



PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NA PANDEMIA: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR SOBRE O CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

PRACTICES OF MULTILETTERING IN PANDEMIA: REFLECTIONS BY A TEACHER ABOUT THE REMOTE TEACHING CONTEXT

¹ Manuel Álvaro Soares dos Santos, autor;

² Lúcia de Fátima Santos, