos são culturalmente direcionados à interação social mediada pela tecnologia e em razão disso, torna-se relevante compreender e definir as comunidades culturais online. Por isso, aumenta a urgência de delinear meios de pesquisa que sejam executáveis nesse contexto, apresentando na netnografia os obstáculos encontrados socialmente, que hoje são mediados pela cultura digital. Para realizar a pesquisa os professores foram abordados pessoalmente, para fazer uma explanação sobre a pesquisa e possíveis esclarecimentos. Em seguida foi feito o envio do link da pesquisa, que ocorreu no ambiente digital por meio de um questionário, tendo como suporte a plataforma Google Forms.

Toda pesquisa tem um caminho a ser percorrido, portanto, torna-se uma necessidade definir a metodologia, que é uma construção contínua das vias para entender a realidade. Assim, a fim de compreender como se conduziu este estudo, ratificam-se as reflexões de Minayo (2014), para quem a pesquisa é um processo constante de construção e de reconstrução de caminhos. Ademais, tendo em vista os objetivos propostos, serão utilizados os fundamentos da pesquisa qualitativa, na qual “o objetivo do investigador é o de melhor compreender o comportamento e a experiência humanos. Assim, tentamos compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses significados” (Bogdan; Biklen, 1994, p.71)

Nessa direção, a pesquisa qualitativa possibilita uma múltipla visão da realidade investigada e um olhar sobre o objeto de estudo (as percepções de professores de ensino médio sobre os multiletramentos) integrado ao contexto no qual está inserido (escolas públicas de Barra do Garças – MT), percebendo a simultaneidade e as interações correspondentes entre os elementos analisados. Complementando essa concepção, Ludke e André (2013) entendem que o estudo qualitativo é desenvolvido em uma situação natural, é rico em dados que descrevem, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

2.2 Contexto da pesquisa

Conhecer o contexto em que lugar a pesquisa ocorre é importante para que seja possível constatar-la, por envolver o tempo, o espaço e o local onde foi realizada. O contexto

desta pesquisa foi professores de língua portuguesa do ensino médio das Escolas Estaduais da cidade de Barra do Garças, do estado de Mato Grosso, em 2021 e 2022.

O município de Barra do Garças está localizado na Região Centro-Oeste, ao Leste do estado de Estado de Mato Grosso, sendo o mais populoso, com 69.210 habitantes (IBGE, 2022). No município possui dezesseis escolas estaduais, sendo que cinco delas são Escolas Estaduais Indígenas.

Para desenvolver a pesquisa de campo, o estudo realizado refere-se ao interpretativo com amostra intencional, para isso selecionou-se como participantes professores de língua portuguesa do ensino médio. A partir desse critério foi identificado que esses participantes estavam lotados nas seguintes escolas da cidade de Barra do Garças-MT. A partir disso foi identificado que esses participantes estavam lotados nas seguintes escolas da cidade de Barra do Garças-MT: Escola Estadual Marechal Eurico Gaspar Dutra, Escola Estadual Heronides Araújo, Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, Escola Estadual Dep. Norberto Schwantes, Escola Estadual B. Maria de Lourdes Hora Moraes, Escola Estadual Francisco Dourado, Escola Estadual Militar Tiradentes Cabo PM Vanilson Silva Carvalho e Escola Estadual José Ângelo Dos Santos.

A escolha do ensino médio para parte da análise se deu por serem alunos em transição para o nível superior. Fagundes (2012, p.64), destaca que para o contexto de educação, o conceito de transição pertence ao estágio ou período em que se fragmenta ou prossegue em uma dada época de uma pessoa no processo de formação. Nesta fragmentação encontra-se a interrupção de modo que se torna necessário o estabelecimento das relações de conexão entre os dois níveis de ensino para favorecer uma melhor adaptação à mudança.

Para tanto, foi aplicado um questionário online, pela plataforma Google Forms, buscando dados sobre as práticas desenvolvidas entre 2021 e 2022. A especificação de serem professores do ensino médio ocorreu pela reflexão que são alunos que estão no processo de conclusão da educação básica e se preparando para a graduação.

2.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

Em uma pesquisa, os (as)participantes envolvidos(as) precisam ser reconhecidos como os sujeitos e peça principal para efetivação do processo, uma vez que trazem consigo as informações que nos provocam a reflexão sobre os questionamentos e inquietações, pois são constituídos por identidades, experiências, valores e culturas, que são fatores cruciais para analisar as experiências.

Diante da minha trajetória, vivências e experiências como como estudante e logo

graduada em Licenciatura em Letras e posteriormente como professora, foi uma das motivações para a escolha desses participantes serem professores de Língua Portuguesa, do ensino médio, alocados nas escolas públicas de Barra do Garças-MT, que atuaram entre os anos de 2021 e 2022, sendo esse o período de retorno ao Ensino Presencial, após o Ensino Remoto Emergencial provocado pelo novo Coronavírus.

Para obter informações sobre o quadro de professores de língua portuguesa que atuaram no ensino médio no período de 2021 e 2022 direcionei-me a Diretoria Regional de Educação-Polo Barra do Garças-MT (DRE). Após a solicitação, recebi uma lista de professores que se enquadra no perfil dos participantes da pesquisa e nela constava 52 (cinquenta e dois) nomes de professores que atuaram no período do retorno ao ensino presencial.

Cumprir esclarecer que, antes da aplicação do questionário, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, a fim de avaliar questões éticas deste estudo, além da permissão emitida pela DRE (Diretoria Regional de Educação- polo Barra do Garças-MT) que prontamente assinou os termos necessários para aderir à proposta da pesquisa, bem como o aceite dos professores de língua portuguesa para colaborarem com a pesquisa, contribuindo, assim, com a ciência.

Ademais, antes de participarem da pesquisa, os professores precisavam assinar o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TLCE), para que assim fosse possível utilizar as informações obtidas a partir das respostas do questionário e o uso do pseudônimo do participante que foi estabelecido como “prof(número por ordem de resposta), caso não desejassem informar seus nomes reais.

Cumprir informar, ainda, que no questionário foram respondidas perguntas fechadas e abertas, identificando informações individuais dos participantes, as quais foram utilizadas na pesquisa, bem como a sua participação voluntária e não remunerada, desde que cumpridos os requisitos para a sua colaboração no estudo.

Os critérios para a inclusão dos participantes na pesquisa foram: possuir Licenciatura em Letras e ter atuado como professor na disciplina Língua Portuguesa no ensino médio na cidade de Barra do Garças-MT no retorno às aulas presenciais, após o ensino remoto emergencial, provocado pela pandemia da Covid 19.

Conforme a Plataforma Brasil, existe a necessidade de critérios para que haja a caracterização dos participantes, diante disso para a exclusão de partícipes na pesquisa segue o processo: não possuir Licenciatura em Letras, não ter atuado como professor na disciplina Língua Portuguesa, no ensino médio, em Barra do Garças-MT, no retorno ao ensino presencial, pós ensino remoto emergencial.

Os riscos relacionados à participação neste estudo são mínimos, de acordo com a

Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que são próprios das pesquisas nas áreas das ciências sociais, por não envolverem danos físicos, mas existem riscos como: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; (re)vitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)); tomar o tempo do sujeito ao responder o questionário/entrevista; considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos. Para evitar e/ou reduzir os riscos da participação dos professores foram tomadas todas as medidas éticas para manutenção de sigilo; respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos; garantia da não violação e da integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

2.4 Instrumento de pesquisa

Primeiramente realizei um levantamento de quantos professores atuaram no ensino médio na disciplina de língua portuguesa no período do retorno para o ensino presencial pós pandemia Covid 19 entre os anos de 2021 e 2022, junto ao DRE de Barra do Garças (Diretoria Regional de Educação), órgão que responde pelas escolas do Estado do Mato Grosso.

Com o convite elaborado e um esclarecedor enunciado, entrei em contato com os professores presencialmente e por meio online usando o aplicativo WhatsApp. O link do questionário foi enviado pelo WhatsApp e acessível por meio de um link do Google Forms o qual as perguntas estavam inseridas (conforme o anexo 02).

Logo com as dezesseis questões prontas e aprovadas pelo Comitê de Ética, foram enviados links da pesquisa para 35(trinta e cinco) participantes. Porém, somente 6 (seis) professores se prontificaram a respondê-la, alguns justificaram a não participação e outros não retornaram o convite. Esse questionário foi construído conforme a pesquisa, nos termos de estudo e na investigação que eu buscava naquele momento.

A organização que sigo nas apresentações dos docentes segue a ordem de recebimento dos formulários respondidos pelo Google Forms, sendo assim vocês irão ler: prof. 01, prof. 02, prof. 03, prof. 04, prof. 05 e prof. 06.

Organizei cada relato dos docentes de modo que separado por pesquisados, mas ao longo do processo de tabulação e análise de respostas constatei que esses questionamentos conversavam entre si e não poderiam se distanciar as respostas. Assim, na análise uni ideias,

dialogando, de acordo com as discussões.

A coleta de informações realizou-se em escolas públicas da cidade de Barra do Garças, interior do estado de Mato Grosso, no intuito de observar as experiências de práticas multiletradas dos professores de língua portuguesa, que atuaram no ensino médio no retorno ao presencial. A coleta dos dados ocorreu durante o mês de dezembro de 2023 e, posteriormente, realizamos a codificação dos dados da amostra.

Após a autorização feita pelo Comitê de Ética para aplicação da pesquisa, o contato foi realizado pessoalmente com os professores se deu por meio da entrega de uma carta convite para cada professor, contendo orientações sobre como participar, os objetivos e a importância da pesquisa. Nessa abordagem individual e presencial, foram recolhidas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 01).

O instrumento de coleta de dados, o questionário, constituiu-se de questões que foram previamente submetidas a um determinado grupo de pessoas (professores), a fim de se obter informações específicas sobre um determinado assunto (Fachin, 2006). Uma especificidade dos questionários certamente é a praticidade e a rapidez com que os dados podem ser coletados tanto individualmente como em grupo. Além de requerer pouco tempo para a aplicação e a coleta dos dados.

O questionário foi construído a partir do conhecimento claro sobre os objetivos do estudo, mantendo a objetividade e evitando a indução de respostas. Para esse propósito, foi fundamental validar os questionários antes de sua aplicação, por meio da análise de juízes (pesquisadores da área) e uso de pré-teste.

O instrumento de pesquisa, questionário, é composto por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador. Segundo Lakatos e Marconi (2004), o formulário (ou questionário) é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

Neste estudo, o questionário constituiu-se de perguntas fechadas, de múltipla escolha com perguntas pontuais. Normalmente, esse formato de questões foi utilizado para análise do perfil dos pesquisados (escolaridade, profissão, entre outros), ou para identificação de algumas informações mais gerais e introdutórias do trabalho de pesquisa.

As questões abertas apresentam inconveniência tanto para contagem, um procedimento que exige paciência, como para interpretação subjetiva. Elas devem ser redigidas de forma simples e natural, bem como conduzir a uma resposta precisa. Além disso, interrogações diretas devem aparecer de forma suave, para deixar claro que a questão está sendo formulada à procura de uma resposta (Fachin, 2006, p. 163).

Neste instrumento foram aplicadas também questões discursivas, a fim de explorar as reflexões dos participantes, possibilitando a explicação sobre as experiências dos professores de línguas, quanto às práticas de multiletramentos, sobretudo devido às mudanças educacionais decorrentes do período pós pandêmico. Assim se tornou possível investigar os recursos disponíveis e as condições de acesso às tecnologias pelos professores.

Os questionários são instrumentos de investigação constituídos por questões que são colocadas às pessoas envolvidas na pesquisa. Segundo Flick (2013, p. 110), “[...] os estudos de questionário têm por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes” e, por esta razão é aconselhável que as perguntas sejam redigidas com cuidado para que não sejam demasiado complexas ou multidimensionais e, além disso, as perguntas devem ser as “[...] mais curtas e simples possíveis” (Flick, 2013, p. 111).

Para criação de formulários eletrônicos online, tivemos acesso à plataforma Google Forms, que é uma ferramenta que oferece suporte para a criação de formulários personalizados de forma simples (GOOGLE, 2017). Além de auxiliar no desenvolvimento do formulário, a ferramenta do Google possibilita que seja feita a apresentação dos dados em uma tabela, bem como dispostos em gráficos. Por isso, o questionário foi inserido na plataforma on-line do Google, por meio do formulário Google Forms, pois é uma ferramenta de fácil acesso, para o preenchimento e a divulgação, sendo ele um aplicativo gratuito, que pode criar formulários, inserido no Google Drive.

Ademais o uso do formulário eletrônico apresenta vantagens quando comparado ao formulário convencional (com utilização de papel), sendo uma delas, a facilidade na busca de dados, a utilização de armazenamento físico diminuto e distribuição fácil e rápida (Zanini, 2007).

Com isso, facilita o acesso às questões, tanto para os professores quanto para a pesquisadora. Para o acesso dos participantes, gerou-se um link deste formulário disponibilizado, para responder às questões, pois estes concordaram em colaborar com a pesquisa de forma espontânea.

O questionário foi composto por dezesseis questões, dividido em duas partes. A primeira, com quatro questões objetivas para obter informações pessoais e informações sobre o ensino remoto. Em seguida, as 16 questões discursivas para compreender as experiências individuais a partir das mudanças, neste novo formato, de forma geral.

A escolha deste instrumento justifica-se por permitir que os participantes respondam qualitativamente, deixando registradas as informações e as experiências. Além disso, a opção foi por poder coletar as informações contemplando recursos digitais que fazem parte do cotidiano dos participantes.

2.4.1 Questionário

Figura 2 – Formulário Google Forms

QUESTIONÁRIO- PESQUISA COM PROFESSORES

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DA PESQUISA "PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE BARRA DO GARÇAS-MT SOBRE AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NO RETORNO AO PRESENCIAL"

UEG - POSLLI

Pesquisador: Inais Pozzobom Costa Mews Orientadora: Professora Dra. Carla Couti de Freitas

Após ter sido selecionado(a) para participar da pesquisa " Percepção dos professores de língua portuguesa de Barra do Garças-MT sobre as práticas de multiletramento no retorno ao presencial" , realizada por Inais Pozzobom Costa Mews, sob a orientação da professora doutora Carla Couti de Freitas, e após ter preenchido e enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCE) para registro de sua aceitação para participar, você é convidado(a) a preencher esse questionário para que possamos coletar os dados para a pesquisa. A participação na pesquisa é livre e não remunerada. A identidade dos participantes não será divulgada.

Desde já, agradecemos pelo tempo destinado à leitura e ao preenchimento do formulário.

E-mail *

E-mail válido

Fonte: Google Forms

Conforme Deslandes e Coutinho (2020, p. 8), a pesquisa no ambiente virtual compõe “uma exigência heurística que ultrapassa as soluções estratégicas emergenciais geradas pelas contingências sanitárias de distanciamento social”. Desse modo, tal fato tem sido abordado e instigado os pesquisadores a assimilar que o mundo digital cria possibilidade de ir além com a realização de uma entrevista on-line.

Esse conjunto de informações coletadas foram submetidas a procedimentos de descrição, análise, compreensão e explicação, fundamentados no aporte teórico no intuito de dar respaldo aos resultados obtidos.

2.5 Análise

A metodologia não só abrange a fase de investigação de campo (quando se escolhe o local da pesquisa, o grupo, os critérios de amostragem e construção de estratégias para a coleta em campo) como os instrumentos e procedimentos para análise dos dados.

Assim, a estrutura deste estudo conta com levantamento do material bibliográfico para construir um aporte teórico que respalde o trabalho na perspectiva da formação do professor para o multiletramento e uso das tecnologias digital, centrado no processo de ensino e aprendizagem e nos estudos linguísticos.

Para essa análise interpretativa tomo como base contribuições de autores que discutem as perspectivas enunciativas da linguagem, Bakhtin (1999, 2003), Canclini, (2013) para apontar os elementos interculturais que nos constituem. Já a conceituação dos letramentos e do

letramento digital está fundamentado em Monte Mór (2010, 2019), Ferraz (2013), Cope; Kalantzis (2006), Kleiman, (1995, 2002), Coscarelli; Ribeiro, (2009, 2014) e o conceito de multiletramentos pauta-se em Rojo (2009); Rojo; Moura, (2012). Ademais busca-se em Gomes (2012) fundamentos sobre leitura; Xavier (2002; 2005) fundamentos sobre escrita; Marcuschi, (2001) tecnologias digitais de aprendizagem; Almeida (2005), Almeida; Valente (2022) Moran (2018) e Duboc, (2012, 2018) perspectivas da educação linguística crítica, Minayo (2014), Bogdan, Biklen (1994) Lüdke; André (2014) e Denzin (2018), entre outros.

Já na análise dos dados, as informações que o pesquisador coletará é de uma situação real do participante e sobre a percepção diante dos questionamentos que os fazem refletir sobre o assunto da pesquisa. O questionário foi composto por 16 questões, sendo abertas e fechadas. Essas disponíveis pelo Google Forms, com acesso pelo link (https://docs.google.com/forms/d/1_ANCjj2IzdAc4y3q467YD-5PXCeGlu7yvpk0KGcUhr0/viewform?pli=1&pli=1&edit_requested=true#responses).

Para a análise dos dados, o método utilizado foi o dedutivo, que parte dos acontecimentos gerais para uma questão particular, que é o professor de ensino médio de língua portuguesa das escolas estaduais no município de Barra do Garças-MT.

Os dados advindos de fontes chegam em estado bruto, sendo o conteúdo manifesto e explícito das mensagens, com base nele que se inicia a análise. Contudo os dados não falam por si, precisam ser trabalhados de maneira objetiva e sistemática pelo analisador para que se possa abstrair deles o(s) seu(s) significado(s), ou seja, o conteúdo oculto. Nesse processo, a contextualização deve ser considerada.

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (Bardin, 1977, p. 39).

Para tanto, foi iniciada a leitura minuciosa dos dados obtidos, tanto os numéricos quanto os textuais, dispondo de uma visão geral para apreender as particularidades presentes. Esta leitura possibilitou identificar o corpo principal dos dados e separar o que não diz respeito diretamente ao interesse do estudo.

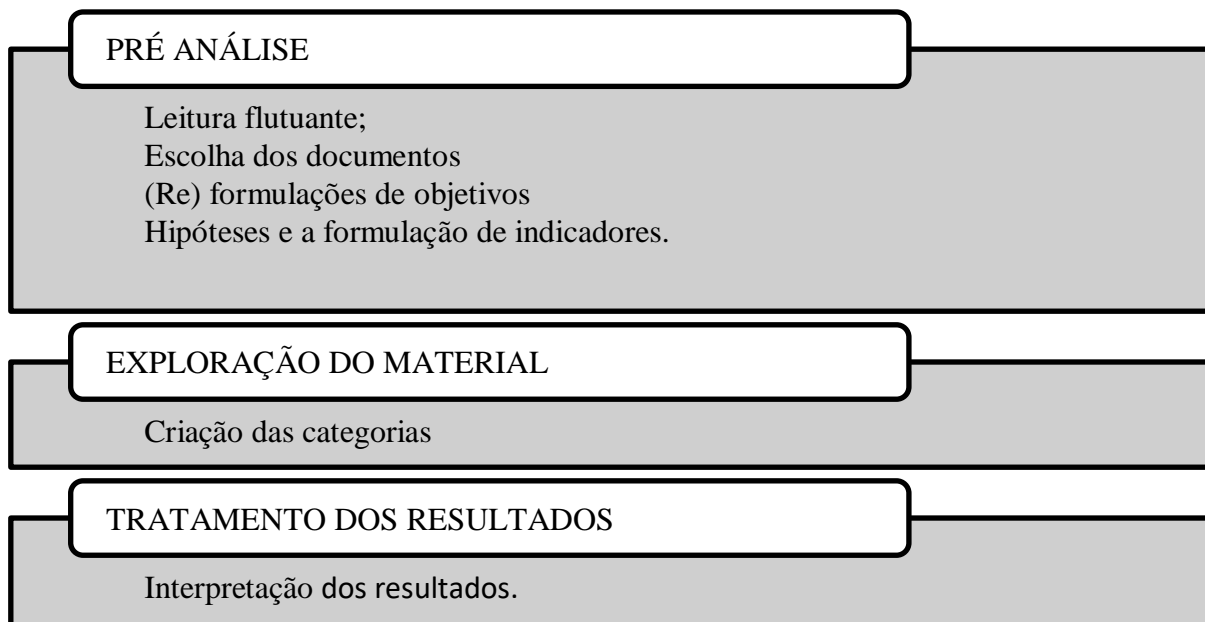
Na sequência, para classificar as respostas, considerou-se o eixo temático da pesquisa, observando as estruturas de relevância do texto e considerando o que é comum nas narrativas, bem como as divergências, buscando as ideias que estão implícitas nos textos, ou seja, que vão além das falas e dos fatos descritos. Além disso, a leitura dos dados possibilitou identificar e problematizar os propósitos explícitos e implícitos, e com isso, explorar os sentidos, sendo

possível dialogar com informações de outros estudos acerca do assunto e referencial teórico da pesquisa.

Nas questões abertas, em que o participante responde por meio da sua reflexão, o tratamento de dados coletados visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza de informações.

A análise do material coletado segue um processo frente às fases definidas por Bardin (2011), como: Pré análise; exploração do material e tratamento dos resultados.

Figura 3: Sequência da análise de conteúdo



Fonte: (Bardin 2011 apud Sousa, 2019)

Cada fase, como descrito na figura 3, aponta a sequência da análise dos dados, sendo assim há uma coerência e uma sistematização das fases e, com isso, a organização da investigação possibilita a utilização dos dados de maneira adequada.

Como apontado na terceira fase, em especial, é feito o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Portanto, compreendemos que é nessa fase que aparece a significação das mensagens, sendo a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 2010, p. 41).

Na interpretação, concede-se uma nova significação à estas características. Bardin (1977) esclarece que a interpretação proposta pelo método de Análise de Conteúdo consiste em compreender o que os discursos trazem que não estão aparentes, geralmente simbólico e polissêmico, um sentido não explícito. Assim, exigindo um maior empenho e esforço realizado pelo analista na interpretação.

Para Gomes (2007), [...]

a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias (Gomes, 2007, p. 79).

Na pesquisa qualitativa a interpretação assume uma posição diferenciada, pois é quando se confronta a teoria inicial, os objetivos, as hipóteses e os achados da pesquisa (os indicadores), a fim de proceder inferências e redigir sínteses interpretativas.

Na sequência da pesquisa, logo que os participantes responderam as questões, os dados obtidos no Google Forms foram transferidos para a planilha do Excel, assim gerando os gráficos referentes às questões fechadas. Assim, foi analisado o conteúdo, por meio da leitura geral do material coletado, depois a codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral, e com isso um recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico.

Quadro 1 – Resumo da metodologia da pesquisa

Percepções dos professores de língua portuguesa de Barra do Garças/MT sobre as práticas de multiletramento no retorno ao presencial	
Assunto	Multiletramento
Tema	Percepção dos professores de língua portuguesa de Barra do Garças/MT sobre as práticas de multiletramento no retorno ao presencial.
Problema	Em que sentido as experiências dos professores de língua portuguesa, quanto às práticas de multiletramentos, no período remoto, impactaram na construção das praxiologias pós ensino remoto emergencial?
Objetivos	Objetivo geral: Compreender a percepção dos professores de ensino médio da rede estadual pública, em Barra do Garças – MT, acerca de práticas multiletradas utilizadas, sobretudo no contexto de retorno ao ensino presencial, pós-período de ensino remoto, durante a pandemia.

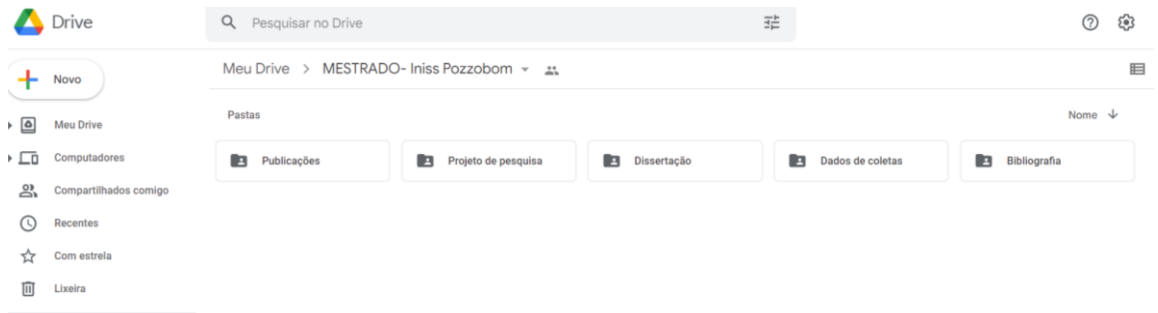
	Objetivos específicos: analisar as experiências relatadas pelos professores de língua portuguesa, sobre as práticas de multiletramentos em sala de aula, no período remoto emergencial e as novas praxiologias que emergiram com essas percepções e experiências.	
Tipo de pesquisa Procedimento	Quanto à forma de abordagem do problema: Qualitativa Quanto aos fins da Pesquisa: Interpretativa Quanto ao método de pesquisa: Netnografia	
Técnica de pesquisa	Documentação direta	Questionário: Google Forms
Técnicas de análise	Análise de conteúdo	Analisar as experiências relatadas pelos professores de língua portuguesa, sobre as práticas de multiletramentos em sala de aula, no período remoto emergencial Identificar as novas praxiologias que emergiram com essas percepções e experiências dos professores de língua portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados estão guardados numa pasta do Google Drive que compartilho com minha orientadora e que estão organizados em subpastas, como forma de organização e arquivamento dos dados, bem como os demais aspectos relacionados ao mestrado.

Os arquivos referentes aos diferentes aspectos da pesquisa e da dissertação estão todos organizados em uma pasta intitulada “Mestrado”. Ela está dividida em pastas que também se subdividem, para que a minha orientadora possa acompanhar de modo síncrono e assíncrono o que é feito em relação à pesquisa, bem como sugerir, apontar e orientar de modo *online*, como pode ser observado nas duas capturas de capturas de tela que apresento a seguir como Imagem 1:

Figura 04: Organização dos arquivos da pesquisa/dissertação.



Fonte: Registro pessoal

Os arquivos virtuais são de acesso restrito a mim e à minha orientadora, sendo que nesse drive temos o acesso livre, porém com senha para que a conta tenha proteção.

3 EXPLORAÇÃO E ABORGAGEM DE UM PERCURSO REFLEXIVO

Neste momento, vou constituindo a complexidade da pesquisa nesse entrelaçamento delicado e amplo dos procedimentos, externando que, quem gosta de ser gente, gosta de gente e quer sempre mais e o melhor para si e ao outro. Por isso, os fatos vividos e as experiências dos docentes relato em forma de uma leitura interpretativa, reflexiva, composta a partir de observações e informações repassadas.

Essas experiências são tecidas em sensações, sentimentos, multiletramentos, avanços, tecnologias e abertura do nosso olhar e do eu para o outro. Para essa tessitura, minhas experiências e práticas docentes ampliaram meu olhar para outras vivências em um momento em que a sala de aula se (re)significou. Ou seja, quando esse espaço físico deixou de existir por um período e retornou na figura de uma “nova sala de aula”, que por um período esteve vazia e sem vida, substituída por telas de celulares e computadores, que constituíram o “novo” ambiente de interação escolar.

Os educadores são participantes atuantes no estudo, visto que não têm somente o compromisso de desenvolver e aplicar o seu conhecimento gerado por outros. Eles são agentes determinados por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, pois é um indivíduo que “assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta” (Tardif, 2014, p. 230).

Desse saber e fazer, surgem os detalhes da participação dos docentes na pesquisa da qual se originou essa dissertação. Para isso, investiguei as percepções dos professores de Língua Portuguesa do ensino médio da rede pública estadual da cidade de Barra do Garças Mato Grosso, acerca de práticas multiletradas utilizadas no retorno ao ensino presencial pós pandemia Covid 19. De acordo com esse direcionamento da pesquisa, foi possível descrever as falas externadas por esses docentes, a partir das reflexões sobre os questionamentos realizados.

Quando proponho a reflexão aos professores de língua portuguesa sobre os multiletramentos em um período específico, que foi o retorno ao ensino presencial após a pandemia, refiro-me a um período de transição e como ele interferiu em suas práticas educacionais. Assim, busco saber como as experiências construídas, como o multiletramento e as tecnologias digitais tiveram um papel crucial nesse momento e o que permaneceu depois desse período, remetendo-me às reflexões de Larrosa (2018, p.12) de “que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência”.

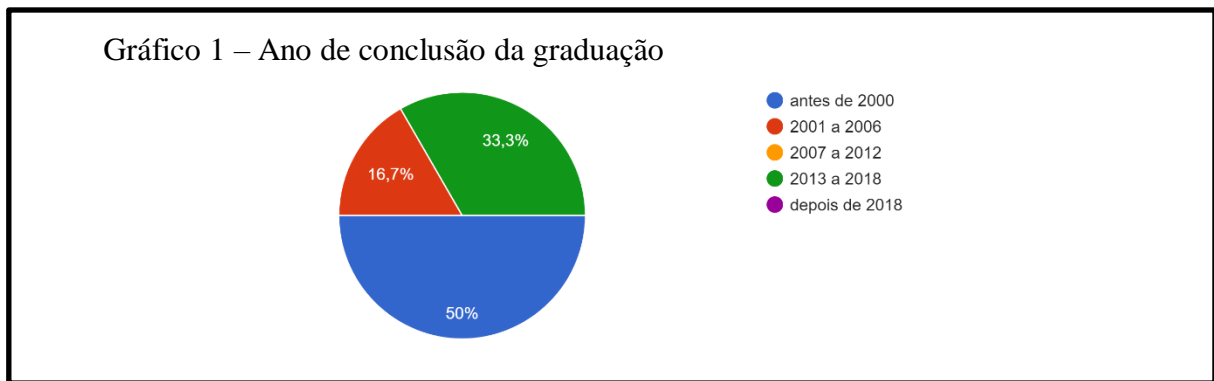
Os docentes deixam claras as experiências sensíveis e a preocupação com os alunos do ensino médio, que estão se preparando para uma nova etapa, que chamamos de acadêmica,

pois estão prestes a escolher sua profissão e é visto como preparado para tal, especificamente quando falamos de leituras críticas, multissemiótica e multiletradas.

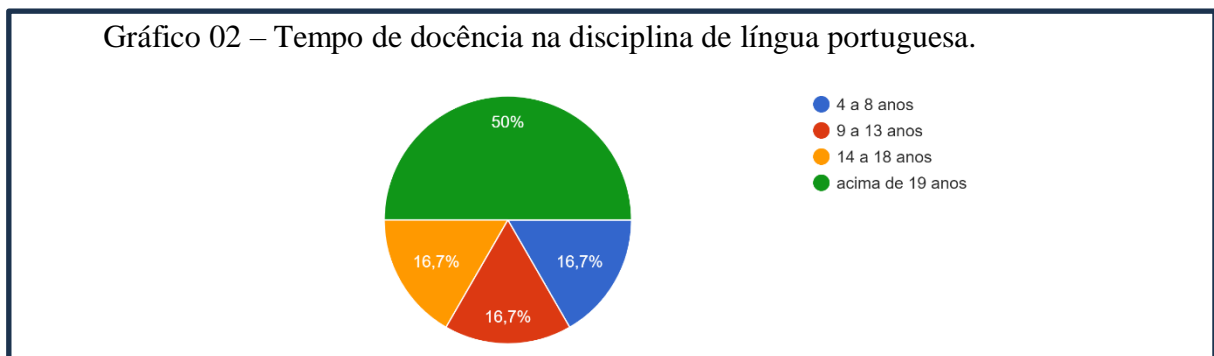
Após as informações e reflexões coletadas no questionário, as análises são apresentadas a partir de (I) características gerais dos participantes, (II) ferramentas e práticas dos professores, (III) dificuldades e desafios enfrentados, para que, assim, tragam as reflexões sobre (IV) as novas praxiologias desse período pós pandêmico Covid 19.

3.1 Um apanhado geral de dados: quem são os docentes participantes da pesquisa?

Na primeira parte, analiso as informações obtidas a partir das questões 01, 02, 03 (Anexo 2) que foram organizadas e apresentadas de forma geral sobre o ano de conclusão da graduação, o tempo de docência em Língua Portuguesa e se concluiu curso de pós-graduação. Esses dados me apontam um perfil profissional do professor para me auxiliar na constatação se existe alguma relação entre as características e as práticas, reflexões e percepções que eles possuem.



Fonte: Elaborado pelo autor



Fonte: Elaborado pelo autor

Observei que os professores de Língua Portuguesa já possuem experiência em sala de aula, sendo que três estão na docência há mais de 20 anos, uma há quase 17 anos e duas com menos de 10 anos de carreira. Isso nos mostra que eles possuem experiências em sala de aula por um tempo relativamente significativo antes, durante e pós pandemia Covid 19. Foi possível

identificar que todos os professores da pesquisa são qualificados além da graduação, sendo que metade possui especialização *lato sensu* e a outra metade possui a titulação acadêmica *stricto sensu* Mestrado.

3.2 Ferramentas e práticas dos professores de Língua Portuguesa

Considerando a diversidade de ferramentas tecnológicas que passaram a ser utilizadas no âmbito educacional, sobretudo no período de pandemia e pós pandemia de Covid 19 foi possível agrupar algumas respostas do questionário.

Na questão 04 (Anexo 01), busquei saber sobre o local em que eles acessam a internet rotineiramente, todos responderam que acessam internet na escola e alguns assinalaram em casa e em outros locais. Conforme Santos, Schwanke, Machado (2017, p.133)

As tecnologias na educação podem auxiliar na tarefa de desenvolver um educando mais empreendedor e inovador. Quando utilizadas em atividades de sala de aula, estimulam o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, valorizando o trabalho em equipe e desenvolvendo habilidades de comunicação, interação, reflexão, pensamento crítico, dentre outras, habilidades estas preconizadas pela Educação para a Cidadania Global (ECG).

A conectividade se tornou um meio essencial da comunicação, certamente, este foi um dos caminhos para superar os desafios da pandemia e também da pós pandemia Covid-19. No estado de Mato Grosso, os educadores receberam suporte material e tecnológico por meio do governo do Estado, para que fosse possível a promoção do ensino, utilizando a tecnologia como principal aliada para o conhecimento, a interatividade e a criticidade diante de tanta informação. Nessa perspectiva da interação, o professor precisa de meios para conectar-se à internet e conhecer os recursos que possibilitam essa interatividade.

O governo de Mato Grosso, por meio da Lei nº 11.327, de 24 de março de 2021, dispõe sobre a criação de programa governamental para aquisição de computador e custeio de plano de internet no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. (MATO GROSSO, 2021).

Os professores apontaram, na Questão 5 (Anexo 2), que a participação em eventos e formação continuada fez parte do período de pós pandemia e todos se envolverem nas atividades propostas, sendo elas oferecidas pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso), denominada *Continuum Curricular 2020/2021*. Essa formação se propôs a oferecer orientações de diferentes metodologias e estratégias didático-pedagógicas alinhadas às tecnologias, como ferramentas digitais, com o objetivo de dinamizar o ensino e atender as necessidades de aprendizagem que surgiram durante o ensino à distância.” (Fonte; Cruz, 2021,

n.p.)

Nesse sentido, compreendemos que a formação continuada é um processo de aperfeiçoamento dos saberes essenciais à prática docente. Por isso, acontece constantemente ao longo da vida profissional dos educadores, contribuindo cada vez mais para suas práticas pedagógicas. Nesse contexto de mudanças permanentes, a formação continuada tornou-se ainda mais significativa, pois os professores precisam intermediar uma quantidade cada vez maior de informação e conhecimento, sendo impossível limitar-se às metodologias de ensino tradicionais (Camargo, 2020, n.p.). Portanto, a formação continuada tem como principal propósito o desenvolvimento profissional do educador, proporcionando a ele um aprendizado, assim potencializando o processo de ensino e a aprendizagem.

Nas questões 06 e 11 (Anexo 02), propus aos professores que me trouxessem informações sobre como foram desenvolvidas as práticas de leitura crítica no contexto dos multiletramentos no retorno ao ensino presencial e com que frequência elas ocorriam. Inicialmente eles relataram as ferramentas de tecnologia digital que continuaram utilizando no retorno às aulas, como nos excertos a seguir:

Trabalhamos diversas atividades, dentre elas a mais significativa foi o **Livroclip**, além de ter sido muito relevante o sarau em **padlet**. Nós utilizamos as releituras de clássicos em quadrinhos onde puderam compreender alguns memes de internet e criar alguns novos. (Prof 01)

Foram aplicadas atividades diferenciadas por meio de plataformas digitais diversas, tais como questionários do **Google**, jogos em plataformas diversas como **kahoot**, criação de painéis no **Padlet**. (Prof 03)

Aulas e acompanhamento à distância, envio de materiais via **aplicativos**, leituras e buscas a **sites de pesquisa**. (Prof 04)

Leitura em grupo e individual de textos multimodais como tirinha, Charges, Cartoons, e também de textos do campo jornalísticos como Entrevistas, reportagens, Artigos. Propostas de seminários para apresentação de textos literários. (Prof 05)

Retroprojeter e notebook. Quiz, Google Forms, Canva, Kahhot. (Prof.06)

As respostas trouxeram informações sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais como o Padlet, Kahoot, Canvas, Quiz e uma única professora apontou textos multimodais para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Para Costa e Oliveira (2015, p. 09):

O professor pode usar Kahoot! de muitas maneiras, tudo vai depender dos seus objetivos educacionais. É uma boa ferramenta para discussão onde os alunos podem votar por exemplo, questões éticas de forma anônima. Também é uma ferramenta para resumir um tópico de uma forma divertida, interativa e envolvente. Outra maneira de usar Kahoot! é para investigar os conhecimentos dos alunos sobre conteúdos abordados em sala de aula.

É importante ressaltar que a ferramenta traz consigo uma multiplicidade de escolhas acessíveis ao registrar perguntas diante do questionário. Tais seleções abarcam envio de vídeos, fotos, músicas, entre outras possibilidades que possuem a finalidade de incentivar os estudantes ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e racionais, além de inserir uma intensidade de dinamização em prol do conteúdo das questões que estão sendo discutidas.

Outra ferramenta apontada pelos professores é o Padlet em sua prática como professores de Língua Portuguesa, sendo um site da Internet que permite a interação e a comunicação, pois é um espaço colaborativo que tem a característica de “mural”, no qual é possível inserir e dispor textos, fotos, links e outros conteúdos em que o usuário colabora com outros. O uso do Padlet como uma ferramenta digital possibilita o desenvolvimento de atividades de produção textual e consequente letramento dos alunos.

Ferramentas como o Padlet, que apresentam características colaborativas, permitem a interação dos sujeitos difundindo ideias, cultura, democratizando as informações e aprendendo em um contexto diferente do presencial, ou seja, da tradicional sala de aula. (Silva e Lima, 2018, p. 83)

Esse gênero digital possui características como o dinamismo, o compartilhamento e uma maior facilidade para a edição, atualização e manutenção dos textos, como também o fato de não promover custos para o mantenedor.

Rojo e Moura (2012, p. 50) afirmam que “o próprio ambiente digital estimula a construção de conhecimento necessário para realizar as alterações desejadas, tornando o usuário autor e organizador do seu próprio espaço textual”. Desse modo, é preciso proporcionar atividades interativas com ferramentas digitais, para que o processo de aprendizagem aconteça de maneira que o aluno seja o protagonista de seu próprio aprendizado.

Com o uso de textos multimodais, o professor consegue desenvolver em suas aulas a capacidade de leitura de imagens (memes, cartoons, retratos, tiras, charges, emoticons, ilustrações de livros etc.), de textos em linguagem verbal, localizando informações explícitas e implícitas, analisando textos em movimento (vídeos, gifs, animações), além de leituras e produção de gráficos, tabelas, quadros, entre outros, com a seleção de textos e hipertextos, como links diretos e indiretos. Nessa proposta, a escola representa um papel fundamental na vida do educando, pois apresenta a eles diferentes maneiras de produzir um texto, além de ser um suporte para leituras.

Os instrumentos tecnológicos que os professores mais utilizaram nos pós pandemia foram o computador (desktop), notebook/laptop e impressora. O governo de Mato Grosso por meio da Lei nº 11.327, de 24 de março de 2021 criou um programa governamental para

aquisição de computador e custeio de plano de internet no âmbito da Secretaria de Estado de Educação para atender a escola no retorno ao ensino presencial pós pandemia Covid 19.

Trazer a tecnologia para as escolas, vai além da implantação de computadores nos laboratórios, é saber utilizar os mesmos e outros recursos disponíveis que podem se unir e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo prático são computadores que possuem acesso à internet e computadores que não possuem, ambos possibilitam imensas fontes de pesquisas e informações, a diferença é que o computador com acesso à internet, necessitará de um direcionamento do professor, para que seus alunos não se percam no mal-uso tecnológico. Já o computador sem acesso à internet e com aplicativos educacionais, não necessariamente precisará de um direcionamento, já que não terá como ser utilizado de forma errada, pois necessitará apenas de uma primeira demonstração para assim ter a liberdade e manuseá-lo sozinho (Melo; Ferreira, 2019, p.6 *apud* Silva, 2022, p.14).

Nessa perspectiva, o professor precisa compreender o funcionamento destas ferramentas para que seja capaz de inseri-las em suas práticas na sala de aula e, para isso, é essencial inteirar-se de algumas de suas características que lhe trarão resultados esperados.

[...] em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” - seja no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem – os estudos da área são unânimes em apontar algumas características importantes, como: (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 22-23).

Conforme o contexto pesquisado, é fato que a pandemia de Covid-19 intensificou o uso de tecnologias digitais em todos os segmentos da sociedade, especialmente, no campo da educação e na pós pandemia ainda permaneceu esse uso. Nas escolas de Mato Grosso, em particular na cidade de Barra do Garças, o uso ocorreu em sala de aula, como a chegada dos Chromebooks, televisores de 80 polegadas, robótica, tablets. No estado de Mato Grosso, as escolas receberam no ano de 2023 a implantação da Plataforma Plural, um recurso que possibilita ao professor postar aulas, vídeos, fazer provas, trabalhos e afins para que a turma acesse pelo celular ou Chromebook.

Assim, podemos inferir que o uso das tecnologias se tornou um meio de aproximação entre o professor e o aluno, e propiciou novas metodologias para modificar a maneira de ensinar e aprender, no sentido de proporcionar a interação entre o aluno e o novo cenário em que estão inseridos (Dourado *et al.*, 2014). As TDICs permitem, atualmente, que sejam ministradas aulas mais dinâmicas, interativas e colaborativas quando comparadas ao ensino de alguns anos atrás, quando o acesso à tecnologia e à informação era pouco explorada e às vezes restrita, pois não fazia parte do contexto educacional por falta de acesso e de disponibilidade. Por isso,

corroborando Schuartz e Sarmiento (2020), é preciso reavaliar as práticas pedagógicas existentes, e um desafio a mais para os docentes na contemporaneidade é agregar os recursos digitais disponíveis às práticas de ensino e aprendizagem, vivenciando o multiletramento.

Diante do exposto, ponderamos que a inclusão dos recursos tecnológicos educacionais é fundamental, pois transitamos por um período de transformação e ainda estamos nesse processo, buscando não retroceder, mas superar o ensino engessado, pertinente ao uso exclusivo do livro didático, manuseado por grande parte dos profissionais da educação, conforme Valente *et al.* (2017).

Para tanto, é necessário dar uma nova aparência ao texto e às ferramentas que o professor usa nas práticas de leitura em sala de aula. Rojo e Moura (2012) afirmam:

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos engessados e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino (Rojo; Moura, 2012, p. 39).

Em relação às atividades práticas de leitura crítica, reflexão e construção de textos, considerando o multiletramento, a multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica, os professores (83,3%) responderam que às vezes propõem essas atividades, dependendo do conteúdo e do uso das tecnologias acontecem simultaneamente entre professor e aluno, em sala de aula nas atividades aplicadas. Os demais professores (16,7%) responderam que consideram importante inserir atividades de leitura crítica, reflexão e construção de textos em todas as atividades propostas em suas aulas e que fazem o uso de tecnologia para essa finalidade com frequência no laboratório de informática, para interação dos alunos com o conteúdo.

As atividades de práticas de leitura crítica, reflexão e construção de textos propostas e a frequência de uso delas nas aulas deixam claro que as transformações em relação à construção de textos e suas compreensões vão além do ensino de ler e escrever, mas uma interpretação do que se apresenta nas entrelinhas, a leitura dos implícitos e subentendidos.

A contribuição didática para uma pedagogia voltada para o sujeito requer assumir, entre outras coisas, o uso das mídias e das tecnologias da educação. O professor deve ser capaz de utilizar aparatos tecnológicos não apenas para seu uso próprio, mas trabalhar com esses recursos em sala de aula, em favor da aprendizagem dos alunos (Silva, 2010, p.06)

Quando o professor sugere o jogo virtual como meio de ensino, inicialmente temos que compreender qual é essa concepção que se refere ao jogo enquanto objeto. Por exemplo, o pião pode ser fabricado de madeira, de plástico ou outros tipos de materiais, isso tudo simula o objeto usado na atividade de rodar o pião. Em um jogo digital, seu objeto pode ser um smartphone,

um tablet, computador ou um vídeo game.

Deste modo, é notório que as percepções citadas nos entregam uma inicial concepção do jogo, distinguindo definições voltadas por culturas diversas, por suas regras e pelos seus objetos que o distinguem. A partir das tecnologias digitais, o docente em sala de aula poderá ampliar-se para também novas metodologias que tenham o objetivo de favorecer todo o processo de constituição do conhecimento, por exemplo os jogos educacionais digitais. O jogo digital, como ferramenta de ensino no ambiente acadêmico, está disponível para usabilidade pelo educador como um grande aliado no ensino de Língua Portuguesa.

3.3 Dificuldades e Desafios do “ser” professor pós pandemia

O período pós-pandemia Covid 19 mostra um cenário desafiador para todos, principalmente para a educação, no contexto desta pesquisa, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa.

As instituições de ensino obrigatoriamente foram fechadas por um tempo, novas formas de ensinar e de aprender tiveram que ser adotadas. Contudo, após um intervalo de tempo, as escolas retornaram ao ensino presencial, demonstrando que muitas mudanças ocorreram em todas as instâncias, sendo elas econômicas, sociais, relacionais, psicológicas e principalmente educacionais. Nesse sentido, reconhecer que tais dificuldades e desafios aconteceram em todo o processo, tanto para o afastamento do ensino presencial quanto para adaptar ao retorno pós-pandêmico.

Nessa transição entre o ensino remoto emergencial para o retorno às aulas presenciais, os docentes utilizaram várias ferramentas e recursos tecnológicos. Por isso, repensar os multiletramentos nesse novo contexto tem sido fundamental perante as variedades semióticas, permitindo novas interpretações do cenário social, que desperta no indivíduo o seu conhecimento de mundo, o que contribui para a efetivação de sua ação transformadora.

Os professores relataram em suas respostas referentes à questão 07 (Anexo 02) sobre as dificuldades que enfrentaram enquanto desenvolviam as práticas de multiletramentos em sala nesse período de retorno e, ao mesmo tempo, mostraram como essas dificuldades foram resolvidas e as que permaneceram.

3.3.1 Conectividade, ferramentas e condições de trabalho

Ao analisar os relatos dos professores participantes, percebi que muitos expuseram várias dificuldades no retorno ao ensino presencial pós pandemia, uma delas é a falta e o

inadequado fornecimento de internet para as escolas.

A liberação da internet para os estudantes. (Prof.01)

Estudantes **sem dados móveis**, celulares precários, acesso a outros apps, diferentes dos propostos em sala de aula. Com o passar do tempo, os estudantes amadureceram e os pais compreenderam a importância dos estudos acoplados as tecnologias. (Prof.06)

A **internet** oferecida na escola no retorno da pandemia, não era adequada para o trabalho coletivo, a **falta de equipamentos para os alunos**. Hoje a realidade é outra, pois a secretaria de estado e Educação ampliou a oferta de equipamentos e de internet, refletindo positivamente no ensino público da rede Estadual de Ensino. (Prof.05)

Além disso, mencionaram a falta de laboratório de informática e de computadores para atender as necessidades e continuidade das aulas.

Das dificuldades, pontua-se a seguir algumas mais **evidentes**, mas foram-são desde as mais elementares estruturais como ausência de laboratório de informática ou um mecanismo que o assemelhe (hoje temos o que se **Chromebook** com acesso à internet) o que tornou o trabalho pedagógico mais viável. (Prof.02)

Algumas mudanças aconteceram como o acesso à internet a todos na escola, equipamentos como os Chromebooks para os alunos, notebooks para os professores, isso por meio de ações do governo de Mato Grosso. As capacitações ocorreram durante e pós pandemia como registrado pelos professores.

Falta de acesso ou infraestrutura inadequada: Muitas escolas e comunidades ainda enfrentam problemas relacionados à conectividade e equipamentos insuficientes. Isso pode limitar o acesso dos alunos aos recursos digitais e dificultar a implementação de práticas multiletradas. (Prof. 02)

A partir desses relatos, busquei informações sobre as providências que o Governo de Mato Grosso e a SEDUC (Secretaria de Educação do Estado) tomaram para sanar as dificuldades relatadas desse período. Elas foram reparadas simultaneamente ao retorno ao ensino presencial.

Canclini (2008, p. 52) tece a seguinte consideração: “a comunicação digital, especialmente a de caráter móvel por meio dos celulares, proporciona, ao mesmo tempo, interação interna e deslocalização, conhecimentos e novas dúvidas”. Os smartphones se constituem em um dos meios de comunicação mais utilizados no mundo para a transmissão de informações individuais e em massa; é a chamada de “tecnosocialidade”, que mostra que os recursos de comunicação sem fio não são apenas ferramentas, mas, sim, “contextos, condições

ambientais que tornam possíveis novas maneiras de serem, novas cadeias de valores e novas sensibilidades sobre o tempo, o espaço e os acontecimentos culturais” (Castells et. al., 2007, p. 226).

Para Sugita *et al* (2020), independente do instrumento, o estudante precisa ser engajado no processo e a tecnologia, apesar do fascínio causado inicialmente, não é suficiente para manter esse interesse e dedicação.

Além dos recursos, a prof 02 apontou a seguinte reflexão:

Falta de formação adequada: Muitos educadores podem não ter recebido uma formação adequada no uso de recursos digitais e na implementação de práticas multiletradas. Isso pode resultar em falta de conhecimento sobre como aproveitar ao máximo essas ferramentas no contexto educacional. **Desafios de seleção e avaliação de recursos digitais:** Com a grande quantidade de recursos digitais disponíveis, pode ser um desafio para os educadores selecionar aqueles que são relevantes e de qualidade. Da mesma forma, avaliar como esses recursos estão apoiando o aprendizado dos alunos também pode ser um desafio. A implementação bem-sucedida de práticas multiletradas requer uma abordagem colaborativa entre os professores e a integração dos recursos digitais em diferentes disciplinas. No entanto, pode haver **falta de coordenação e colaboração entre os professores**, o que pode dificultar a implementação eficaz dessas práticas. (Prof.02)

Neste sentido, compreendemos que a formação docente precisa ocorrer constantemente desde a formação na graduação e não se configurar em ações únicas, pontuais e estáticas, mas se instalar como um processo continuado de reflexão-pesquisa-ação, pertencente ao próprio exercício da docência. Desse modo, é preciso que a formação docente não seja compreendida como capacitação, curso ou absorção de informações, de maneira isolada, mas delineada em uma perspectiva de produção colaborativa de conhecimentos, favorecendo a construção de redes formativas, divergindo, portanto, da concepção sistemática que limita a formação pontual (Almeida, 2010).

3.3.2 Interação dos alunos com o ambiente escolar no retorno às aulas

Outra informação relevante relatada pelo Prof03 é o comportamento dos estudantes diante das tecnologias, pois muitos não apresentavam interesse nas aulas e nas atividades digitais propostas pelo professor, pois foi observado que eles acessavam outros aplicativos, além dos sugeridos para as atividades em sala de aula.

Alguns alunos ainda não tem acesso a tecnologias digitais e internet fora da escola. A maioria daqueles que possuem o acesso não demonstram interesse por tais atividades e não acessam. A maior forma de participação ainda é a cópia das

atividades escritas no quadro negro durante as aulas. (Prof.03)

Esse comportamento dos alunos diante das tecnologias evidencia que, diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias propostas, o problema é saber escolher e avaliar as informações, assimilar as funções e os usos das diversas ferramentas tais como áudio, vídeo, imagem, escritas, dentre outras atividades determinadas para a leitura e a produção de textos atualmente.

A materialidade do texto, nessa condição, é elaborada por várias bases, uma ligada a outra com diferentes estruturas de expressão e de conteúdo, estabelecendo efeitos de sentido, considerando para quem e como está sendo produzido. Por isso, é preciso saber ler, interpretar e produzir enunciados que tragam efeitos de sentido, por meio do emprego dos novos recursos tecnológicos, mas considerando o contexto semiótico e o multiletramento.

Os textos, as atividades e conteúdos só se tornam interessantes ao aluno quando percebem o sentido que ele produz para sua vivência, quando faz parte do seu contexto social. Para isso, ao planejar uma aula, é preciso conhecer o alunado e saber quais suas perspectivas.

As práticas de multiletramentos são aquelas em que o uso das novas tecnologias privilegia formas mais profundas de aprendizagem; são práticas em que o criar e o fazer conectam os conteúdos curriculares com o “mundo real”. Este “mundo real” privilegia o conectivism, ou seja, o trabalho em rede; o trabalho com múltiplas e complexas ações ao mesmo tempo e em pouco tempo (Gaydeczka; Karwoski, 2015, p. 155).

Dessa forma, fica evidenciado que ensinar não é uma tarefa fácil, mas todo professor precisa estar disposto a esse compromisso. Diante disso, se deve buscar alternativas para enfrentar situações adversas no cotidiano escolar, sendo uma delas o desinteresse de alguns alunos. Essa situação é desafiadora e geradora de enorme preocupação, tendo em vista que o desinteresse do aluno em apropriar-se do aprendizado é um constante relato negativo dos docentes, pois eles nem sempre encontram respostas nos espaços escolares. A falta de interesse do aluno pode ser o reflexo da realidade social da localidade em que ele habita e convive.

Nesse contexto, Rojo e Moura (2012, p. 300) defendem uma “pedagogia dos multiletramentos” ao propor a adoção em sala de aula de práticas situadas; instrução aberta; enquadramento crítico e prática transformadora.

A falta de interdisciplinaridade, a falta de formação adequada do professor para lidar com as tecnologias e ferramentas, as dificuldades em selecionar e avaliar os recursos disponíveis e o que seria adequado para uso na aula de língua portuguesa são experiências desse momento de retorno.

Mas tivemos outras tantas dificuldades comuns em relação ao desenvolvimento de práticas multiletradas quanto ao uso de recursos digitais podem incluir: Resistência à mudança: Alguns professores e escolas podem resistir ao uso de recursos digitais devido a desconhecimento, insegurança ou simplesmente pelo hábito de métodos de ensino tradicionais. Isso pode dificultar a integração desses recursos em práticas multiletradas.(Prof.02)

Entendemos que essa resistência pode advir do modo como teorias e práticas acerca do letramento digital foram apresentadas aos docentes, podendo ser na formação inicial ou continuada. Assim, é fato que compreender uma “proposta nova” e tentar romper com paradigmas instaurados não é fácil. Porém, quando nos apropriamos de estudos sobre o letramento digital e de sua relação profícua com o ensino e a aprendizagem, podemos vislumbrar caminhos que venham trazer mudanças significativas para o ensino. Certamente o letramento digital é uma realidade emergente, mas as gestões pedagógicas e os profissionais docentes precisam levá-la para a sala de aula.

Para Neves (2009, p. 5), a apropriação dos estudos sobre letramento digital é uma das características referentes à formação do professor, que é essencial para que haja mudanças nos cursos de licenciatura, pois esses ainda são muito conservadores e “não são prioritários nas instituições quando se trata de equipá-los com novas tecnologias”.

Diante disso, atentar-se à palavra transformadora, que hoje, mais do que nunca, precisa fazer sentido na profissão do educador,

“A visão transformadora de hoje inclui a dimensão do saber fazer, do ter competências no uso de tecnologias educacionais que permitam ao educador resolver inúmeros problemas de aprendizagem que se manifestam em todos os níveis [...]” (Neves, 2009, p. 18).

Já a Prof.04 aponta que a defasagem de aprendizagem e a falta de preparo digital dos alunos são dificuldades para as atividades multiletradas no retorno.

Defasagem de aprendizagem, **falta de preparo digital**, de internet, de equipamento. (Prof04)

Essa reflexão sobre essa falta de preparo digital e sobre o desinteresse do aluno pode estar relacionada ao educar para a vida e para o mercado de trabalho, isso representa uma tentativa de alinhar os interesses fundamentais da sociedade com os interesses individuais dos educandos. O mundo está em constante transformação e a sociedade não exclui a escola, por esse motivo afeta com a mesma intensidade e provoca reformulações sucessivas em

conteúdos, práticas e recursos. Assim, o aluno não percebe a importância do refletir, do conhecer, do senso crítico diante das informações que lhe são colocadas.

Dessa forma, compreendemos que, mesmo os alunos que acessam aos dispositivos digitais e conhecedores deles, não entendem que as práticas multiletradas são, sobretudo, práticas sociais, logo são construídas por meio das práticas escolares e não apenas ocorrida pelo contexto sociocultural e econômico no qual os jovens estão inseridos. Por isso, as práticas multiletradas na escola não devem conceber leitura e escrita somente centrada na palavra, ou seja, quando essas tais práticas são sempre verbais e copiadas, sendo produzidas apenas para cumprir prazos e avaliações. Pelo contrário, a leitura e a escrita deve ser uma prática educacional que em que o aluno compreenda suas práticas multissemiótica para inserir suas produções e refletir sobre o que produz.

Conforme Cani e Coscarelli (2016, p. 15), isso traz para a escola alguns desafios de como lidar com as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais, assim como explorar as possibilidades de comunicação digital e das informações oferecidas por elas e levar para a sala de aula práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemióticos dos textos em circulação.

Essa distância entre a dinâmica do mundo atual e a sala de aula e a forma com o ensino tem estado presente em muitas salas, gera desinteresse por parte dos alunos, e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem se torna desagradável e difícil. Na reflexão de Zabala (1995), quando expressa que a escola não oferece motivação, a criança se desinteressa e muitas vezes, fica indisciplinada.

Para que sejam planejadas aulas mais atrativas, a escola e os professores precisam trabalhar juntos para aprimorar seus conhecimentos sobre os equipamentos tecnológicos e, também, capacitar seus profissionais para utilizá-los. Para Moran (2006), “[...]Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância (p.12)”.

Neste processo em que a tecnologia é acesso fácil e mundial, é preciso inserir-se no meio, pois todos estão vivenciando esse avanço e integrando nos ambientes digitais diante das possibilidades de participação social, de trabalho, formação coletiva e pessoal exercendo nossa cidadania de forma plena.

3.3.3 Desigualdades digitais

Outro relato de um dos participantes da pesquisa foi sobre o desafio que é lidar com os

alunos que detêm diferentes dificuldades relativas às habilidades digitais, o que nomeamos desigualdades digitais. Compreendemos que tal desigualdade ocorre, devido aos diferentes meios socioeconômicos a que pertencem os alunos, o que certamente repercute no desenvolvimento das habilidades multiletradas desses alunos.

Desigualdade digital: Alunos de diferentes origens socioeconômicas podem não ter acesso aos mesmos recursos digitais fora da escola, o que pode gerar lacunas no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos multiletrados. (Prof.02)

Contudo se, por um lado, esse uso possibilitou contornar algumas das dificuldades decorrentes do isolamento social e propiciou avanços no multiletramento digital, por outro lado, tornou alguns problemas mais evidentes, como a não acessibilidade à tecnologia digital ou a acessibilidade precária, escancarando o que temos de exclusão digital associada a questões econômicas e sociais e o quanto precisamos avançar em relação aos letramentos digitais e multiletramentos.

Desse modo, compreendemos que é preciso buscar a valorização do pluralismo e da heterogeneidade, numa postura que não perpetue as desigualdades entre os diversos grupos socioculturais, mantendo os grupos já marginalizados na mesma situação (Cope; Kalantzis, 2000).

Sousa Santos (2020) evidencia que a pandemia Covid 19 veio para agravar uma situação de crise já vivenciada pela população mundial. O coronavírus expôs algumas fragilidades estruturais existentes, entre elas as imensas desigualdades sociais existentes, principalmente em países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, portanto desafiou a sociedade em seus diferentes aspectos, principalmente no contexto educacional.

Nesse contexto de fragilidades, é fácil constatar um excluído digital. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com sua capacidade técnica muito baixa a ponto de não conseguir interagir. Terceiro (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso utilizar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra, como selecionar o que é real e o que é inventado e como a utilizar essas informações para a vida. Essa é a forma de exclusão mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente (Castells, 2005, s.p).

Essa reflexão de Castells (2005) acerca das três formas de exclusão digital que são: não dispor de tecnologias, ter uma baixa capacidade técnica e não compreender as informações para a sua vida, são atributos que excluem um indivíduo dos processos culturais e educacionais.

Assim, nessa transformação educacional pela qual passamos ficou explícito, o quanto se ampliaram e o quanto perduram as desigualdades de acesso à educação. Mas algumas ações foram propostas e efetuadas pós pandemia Covid 19, no estado de Mato Grosso, como o processo de recebimento de Chromebook para os alunos, disponibilidade de internet e obtenção de laboratórios de informática para as escolas. Mesmo assim podemos perceber que não trouxeram a alfabetização tecnológica. A exclusão digital não é somente ficar sem computador ou telefone celular, mas também “é continuarmos incapazes de pensar, de criar e de organizar novas formas, mais justas e dinâmicas, de produção e distribuição de riqueza simbólica e material” (Schwartz, 2000 *apud* Albuquerque *et al.*, 2021, p. 3).

Educar com TDICs exige transformações no sistema educacional brasileiro, além disso nas escolas e, principalmente, nos professores, que são agentes de mediação, de mudanças e de disseminação de saberes e práticas, têm um papel primordial na formação do sujeito, no propósito de reflexão diante dos espaços e usos efetivos das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem. Os profissionais da educação serão as “ligações” entre as tecnologias e os alunos, pois partirmos do entendimento de que é preciso reconhecer as tecnologias como uma possibilidade didática de adquirir conhecimento. São necessárias, então, várias mudanças na nossa perspectiva de ensinar e aprender com tecnologias diariamente (Paiva, 2018, p. 171).

Tal reflexão chama a atenção quando a prof⁰³ descreve e denota em suas palavras a preocupação e a frustração sobre a participação dos alunos em sala de aula, devido à mudança de comportamento quando copiam o conteúdo e atividades do quadro negro.

Alguns alunos ainda não tem **acesso a tecnologias digitais e internet fora da escola**. A maioria daqueles que possuem o acesso não demonstram interesse por tais atividades e não acessam. A maior forma de participação ainda é a cópia das atividades escritas no quadro negro durante as aulas. (Prof.03)

Neste contexto percebemos que, mesmo com todos os estudos sobre o multiletramento e o uso de tecnologias nas aulas, ainda nos deparamos com a necessidade do uso das práticas educacionais tradicionais para que o aluno entenda como “aula”. Em outras palavras, não é desmerecendo ou sugerindo a abolição do pincel e do quadro, mas, ao inserir novas ferramentas e instigar as vivências multiletradas, é preciso que sejam vistas como meios de ensinar e não “enrolação” em sala de aula. Nas reflexões acerca dos novos direcionamentos que a educação vem tomando, contudo, ainda deparamos com essa realidade em sala.

Para Moran (2007, p. 4), “antes da criança chegar à escola, já passou por processos de educação importantes: pelo familiar e pela mídia eletrônica”, em suma, já nasceu em meio a era digital, mas a escola encontra-se ainda com o uso do quadro-negro, do giz e do livro didático, tornando-se um ambiente nada interessante e atraente.

Neste contexto de avanços tecnológicos, com a velocidade da informação mundo afora, o ensino de língua portuguesa se depara com vários impasses quando o professor adentra a sala de aula, pois, em sua maioria, estão disponíveis apenas o giz ou pincel e o quadro, isso numa dialética que nem sempre é atraente. Esses são os meios utilizados para transmitir os conhecimentos escolares que perduram a vida toda do aluno. Isso sim é um verdadeiro choque para os discentes, uma disparidade de realidades em mundos vividos diariamente.

Conforme Moreira *et al.* (2020), a educação em rede é um processo que requer intenso envolvimento por todos os participantes, para traçar quais os caminhos da aprendizagem e os objetivos, além dos processos de inovação e criação do novo conhecimento. Esse percorrer pelo ensino remoto emergencial trouxe para a pós-pandemia Covid 19 uma necessidade dessa continuidade ao ensino, usando tecnologias digitais. Assim, a educação digital em rede, uma técnica que se caracteriza pela conectividade, rapidez, fluidez, apropriação de recursos abertos é necessário desencadear processos educativos destinados a aprimorar e a ampliar a qualidade profissional.

Não é retroceder, não é manter-se somente na tecnologia, mas adequar o ensino mesclando as possibilidades e avanços que esse período proporcionou à educação. Vimos que as escolas foram equipadas, professores foram capacitados e ainda nos deparamos com todas essas dificuldades. Então, onde está o problema disso tudo? Em alunos doutrinados a reproduzir ou na falta de perceber a importância e o uso dos recursos digitais? Ou dos alunos não saberem as finalidades desses recursos? Antes eles eram utilizados para o entretenimento e de repente foi necessário fazer uma mescla de uso educacional com entretenimento.

As tecnologias por si só não promovem a produção do conhecimento, nem o aprendizado, mas é preciso uma reconfiguração das práticas pedagógicas para a potencializar a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Oliveira; Silva; Silva, 2020). Portanto, se as tecnologias digitais nas escolas forem direcionadas para fins pedagógicos que contribuam com o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, contribuirão impreterivelmente para uma nova concepção de currículo, de organização escolar, de tempo e espaço, redimensionando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo. Todavia ressaltamos que o essencial não é a tecnologia em si, mas sim a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar práticas pedagógicas que potencializem a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (Oliveira; Silva; Silva, 2020).

Nesse contexto, sob o professor recaem as funções de motivador, de criador de recursos digitais, de avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações online. E, para ser esse dinamizador é necessário compreender as especificidades dos canais e da comunicação online, síncrona e assíncrona (Salmon, 2000).

Para isso, é fundamental criar uma boa estrutura de comunicação para gerar uma autêntica comunidade virtual de aprendizagem, em que o estudante se sinta conectado e motivado. Além de manter a comunicação regular com os estudantes nos diferentes canais de comunicação para que eles sintam a presença do professor e dos seus pares. Uma sala de aula virtual vazia foi uma experiência “cinzenta” tanto para professores quanto para os alunos, por isso que a sala para ter vida precisa da presença social e cognitiva (Moreira; Ferreira; Almeida, 2013).

Apesar das vantagens que representam as tecnologias digitais, os professores carecem de uma quase permanente formação, porque nessa área, a inovação acontece a todo o momento, o que por vezes proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores. Nesse sentido conhecer os softwares, perceber o que se pretende com a sua utilização do ponto de vista pedagógico e perceber se o recurso é o mais adequado para o efeito que deseja para os multiletramentos, porque o simples uso de interfaces digitais não garante, só por si, avanços ou inovações nas práticas educativas (Moreira; Monteiro, 2015).

Nesse sentido, um dos participantes, o prof 2, apontou a falta de formação adequada do professor, evidenciando que a graduação não forma o professor para o uso de tecnologias, para o digital e os multiletramentos. Além de oferecer diversos cursos de formação que estão fundamentados mais em uma visão estabelecida da docência do que em uma análise de sua realidade.

[...] quando se elabora um plano de formação inicial é preciso ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas. A experiência mostra que o calendário político apertado das reformas obriga a deixar de lado essa etapa, se é que ela foi prevista em algum momento (Perrenoud, 2002, p. 17)

Os docentes desperdiçam parte do tempo deles em cumprir burocracias escolares, isso advinda de esferas superiores, gerando assim um sentimento de incapacidade de contemplar os planejamentos para preencher sistemas de quantificação e controles de gerenciamento dos gestores, visto que isso é distante da reflexão docente. Dessa maneira, a educação continua seguindo os princípios da eficiência, hierarquia e controle, manifestando-se como uma “pedagogia gerencial”; ao invés de preparar-se para enfrentar as dificuldades e desafios rotineiros, diante de tanta transformação no âmbito escolar.

3. 4 Construção de novas praxiologias

Com a análise de prática educativa surge outras praxiologias a partir da reflexão dos

professores para que seja possível traçar novos caminhos para língua portuguesa, para que o uso das tecnologias nas vivências do multiletramentos.

Entendemos praxiologias como a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências (Avelar; Freitas, 2021, p. 93)

Para isso, inicialmente tive que levá-los a lembrar o que realizam no período de retorno ao ensino presencial pós pandemia Covid 19 e resgatar experiências multiletradas vivenciadas e práticas tecnológicas conduzidas no ensino de língua portuguesa para o ensino médio.

Mas antes, retomar que a experiência é plural, portanto, não homogênea (Larrosa, 2011) e cada leitura é realizada a partir de uma perspectiva única e individual.

O termo multi aponta dois campos para que direcionamos o pensar: o primeiro sobre as múltiplas linguagens que são cada vez mais latentes diante do novo contexto tecnológico emergente; e o segundo se refere às múltiplas culturas e línguas que estão cada vez mais híbridas devido ao contexto de globalização sociocultural e econômica, que estreitam os processos de tradução cultural (Cope; Kalantzis, 2010; Rojo, 2012).

Sobre a questão 14 (Anexo 01), os professores apresentam um posicionamento individual em relação às interferências das tecnologias nas práticas de leitura escrita dos alunos do ensino médio. Nessa questão foi possível compreender que três participantes apontaram que os alunos julgam diferenciar o que acessam do que produzem no meio digital, além de saberem interpretar e produzir textos em sala de aula, conforme é pedido nas atividades, por isso são capazes de se posicionar criticamente diante das informações. A questão traz o seguinte questionamento “No retorno ao ensino presencial pós Covid 19, você se sente mais motivado (a) e com isso aproximou-se da concepção dos multiletramento, com objetivo de explorar os múltiplos modos de expressão, a leitura crítica, a diversidade cultural e a linguística para garantir a melhor formação para o aluno?”

Sim, interferem pois os vícios de escrita, a linguagem criada pelos meios digitais e a leitura dinâmica, prejudica as práticas de leitura e escrita dos alunos, refletindo nas redações, interpretação e senso crítico do aluno. (Prof01)

Não, os alunos sabem separar as escritas que praticam no meio digital, das utilizadas na interpretação e produção dos textos, além do posicionamento crítico diante das informações. (Prof02)

O uso excessivo de celulares pelos estudantes os torna dispersos e sem interesse pela maioria dos assuntos abordados em sala. Eles têm facilidade no desenvolvimento das atividades, mas não demonstram interesse, sempre pensam que já sabem, se não

sabem o Google responde. (Prof05)

Nesse contexto Rojo (2012) traz a seguinte argumentação:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um exercício que parte das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para que assim traga um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados. (Rojo; Moura, 2012, p.08)

Quando são utilizados recursos digitais, os professores percebem que é possível abstrair dos alunos leituras mais concisas e direcionadas, pautadas na compreensão de gênero com diferentes desdobramentos, isso por meio do uso de uma notícia que gera os comentários, bem como o grau de intencionalidade que envolve a escrita e a divulgação dela. A missão vai além da compreensão explícita, mas todo o contexto do texto e o que, a partir dele foi gerado, como os comentários, curtidas, repercussões em outras mídias. Uma questão aplicada aos professores “atualmente, as tecnologias digitais interferem nas práticas de leitura e escrita dos alunos do ensino médio?”

Tecnologias digitais são meios facilitadores e agilizadores da aprendizagem, mas não podem ser considerados como o principal, o foco de todo o processo educacional. O foco deve ser firmado na aprendizagem. Isso que importa. (Prof.06)

Penso que positiva quando realizam leituras em diversos jogos, redes sociais, notícias, todavia é negativa quando há desinformação ou mesmo discurso de ódio. (Prof.03)

Nessas falas é possível compreender que o avanço das novas tecnologias traz novas formas de leitura.

As novas perspectivas desse universo de leitura, que são os meios tecnológicos, não impõem obrigatoriamente um diagnóstico negativo por classificar as perdas de qualidade, mas o que ela pode oferecer: as perspectivas multimodais podem construir novas dimensões de sentido a partir de obras clássicas (Ghirardi, 2014, p. 435)

A análise da teoria dos multiletramentos recomenda que as atividades da escola estejam voltadas para as possibilidades práticas, para que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Rojo (2012, p. 29) afirma que “Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.”

A ferramenta tecnológica não é o ponto principal no processo de ensino-aprendizagem, porém, um dispositivo que proporciona a mediação entre educadores, saberes escolares e educandos em sua aprendizagem, a tecnologia, tem que ser apoiada por um modelo geral de ensino que encara os estudantes como componentes ativos do processo de aprendizagem e não

como receptores passivos de informações ou conhecimento, incentivando os professores a utilizar redes e começarem a reformular suas aulas e a estimular seus alunos a participarem de novas experiências (Oliveira; Moura; Sousa, 2015, p. 84).

Em relação ao questionamento sobre as experiências multiletradas que eles tiveram pós pandemia Covid 19, os professores mencionaram como reflexão:

Tivemos que aprender a dar aula virtualmente, apps como o Google Forms, Canva, Zoom, YouTube, durante a Pandemia. Foi também durante a pandemia que conhecemos a Biblioteca Virtual, essa ferramenta permanece até os dias de hoje. Kahoot também é uma ferramenta que uso bastante. (Prof.05)

Com relação a tecnologia, posso dizer que são essenciais no processo de ensino aprendizagem, pois sem essas ferramentas não seria possível dar continuidade ao processo no período pandêmico. (Prof.06)

Conforme os relatos dos professores, é perceptível que o período pandêmico Covid 19, veio para acelerar tanto as questões relacionadas à utilização das tecnologias digitais quanto das reflexões sobre o multiletramento no contexto educacional, que há anos já deveriam ter ocorrido. Com isso, no pós pandemia, o professor ampliou seus saberes, adquirindo novos conhecimentos em relação às tecnologias e tentando entender as implicações da cultura digital em nossa sociedade.

Na pandemia desestabilizou o modo como gerenciávamos as práticas de leitura e de escrita, mas, com o retorno ao ensino presencial, os professores tentaram colocar em prática as experiências adquiridas. Contudo, essas novas vivências ainda são assimiladas dentro das próprias lógicas culturais inerentes à cultural digital. Passamos, pois, a vivenciar, no seio escolar, práticas multiletradas sem que a concepção convencional fosse completamente suplantada. Barton e Lee sugerem que

há uma progressão no fato de que, inicialmente, os professores podem introduzir novas tecnologias para funcionar dentro das práticas existentes e, em seguida, veem novas possibilidades nas virtualidades do veículo e começam a usá-lo para novos propósitos, o quais, por fim, são transformados em novas práticas (Barton e Lee, 2015, p. 215).

Dessa forma, consideramos que as experiências podem ter oportunizado ao professor uma compreensão da importância e a necessidade de incorporar as tecnologias digitais como novos recursos de aprendizagem e isso exige mudanças no planejamento das aulas, nas vivências e práticas multiletradas, possibilitando ao aluno uma formação cidadã para novos tempos.

Para compreender melhor as praxiologias e as motivações dos professores que atuaram nesse retorno ao ensino presencial pós-covid 19, instigou-os a refletir sobre a aproximação da

concepção dos multiletramento na leitura crítica e na diversidade cultural para garantir a melhor formação para o aluno. Para essa perspectiva, questionou-se sobre “No retorno ao ensino presencial pós Covid 19, você se sente mais motivado (a) e com isso aproximou-se da concepção dos multiletramento, com objetivo de explorar os múltiplos modos de expressão, a leitura crítica, a diversidade cultural e a linguística para garantir a melhor formação para o aluno?” A partir disso trouxeram algumas reflexões como:

Eu percebi a mudança de concepção de alguns colegas e da comunidade escolar. Os estudantes já se adaptaram à utilização de recursos digitais para estudos. (Prof.01)

O multiletramento é uma abordagem educacional que reconhece a importância de diferentes modos de comunicação e expressão, como leitura, escrita, mídia digital, visual e oral, na sociedade contemporânea. Na volta ao ensino presencial pós-Covid-19, essa abordagem pode se tornar ainda mais relevante, pois os alunos precisam desenvolver habilidades para se comunicar e colaborar em diversos contextos. Explorar os múltiplos modos de expressão envolve o uso de diferentes mídias, como textos escritos, vídeos, áudios, imagens e outros recursos digitais. Isso permite que os estudantes aprimorem suas habilidades em várias formas de comunicação, alegria de promover a criatividade e a inovação. (Prof.06)

Os participantes Prof01 e Prof06 trazem nas reflexões um novo olhar sobre os multiletramentos pós pandemia, que se referem à mudança de concepção por parte dos professores e à adaptação dos alunos como adaptação aos recursos digitais para os estudos, além de desenvolvimento de novas habilidades de comunicação, uso de vídeos, áudios, imagens e efeitos para construção e interpretação de textos. Isso estimula a criatividade, senso crítico e inovação.

Já a Prof03 expõe que a maneira como é utilizada a tecnologia nas escolas não traz soluções para a defasagem educacional. Diante disso, demonstra que o multiletramento ainda não está claro e aplicável no cotidiano dessa participante.

Uso a tecnologia em sala sempre que consigo, mas não acredito que da forma que é ofertada para as escolas e estudantes seja a solução para a defasagem causada pelo período pandêmico. (Prof03)

Todavia, ressaltamos que o professor fazendo uso das novas tecnologias em sala de aula, se tornará um orientador do processo de aprendizagem articulando de maneira equilibrada ao orientar o aluno para seu desenvolvimento intelectual, emocional e gerencial. Contudo, isso vai além das práticas dos professores, pois eles instigam e preparam o aluno, mas a escola precisa ofertar tecnologias para que seja um complemento desse processo para que assim seja possível “avançar mais se soubermos adaptar aos programas previstos às

necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação” (Moran, 1999, p. 1)

Por isso, acreditamos que refletir sobre como são ofertadas as tecnologias e de que maneira o multiletramento é contemplado nessa vivência em sala de aula é que faz a mudança acontecer.

O ensino remoto nos obrigou a aproximar da tecnologia para promover a aprendizagem. Ela veio para ficar. É facilitadora do processo educacional. (Prof.04)

Sempre fiz questão de explorar os multiletramentos, mesmo antes do período pandêmico, pois a escola talvez seja o único espaço que o aluno tem a oportunidade de participar de vivências múltiplas, de respeito as diferenças e equidade. Para uma boa formação, cada qual deve conhecer seus limites de direitos e deveres. (Prof.05)

Diante das considerações do Prof04 é perceptível que concebe o uso de tecnologia como um sinônimo de multiletramento. Já o Prof05, demonstra clareza sobre a concepção de multiletramento, mostrando que vai para além dessa coparticipação. É importante lembrar que a sociedade atual demanda essas habilidades tecnológicas e digitais, mas requer reflexões e posicionamentos críticos diante das leituras no intuito de construção do conhecimento. No atual contexto, embora o tempo ainda seja de transformação e de muitos desafios para a escola, professores e alunos, ainda gera mudanças e adaptações nos hábitos e usos das tecnologias, pois devido ao período pandêmico Covid 19 trouxe uma aproximação entre o digital e a educação. Consequente, isso repercute na reconfiguração de práticas pedagógicas, além das próprias práticas de letramento(s) e multiletramentos.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o trabalho com os novos letramentos não propõe desconsiderar as práticas ou os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa tradicionais, que continuam sendo importantes, mas que precisam acompanhar outros saberes, em razão das demandas atuais de comunicação e interação, as quais exigem habilidades específicas que, muitas vezes, não são abordadas em ambientes de aprendizagem.

Desse modo, entende-se que os letramentos vão além do uso correto da língua, mas, sobretudo, possibilita o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas diante da comunicação e da representação de significados em um sentido mais amplo, mais abundante e abrangente, o que impõe desafios às práticas de letramentos escolares tradicionais, cujos processos de ensino e aprendizagem precisam ser reexaminados (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 22). Por isso, é possível compreender os novos letramentos como, atualmente, práticas socioculturais e ideológicas, as quais assemelham a uma perspectiva coerente para que o ensino atual das linguagens ocorra de forma crítica e emancipadora, considerando os sujeitos docentes, discentes e o momento histórico.

Como nova praxiologia, a Prof01 pontua que as concepções dos professores mudaram em relação ao multiletramento.

Antes da pandemia Covid 19, pensamos o letramento de um único jeito, ainda reconhecido apenas da maneira tradicional. (Prof.01)

Sobre isso, Silva (2009), destaca que:

É preciso preparar o aluno para uma “educação na era digital”, motivando-o a entender que a escola está inserida no contexto da tecnologia, aperfeiçoando o grau de letramento dos educandos, sobretudo, o letramento digital. Não adianta a escola se opor, criticar ou tratar de modo indiferente a linguagem informal utilizada pelos alunos na internet. É preciso mostrar a importância de utilizar a linguagem adequada à situação comunicativa, adequando um registro formal ao contexto de formalidade, ou um registro informal a uma situação mais espontânea de comunicação. Desse modo, desenvolver e ampliar nos alunos, competências para o letramento digital revelam-se como pré-requisitos para a escola participar ativamente da cibercultura, como instituição responsável pela promoção da cidadania a partir das práticas de linguagem, como a leitura e a produção de textos (Silva, 2009, p.5).

Dessa forma consideramos que os desafios mostraram a capacidade de mudança dos professores, pois o mundo evoluiu e o professor precisou acompanhar esta evolução. Mais do que nunca os aparatos digitais e tecnológicos estão presentes na vida destes profissionais e seu uso acaba sendo mais do que nunca necessário, o que também dificulta seu uso por parte de alguns profissionais, pois sabemos que nem todos têm conhecimento suficiente ou sequer faziam uso frequente desses recursos.

Como os professores analisam as novas praxiologias no retorno ao ensino presencial pós pandemia Covid 19, apresentamos em alguns excertos:

“E percebi a mudança de concepção de alguns colegas e da comunidade escolar. Os estudantes já se adaptaram à utilização de recursos digitais para estudos.” (Prof.01)

“O ensino remoto nos obrigou a aproximar da tecnologia para promover a aprendizagem. Ela veio para ficar. É facilitadora do processo educacional.” (Prof.04)

“Na volta ao ensino presencial pós-Covid-19, essa abordagem pode se tornar ainda mais relevante, pois os alunos precisam desenvolver habilidades para se comunicar e colaborar em diversos contextos. Explorar os múltiplos modos de expressão envolve o uso de diferentes mídias, como textos escritos, vídeos, áudios, imagens e outros recursos digitais. Isso permite que os estudantes aprimorem suas habilidades em várias formas de comunicação, alegria de promover a criatividade e a inovação.” (Prof.06)

Considerando essas reflexões, percebemos que os professores veem as novas praxiologias como positivas, pois evidenciam em suas falas que o multiletramento está

entrelaçado às tecnologias digitais e ambas se complementam, mostrando uma nova perspectiva para os estudos de língua portuguesa, tendo em vista a viabilidade e a facilitação do processo de ensino aprendizagem.

“A visão transformadora de hoje inclui a dimensão do saber fazer, do ter competências no uso de tecnologias educacionais que permitam ao educador resolver inúmeros problemas de aprendizagem que se manifestam em todos os níveis [...]” (Neves, 2009, p. 18).

Além do que a aceitação e mudança por parte da escola, dos professores e dos alunos para que o processo seja mais “viável”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pelo letramento digitais surgiu na graduação, durante o curso de licenciatura em Letras-Inglês, na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso, especificamente na disciplina de letramento digital. Durante esse processo comecei a levantar hipóteses em relação ao aprender por meio da tecnologia virtual e assim, essa disciplina me levou a refletir quais são as transformações que esse ambiente pode oferecer para a real aprendizagem do aluno.

Contudo, não foi somente esse fato que me instigou a pesquisar sobre o tema, posso dizer que as experiências pessoais e profissionais do meu cotidiano que alavancaram meu interesse por esse estudo, que julgo ter uma relevância ímpar para educação de um modo geral. O termo “multiletramentos”, mal interpretado por grande parte dos professores teve uma significância relevante no período pandêmico. Pois foram as tecnologias digitais que embasaram as estratégias de ensino tanto no momento da pandemia como no período pós pandêmico.

Quando trago essas considerações, são com o intuito de repensar que os estudos sobre o tema ainda precisam ocorrer, pois essa escrita não é um ponto final, mas uma contribuição que vai para além das conclusões. Esse é um caminho para que novos questionamentos em busca de transformações ocorram no meio educacional, especificamente quando debatemos sobre multiletramentos e uso das tecnologias digitais em sala de aula e principalmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa.

Essas discussões e estudos são mudanças que já vêm sendo debatidas desde os anos 90, quando se começou a pensar numa educação para o futuro, perpassando pelo desafio de abrir espaço para que a diversidade cultural e as linguagens ocupassem a arena escolar.

O ensino remoto emergencial ofertado em decorrência da Pandemia do Covid 19 transformou o modo de ensinar, foi um momento de muita angústia, para toda comunidade escolar. De um lado professores que não foram capacitados para atuar com a tecnologia e educação a distância e do outro, alunos que não tinham acesso nem se quer a rede móvel de qualidade. O retorno ao ensino presencial também não foram acontecimentos fáceis, mesmo o “voltar” para sala de aula que era uma prática rotineira que deveria ser um ato simples, se tornou um momento de reflexão e mudanças, e de (re)aprender novas práticas tanto na parte interna como externa da escola.

Um cenário de desafios, sem infraestrutura adequada, capacitação, condições psicológicas e tempo para solucionar todas as dificuldades encontradas no retorno ao ensino presencial. Como voltar e retornar as práticas tradicionais, quadro branco/negro, giz/pincel,

livros didáticos, as avaliações, passamos por uma reviravolta que colocou todos em um lugar pouco “habitado” pela educação, “o ambiente virtual de aprendizagem”, que norteou a prática educativa naquele momento. Quando pergunto aos professores sobre as dificuldades em relação as práticas multiletradas e o uso dos recursos digitais no percurso entre 2021 e 2022 que foi o retorno e a permanência ao ensino presencial pós pandemia Covid 19, o que me trazem são essas reflexões sobre as “as faltas”, “as adequações”, “as resistências”, “a defasagem” que com o tempo alguma dessas foram sendo sanadas pelo Governo de Mato Grosso, contudo os professores ainda se adaptam ao contexto e a inserção de novas práticas em sua rotina.

O pensar multiletrado não era apenas nas vivências e relações que o aluno precisava compreender, mas na relação que ela tinha com as tecnologias digitais. Conhecer um pouco desses professores de língua portuguesa do ensino médio das escolas públicas estaduais, que atuaram nesse período de retorno ao presencial trouxe todo o sentido para minha pesquisa. Relacionar a visão ideal por meio dos estudos teóricos de autores que contribuíram com a construção da fundamentação, além das informações sobre a educação no estado de Mato Grosso.

A preocupação maior estava em registrar e verificar as práticas de multiletramentos e as tecnologias digitais que os professores utilizaram no retorno ao ensino presencial pós pandemia. Além do enfrentamento dos dilemas desta profissão, as cobranças por mudanças repentinas e imediatas, a ruptura do tradicional para desenvolver competências necessárias na construção e troca de conhecimentos pós distanciamento, enfatizando a perspectiva do uso dos recursos digitais e tecnológicos na prática docente e os desafios encontrados para ministrar aulas em tempo de pandemia.

Com esse estudo, não pretendo apontar falhas na educação e no ensino de Língua Portuguesa, tão pouco nos professores, mas sim, permitir aos leitores que entendam que os multiletramentos vão além das tecnologias digitais e do processo de ensino e aprendizagem, esses não são modelos pré estabelecidos com moldes a serem seguidos para dar certo, mas uma junção de formação com uma sensibilidade de vivenciar a sala de aula, para aprimorar o amadurecimento do professor diante de tantas transformações que a educação exige e na qual deve ter sempre como eixo central o aluno.

A pesquisa pretendeu uma visão sobre quem são esses professores, o que conhecia sobre os multiletramentos e como usaram e usam as tecnologias no retorno ao ensino presencial pós Covid 19. Relembrando que o pensar sobre o multiletramento não acontece só nas vivências, mas também na relação com o meio e com o outro.

Uma dificuldade que esses docentes enfrentaram era selecionar e avaliar as ferramentas e recursos tecnológicos. Por não ter a formação e a experiência com elas, sabiam

os caminhos, mas se deparavam com uma barreira diante dessas possibilidades que atendem as necessidades atuais do alunado e do ensino. Esse posicionamento e reconhecimento, refere-se à falta desse tema na grade curricular do graduado em letras, pois, essa formação multiletrada, dos recursos digitais e tecnologias digitais precisa ser parte dos cursos de licenciaturas, para que futuros profissionais sejam preparados para atuar no contexto escolar e não tenha que procurar por esse aprendizado fora da graduação.

Ainda há que pensar na resistência em relação as tecnologias, por parte de alguns professores, pois muitos tiveram receio em ser substituídos pela máquina (tecnologias), e desse modo via esses recursos como inimigos e não como parceiro do ensino. Assim foi preciso fomentar no profissional que essas estratégias apenas seriam usadas para que o aluno pudesse acessar a momentaneamente por meio da conectividade o material de apoio para seguir com seu aprendizado. Esse amadurecimento e reconhecimento pode ser compreendido com a inserção dos estudos de multiletramento e tecnologias digitais na grade curricular do graduado em letras, pautada nos letramentos digitais.

É muito importante compreender o ambiente em que o aluno está inserido e os interesses dele, mas não necessariamente, significa trabalhar apenas com as possibilidades o que lhe é possível, é fundamental apresentar o novo, ampliar o conhecimento às práticas de linguagem. Desenvolver os multiletramentos é buscar abranger essas diversas práticas, dos mais diferentes tipos e formas de se utilizar a língua. Isto é perceptível quando entendemos que um indivíduo também é múltiplo e tem a possibilidade de ser outra pessoa se o contexto e as necessidades e conexões forem diferentes.

Dessa forma, os professores relataram usar o Padlet, o Google Forms, AVA, aplicativos, jogos virtuais, sites, quis, sala virtual de reunião, mas isso quando tem a possibilidade do uso do laboratório de informática, ou quando o professor transmite por meio do datashow ou quando os alunos possuem a ferramenta para a participação, pois como constatado o Chromebook ainda não é acesso a todos os alunos. Além disso, alguns professores trouxeram como preocupação sobre os vícios de linguagem, o desinteresse nas aulas e o desvio da atenção para outros recursos que o celular/ notebook proporciona ao aluno.

Neste sentido, ressaltamos que as tecnologias não vieram substituir o professor, o aluno acessa a informação momentaneamente por meio da conectividade com o digital, mas não sabe distinguir, nem analisar de maneira crítica o que lê. Nesse momento, cabe ao professor, que deixou de ser a primeira fonte de informação e conhecimento, ser um mediador/mentor para guiar o aprendizado. Além do que os alunos atuais querem a interatividade, pois as ferramentas digitais oportunizam essa participação ativa, os pensamentos críticos, dentre outras possibilidades.

Assim, consideramos muito importante compreender o ambiente em que o aluno está inserido e os interesses dele, mas não necessariamente, significa trabalhar apenas com as possibilidades o que lhe é possível. É fundamental apresentar o novo, ampliar o conhecimento e as práticas de linguagem. Desenvolver os multiletramentos é buscar abranger essas diversas práticas, dos mais diferentes tipos e formas de se utilizar a língua. Isto é perceptível quando entendemos que um indivíduo também é múltiplo e tem a possibilidade de ser outra pessoa se o contexto e as necessidades e conexões forem diferentes.

Contudo, é perceptível que muitos professores não sabem o que é multiletramento, assimilam como tecnologia e suas ferramentas, como se fosse o ponto chave para desenvolver o multiletramento.

Portanto, esse retorno ao ensino presencial pós Covid 19 reafirmou sobre a formação do professor, que essencialmente, precisa ter uma visão crítica e transformadora diante da sociedade. Ou seja, não basta saber onde está a informação e ser intelectualmente preparado, é preciso transformar a informação e o conhecimento em ação. Conhecer e saber lidar com os TICs é dominar as tecnologias tão bem quanto dominamos o lápis e a caneta.

Tudo isso nos leva a pensar sobre o desafio de motivar o aluno para o uso das TDICs, já que ele “domina” a utilização das máquinas. Todavia, é diante desse ponto que os professores ficam inseguros ao realizar uma atividade com as tecnologias.

Quando cada professor relata sobre suas experiências nos traz diante delas angústias, esperanças e perspectivas sobre os processos de aprendizagem, mas além disso características docentes são notórias, mas não são respeitadas diante da heterogeneidade de perfis docentes, haja vista que não foi levado em conta quais as experiências e formação desses sujeitos sobre o uso das ferramentas digitais.

O questionário foi aplicado aos professores de língua portuguesa do ensino médio, nas escolas estaduais de Barra do Garças- MT, que atuaram no retorno ao ensino presencial sendo esses os aspectos nortearam a pesquisa, constatando que professores trouxeram em suas respostas informações dentre as principais são a necessidade de formação pedagógica e os recursos tecnológicos que atendessem às necessidades permanentes. Mas essas formações ofertadas precisam ser avaliadas a eficácia, pois precisam gerar caminhos práticos para adequações nas aulas, na mudança do planejamento do professor e nos recursos disponíveis, mas isso baseado nas necessidades atuais, para que os alunos possam participar das aulas de maneira interativa e participativa.

Outro ponto constatado foi a necessidade de um trabalho que aborde as perspectivas da cultura digital e dos multiletramentos na instituição, de modo que toda a instituição de ensino trabalhe com diferentes ferramentas e metodologias, para se tornar rotineira e não pontuais.

Com isso, a instituição estaria preparando seu aluno do ensino médio para leituras e produções de textos críticas, para fazer leituras de mundo, de sociedade e não apenas de letras e palavras.

Os relatos desses colegas professores mostram de maneira explícita e implícita a persistência, as frustrações, as limitações e os conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem nas mais diversas formas. Enquanto isso, e, para além disso, digo que a educação deveria ocorrer de forma leve, abrangendo o ser como um todo, emocional e intelectual. Assim, os alunos poderiam perceber, não apenas aquilo que lhes é apresentado, mas dar suas contribuições a cada situação específica, suas necessidades, seus desejos, seus valores e atitudes, suas experiências passadas e outras informações que armazenaram ao longo da vida.

No decorrer da pesquisa me deparei algumas dificuldades, inicialmente pela submissão da pesquisa na Plataforma Brasil, com intuito de aprovação pelo Comitê de Ética. A demora na liberação do parecer, atrasou e dificultou a aplicação do questionário aos participantes, pois foi aprovado no final do mês de novembro de 2023. Após essa aprovação, o contato com os professores da lista fornecida pela DRE, para a primeira abordagem explicando sobre a pesquisa. Foram feitas visitas nas escolas e contatos por meio do WhatsApp, sendo que vários concordaram em responder, porém somente seis professores aderiram à pesquisa. A justificativa para essa não participação foi a falta de tempo para participar da pesquisa pois estavam próximo a finalização de ano letivo e entrega de relatórios nas escolas, além de encerramento de contrato desses professores, pois o Governo de Mato Grosso realiza seletivo de dois em dois anos, sendo esse último o decorrente antes da pandemia.

Embora tenhamos um caminho a percorrer e entendendo que estes estudo não chegou a um fim, visto que em se tratando de tecnologias digitais e multiletramentos após um período denominado marco nas mudanças educacionais, proponho estudos referentes as matrizes curriculares dos cursos graduação em Letras, formação dos professores para essas perspectivas educacionais principalmente de língua portuguesa, pois foram os participantes que escolhi para minha pesquisa. Para isso, esses professores precisam experimentar os multiletramentos e que incluam nas vivências de sala de aula considerando as novas tecnologias, bem como entender criticamente o implica o fazer, o receber, o refletir e o produzir seus textos.

Nesse trabalho, também me deparei com algumas barreiras, como a pouca aceitação da participação da pesquisa por parte dos professores. Alguns justificaram a falta de tempo para responder, pois estavam finalização do período letivo e preenchendo relatórios e outros não responderam o convite. Em relação ao questionário, percebi que o instrumento mais adequado seria a entrevista, pois obteria mais dados nos relatos, de maneira mais assertiva diante da explicação sobre o que estava sendo questionado. Outra dificuldade constatada foi o Comitê de Ética, devido aos documentos exigidos e a cada submissão sugeriam uma nova documentação,

com isso atrasou a aplicação do questionário, assim prejudicando a coleta de dados.

Em relação ao assunto dessa pesquisa, novos estudos precisam ser feitas, pois quando realizei o levantamento bibliográfico encontrei estudos sobre o período pandêmico, mas o pós pandêmico constatei poucas publicações, assim sugiro novas pesquisa sobre a temática. Esse estudo traz novas contribuições à formação de professores de língua português, para que repensem como são as práticas em sala de aula e como as tecnologias são utilizadas e suas eficiências, além do conhecimento sobre as práticas multiletradas e a educação linguística reavendo o fato de que as tecnologias digitais vão além do entretenimento, pois é um meio significativo e produtivo quando utilizado de maneira planejada e focada nos objetivos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jaqueline Gomes de. **A pesquisa etnográfica online em tempos de cultura da convergência**. Revista Observatório, Palmas, v. 5, n. 6, p. 109-131, out.-dez. 2019.

ALMEIDA, Fernando Jose. **Paulo Freire**. Coleção Folha Explica, v. 81, São Paulo: Publifolha, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **Letramento digital e hipertexto**: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. VALENTE, José Armando Valente. **Tecnologias e educação**: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. Panorama Setorial da Internet. n. 2. Ano 14. junho, 2022. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 15 mai. 2023.

ARAÚJO, Margareth Martins de; CARVALHO, Letícia Queiroz de [Org.] **A Pedagogia Social na perspectiva bakhtiniana**: um encontro dialógico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

AVELAR, Michely Gomes, FREITAS, Carla Conti de, MAGALHÃES, Cristiane Ribeiro. **Multiletramentos na formação de professores de línguas experiências no/do GEFOPLE em ambientes virtuais**. Revista DeCoDE: Design de Conteúdo digital para a educação. Disponível em: <https://cgscholar.com>. Acessado em: 26 de set. 2021.

AVELAR, Michely Gomes.; FREITAS, Carla Conti de. O uso dos jogos digitais como prática de multiletramento: desafio na formação de professores. In FREITAS, Carla Conti de *et al.* (Org). **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua**. Anápolis: Ed. UEG, 2018. 334 p. 209-223.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov>. Acesso em: 15 de mai. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 28 de nov. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 20 de abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº6, de 18 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº11**, de 7 de julho de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 17 mai. 2023.

- BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. **Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com os aspectos históricos e educacionais.** Rev. Científica Eletrônica Uniseb, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, dez. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, 1977
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2016.
- BEZERRA, Symone Nayara Calixto. **A contribuição da análise dialogada do discurso para o ensino da escrita escolar: do blog ao artigo de opinião.** 2018. Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba.
- BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências.** RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./julho, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br>. Acesso em: 18 jun. 2023.
- BRITTO, Rovilson Robbi. **Cibercultura: sob o olhar dos estudos culturais.** São Paulo: Paulinas, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos- Por um interacionismo socio-discursivo.** São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Flavia Girardo Bottelho. **Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n. (55.3), p. 703-730, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 08 dez. 2023.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades.** Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 28 de jul. 2023)

CAMARGO, Guilherme. **Formação continuada para professores online: como manter o corpo docente atualizado em tempos de pandemia.** Se Junta - Educação, 2020. Disponível em: <https://sejunta.com.br/educacao/formacao-continuada>. Acesso em: 07 de jan. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CASTELLS, Manuel. **O digital é o novo normal.** Disponível em: <https://www.fronteiras.com>. Acessado em: 13 de jan. 2023.

CÓ, Elisa Prado; AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kiria Rebeca. **Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologia em ambientes virtuais.** Revista Docência e Cibercultura, v. 4, p. 112-140, 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multialfabetizações, nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje.** Tradução Cristóbon Pasadas. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecários, n. 98-99, Enero-Junio 2010a, p. 53-92.

DESLANDES, Suely; COUTINHO, Tiago. **Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas.** Cadernos de Saúde Pública. Disponível em: <https://www.scielo.br/csp>. Acesso em: 15 abr. 2023.

DUBOC, Ana Paulo Martinez. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de inglês.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em inglês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: USP. 2012. 246 f.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos de metodologia.** 5. ed. revista e atualizada pela norma ABNT 14724, de 30/12/2005. São Paulo: Saraiva, 2006.

FARIAS, L. C., & Dias, R. E. (2013). **Discursos sobre o uso das TICs na educação em documentos ibero-americanos.** Revista Linhas, 14(27), 83-104.

FELDMAN, R. S. **Introdução à Psicologia.** Porto Alegre: AMGH, 2015

FERRAZ, Daniel de Mello; Duboc, Ana Paula Martinez (Org.). **Language education and the university: fostering socially-just practices in undergraduate contexts.** Volume 1: language, culture and discourse. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. v. 1. 437p

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Joice Elias Costa (Trad.). 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, Carla Conti de. **Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares.** Revista CORALINA Cidade de Goiás, vol. 1, n. 1, fev./2019.

FREITAS, Henrique; JANISSEK-MUNIZ, Raquel; ANDRIOTTI, Fernando. Kuhn; FREITAS, Pedro; COSTA, Ricardo Simm. **Pesquisa via Internet: características, processo e interface.** Porto Alegre: Revista Eletrônica Gianti. 2004.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Bakhtin e a psicologia.** In: FARACO, Carlos Alberto,

TEZZA, Cristovão, CASTRO, Gilberto. (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. [1996] 4 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **A perspectiva vigotskiana e as tecnologias**. História da Pedagogia. São Paulo: Vol. 2. p.58-67.2010.

FRANK, Helvio. **“Professor, você está aí? Está me ouvindo?”: escrevendo a formação docente em tempos pandêmicos e de ensino remoto**. In: Educação, linguagem e tecnologias: possibilidades interdisciplinares de formação integral e compromisso social / Marlene Barbosa de Freitas Reis... [et al.]. – Anápolis, Editora UEG, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GASTALDI, María del Valle.; GRIMALDI, Elsa. **COVID-19-driven sudden shift to remote teaching: the case of the Languages for the Community Program at the Universidad Nacional del Litoral**. In N. Radić, А. Atabekova, M. Freddi & J. Schmie (Eds), *The world universities’ response to COVID-19: remote online language teaching* (pp. 111-124), 2021. Research publishing. net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.1267>.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GOOGLE. **Introducing Google Drive... yes, really**. 2012. Disponível em: <https://googleblog.blogspot.com>. Acesso em: 31 ago. 2023.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n°2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus. 2013.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1995.

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEMKE, Jay L. **Letramento Metamidiático**: transformando significados e mídias. *Trabalhos em linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MATO GROSSO. **Resolução Normativa nº 002/2020-CEE/MT**. Diário Oficial do Estado. mar. 2020. p. 25-26. Disponível em: <https://www.cee.mt.gov.br>. Acesso em 06 jun. de 2023.

MATO GROSSO. **Resolução normativa nº 003/2020 CEE/MT**. Diário Oficial do Mato Grosso. Jun. 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: Acesso em 06 jun. de 2023.

- MEIRELLES, Selma Martins. **Língua Estrangeira e Autonomia**: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em 20 jul. 2023.
- MELO, Bergson R. S. de; NECKE, Maverick. Bakhtin: **Um diálogo interdisciplinar a partir de relações dialógicas**. Disponível em: <https://www.edufor.edu.br>. Acesso em: 23 de jul. 2023.
- MESQUITA, Natalia Lucas, JÚNIOR, Joscemar Teixeira de Moraes. **Ensino remoto emergencial na rede básica de ensino do Estado de Mato Grosso**: conceitos, práticas e perspectivas. Revista da Faculdade de Educação. Vol. 38. n. 02. (Jul /dez), 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORAN, José Manuel. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora**. Contrapontos. V. 4, n. 2, p. 347-356 - Itajaí, maio/ago. 2004. p.65.
- MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso. T.; BEHERENS, Marilda. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MONTE MOR, Walkíria. **Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional**. In W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (Orgs). Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p 187-206.
- MOREIRA, José António Marques.; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>.
- MESQUITA, Natalia Lucas, JÚNIOR, Joscemar Teixeira de Moraes. **Ensino remoto emergencial na rede básica de ensino do Estado de Mato Grosso**: conceitos, práticas e perspectivas. Revista da Faculdade de Educação. Vol. 38. n. 02. (Jul /dez), 2022.
- MOURA, Diana de Souza, FERREIRA, Robson Alex Ferreira, BRUGNHAGO, Viviany da Silva, SANTOS, Marcela Ariete dos. **Ensino remoto emergencial no estado de Mato Grosso**: desafios presentes no ensino da Educação Física. Research, Society and Development, v. 10, n. 15, e579101523184, 2021.
- NOVAIS, Ana Elisa Costa. **Leitura nas interfaces gráficas do computador**: compreendendo a gramática da interface. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- PAZ, Mário Sérgio de Oliveira, *et al.* **Mediação Tecnológica e Grupos de Integração como estratégias para o ensino remoto em tempos de pandemia da COVID-19 no IFPA-campus Paragominas**. v. 10, n. 15. Research, Society and Development. Disponível em: <https://rsdjournal.org>. Acesso em: 20 de jun. 2023.
- PINHEIRO, Petrilson. Sobre o Manifesto “**a Pedagogy of multiliteracies: designing social**

futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 525–530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013

REGALIA, Stephanie Regalia, SINGH, Bruna. **The covid-19 pandemic: a catalyser for the business responsibility to respect human rights**. In: Os desafios dos direitos humanos durante e na pós-pandemia no mundo globalizado [recurso eletrônico] / Cristiane Feldmann Dutra, Daniel Braga Nascimento e Sandra Regina Martini... [et al.]. – Porto Alegre: Fi, 2023. 413 p.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologias na educação: questões e desafios para a produção de sentidos**. Revista Práticas de Linguagem, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 152-158, jul./dez. 2014. Disponível em <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem>. Acesso em 09 de jun. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. (2009). **Letramento digital: Um tema em gêneros efêmeros**. Universidade Federal de Minas Gerais. Revista da Abralín, v.8, 15-38. 2009.

ROJO, Roxane Helena. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, p. 152, 2015

SANTOS, Manuel Álvaro Soares dos, SANTOS, Lúcia de Fátima, CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **Práticas de multiletramento na pandemia: reflexões de um professor sobre o contexto de ensino remoto**. Revista Científica do Instituto Federal De Alagoas, 11(1), 1321-1334. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifal.edu.br>. Acesso em: 18 de jul. 2023.

SANTOS, Pricila Kohls dos; SCHWANKE, Camila, MACHADO, Karen Graziela Weber. **Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global**. 2017. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 129-145, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SCHUARTZ, Antonio Sandro, SARMENTO, Helder Boska de Moraes. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino**. <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p429>. Espaço Temático: Política, Ciência e Mundo das Redes • Rev. katálysis 23 (03) • Sep-Dec 2020

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. SANTANA, Bianca. **Diversidade Digital e Cultura**. 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com>. Acesso em: 07 ago. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STREET, Brian Vincent. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101->

32622013000100004 Acesso em: 15 de jun. 2023.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org>. Acesso em: 12 mai. 2023.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti *et al.* **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia**: reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Developmen*, v. 9, n. 9, set. 2020. Disponibilidade em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 20 jun. 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Senac, 2006.

ANEXO

Anexo 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Percepção dos professores de língua portuguesa de Barra do Garças/MT sobre as práticas de multiletramento no retorno ao presencial”. Meu nome é Iniss Pozzobom Costa Mews, sou mestrando, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Além de mim, ainda fazem parte da equipe de pesquisa Prof^ª. Dr^ª. Carla Conti de Freitas.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma.

Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail inissmews@aluno.ueg.br, endereço Marechal Rondon, 1730, bairro Cidade Velha, Barra do Garças-MT e, inclusive, sob a forma de Whatsapp e ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (66)996012518.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamentos 7h às 11h e 12h às 16h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP/UEG: cep@ueg.br. O CEP é responsável por realizar a análise ética das pesquisas com seres humanos, sendo aprovadas apenas aquelas que seguem os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares Brasileiras sobre ética, como é o caso desta pesquisa.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 10 minutos e a sua participação na pesquisa 20 minutos.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é analisar as experiências relatadas pelos professores de língua portuguesa, sobre as práticas de multiletramentos, letramentos digitais e as tecnologias que foram utilizadas sala de aula, no período remoto emergencial e as novas praxiologias que emergiram com essas percepções e experiências dos professores de língua portuguesa. O objetivo desta pesquisa é compreender a percepção dos professores de ensino médio da rede estadual pública, em Barra do Garças – MT, acerca de práticas multiletradas utilizadas, sobretudo no contexto de retorno ao ensino presencial, pós-período de ensino remoto, durante a pandemia.

Você/Sr./Sra contribuirá com a pesquisa participando dos seguintes procedimentos:

Quanto a metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa tanto para o levantamento bibliográfico quanto para a coleta de dados. utilizando um questionário. A coleta de dados será realizada por meio de um questionário. Para isso, você levará em média 20 minutos, terá que responder uma única vez e precisará utilizar internet, pois o questionário está disposto na plataforma do Google Forms, assim será fornecido um link de acesso direto.

Os entrevistados não terão nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Todos os dados desta pesquisa serão armazenados em arquivo pessoal da pesquisadora, responsável pela pesquisa e serão incinerados após cinco anos. Por se tratar de questionário, não será revelado a identidade do voluntário da pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes. Somente os responsáveis pelo projeto terão acesso às informações que serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. Os participantes estarão livres para se recusarem a participar ou

retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os resultados serão apresentados em forma de uma Dissertação e/ou artigos científicos. Enquanto estiver respondendo o questionário, o participante poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, porém, poderá se recusar a responder qualquer pergunta sem qualquer prejuízo. O questionário será realizado por meio da plataforma do Google Forms, assim quando estiver recebendo o convite e assinando o termo, receberá o link de acesso as questões. Não será feito nenhum outro de registro a não ser o formulário do questionário preenchido. Dessa forma o participante escolherá o melhor momento para respondê-la, para que não haja prejuízo na sua atuação.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são riscos mínimos, de acordo com a Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que são próprios das pesquisas nas áreas das ciências sociais por não envolverem danos físicos, mas existem riscos como: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); tomar o tempo do sujeito ao responder o questionário. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, serão tomadas todas as medidas éticas para manutenção de sigilo; respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos; garantia da não violação e da integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

Benefícios:

Apesar dos riscos, os benefícios desta pesquisa os superam. Assim, enquanto participante desta pesquisa, você/Sr./Sra terá como benefícios refletir e identificar as mudanças e evoluções como professores atuante, além de dispor de dados que contribuirá com a resolução de problemáticas tanto no âmbito escolar quanto social, ainda cooperar para que seja constatado se há necessidade de propor metodologias adequadas para melhorar o ensino. Ademais, será possível conhecer a realidade local para desenvolvimento de ações e repensar práticas pedagógicas.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de você se identificar nesta pesquisa, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você/Sr./Sra. poderá solicitar a retirada de seus dados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem nenhum prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digitais, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, todas as mídias serão apagadas.

Assistência:

Se você/Sr./Sra. sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação no preenchimento do questionário a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Indenização:

Se você/Sr./Sra sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você/Sr./Sra não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo com internet este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você/Sr./Sra. poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Os seus resultados nesta pesquisa poderão ser consultados a qualquer momento por você e ao final da pesquisa, nós te entregaremos seus dados por meio de um arquivo digital enviado pelo email pessoal, fornecido no preenchimento do formulário online.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, Iniss Pozzobom Costa Mews, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu,, abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) Iniss Pozzobom Costa Mews sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “Percepção dos professores de língua portuguesa de Barra do Garças/MT sobre as práticas de multiletramento no retorno ao presencial”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Barra do Garças/MT, __ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

Anexo 02

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DA PESQUISA “PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE BARRA DO GARÇAS/MT SOBRE AS PRÁTICAS DE

MULTILETRAMENTO NO RETORNO AO PRESENCIAL”

UEG – POSLLI

Pesquisador: Iniss Pozzobom Costa Mews

Orientadora: Professora Dra. Carla Conti de Freitas

Após ter sido selecionada(o) para participar da pesquisa " Percepções dos professores de língua portuguesa de Barra do Garças/MT sobre as práticas de multiletramento no retorno ao presencial” ", realizada por Iniss Pozzobom Costa Mews, sob a orientação da professora doutora Carla Conti de Freitas, e após ter preenchido e enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para registro de sua aceitação para participar, você é convidada(o) a preencher esse questionário para que possamos coletar os dados para a pesquisa. A participação na pesquisa é livre e não remunerada. A identidade do participante não será divulgada. Desde já, agradecemos o tempo destinado à leitura e ao preenchimento do formulário.

Questão 01. Ano de conclusão de sua graduação

- antes de 2000
- 2001 a 2006
- 2007 a 2012
- 2013 a 2018
- depois de 2018

Questão 02. A quanto tempo você atua como professora de língua portuguesa?

- 4 a 8 anos
- 9 a 13 anos
- 14 a 18 anos
- Acima de 19 anos

Questão 03. Fez/faz alguma especialização em sua área?

- especialização/ lato senso
- mestrado
- doutorado
- Não fiz. sou somente graduado

Questão 04. Em que local você usa a Internet? (é permitido marcar mais de uma opção)

- Não uso a Internet.
- no trabalho
- em casa

Outros lugares (casa de amigos, cybercafés, etc.).

Questão 05. Após período pandêmico, participou de algum evento referente a área de formação e atuação?

sim

não

Questão 06. Retorno as aulas presenciais, pós pandemia Covid 19, foi um período de transição. Descreva as atividades que foram aplicadas, aos alunos, para as práticas de leitura crítica no contexto dos multiletramentos após esse retorno. (Conforme Rojo (2012) o multiletramento está associados à multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica de construção dos textos)

Questão 07. Relate as dificuldades que você enfrentou em relação ao desenvolvimento de práticas multiletradas quanto ao uso de recursos digitais no retorno ao ensino presencial pós pandemia COVID 19? Quais foram resolvidas ao longo das aulas? E quais permaneceram?

Questão 08. Entre os equipamentos abaixo discriminados assinalem: Quais a escola e/ou o governo disponibilizou e possibilitou o uso deles pelos professores, quando retornaram para a sala de aula, após o período pandêmico COVID 19.

Computador (desktop).

Notebook/Laptop.

tablet

Leitor digital/e-readers para leitura de e-book (Kindle, Lev, Kobo ou outro).

smartfone

impressora

scanner

pendrive

câmera fotográfica

fone de ouvido

webcam

Questão 09. Quais as ferramentas de tecnologia digitais de informação e comunicação que você ainda continua utilizando, em suas aulas, após o término do ensino remoto emergencial?

sala virtual de reunião

Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

Lousa digital

- mesa educacional digital
- LEGO® education
- Jogos virtuais e realidade virtual
- podcast
- biblioteca digital
- aplicativos educacionais
- webquests
- redes sociais

Questão 10. Você tem acesso a essas ferramentas tecnológicas (sala virtual de reunião, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Mesa Educacional, lousa digital, LEGO® Education, jogos virtuais e realidade virtual, podcast, biblioteca digital, aplicativos, redes sociais, webquest, ambiente virtual de aprendizagem, outras) para propor a reflexão acerca do multiletramento para suas aulas? De que maneira são usadas para a leitura crítica e reflexiva?

Resposta:

Questão 11. Após o retorno ao ensino presencial pós pandemia COVID 19, com que frequência você utiliza atividades práticas de leituras críticas a partir dos multiletramento?

- nunca
- esporadicamente.
- as vezes, depende do conteúdo.
- em todas as atividades propostas.

Questão 12. Em que situações são utilizadas as tecnologias digitais associadas aos multiletramentos, a multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica de leitura, reflexão e construção dos textos nas aulas de língua portuguesa?

- O uso acontece simultaneamente entre professor e aluno, em sala de aula nas atividades aplicadas.
- Uso nas aulas, mas para mostrar aos alunos algumas atividades, mas sem a interação deles.
- Uso nas aulas para mostrar atividades que NÃO estão relacionadas aos conteúdo, deixando-os livre para interagirem com o digital.
- Não uso esses recursos em aulas.
- Uso com frequência somente no laboratório de informática, para que os alunos interajam com o conteúdo.
- NÃO uso o computador, celular, notebook, laptop, tablet, leitor digital/e-readers no ambiente

escolar, pois é proibido.

Questão 13. Quando você professor (a), elabora atividades em que os alunos precisam relacionar o multiletramento e as tecnologias, você considera as dificuldades práticas ou técnicas dos alunos? (por exemplo: acesso equitativo a dispositivos, equipamentos e recursos digitais, problemas de conectividade, falta de habilidades digitais etc.)

- Não proporciono essas atividades devido as todas as dificuldades, como acesso, prática, relação tecnologia e teoria.
- Proporciono, mas não cobro dos alunos as atividades, porque sei que eles não possuem recursos e dificuldades de execução.
- Proporciono os recursos e instruções aos alunos quando solicito as atividades.
- As atividades são propostas, mas não cobro resultados, pois os alunos tem facilidade em execução, não precisam de instrução, pois já estão habituados com as tecnologias,
- proporciono as atividades, mas cobro resultados, mesmo que os alunos as façam sem instrução, pois possuem facilidade em execução, pois já estão habituados com as tecnologias.

Questão 14. Em sua opinião, atualmente, as tecnologias digitais interferem nas práticas de leitura e escrita dos alunos do ensino médio?

- sim, interferem pois os vícios de escrita, a linguagem criada pelos meios digitais e a leitura dinâmica, prejudica as práticas de leitura e escrita dos alunos, refletindo nas redações, interpretação e senso crítico do aluno.
- não, os alunos sabem separar as escritas que praticam no meio digital, das utilizadas na interpretação e produção dos textos, além do posicionamento crítico diante das informações.
- Penso que positiva quando realizam leituras em diversos jogos, redes sociais, notícias, todavia é negativa quando há desinformação ou mesmo discurso de ódio.
- A tecnologia é um grande aliado facilitador da aprendizagem, mas ao mesmo tempo se torna um vilão pois os estudante também querem interagir em outros espaços e áreas tecnológicas tais como jogos fora do pedagógico, etc. Então fazem as tarefas e comandos muito rapidamente para passarem a "novos" experimentações.
- O uso excessivo de celulares pelos estudantes os torna dispersos e sem interesse pela maioria dos assuntos abordados em sala. Eles têm facilidade no desenvolvimento das atividades, mas não demonstram interesse, sempre pensam que já sabem, se não sabem o Google responde.
- Tecnologias digitais são meios facilitadores e agilizadores da aprendizagem, mas não podem ser considerados como o principal, o foco de todo o processo educacional. O foco deve ser firmado na aprendizagem. Isso que importa.

Questão 15. Em sua opinião, quais são as vivências multiletradas que a pós pandemia lhe trouxe como experiências?

Questão 16. No retorno ao ensino presencial pós Covid 19, você se sente mais motivado (a) e com isso aproximou-se da concepção dos multiletramento, com objetivo de explorar os múltiplos modos de expressão, a leitura crítica, a diversidade cultural e a linguística para garantir a melhor formação para o aluno? Justifique.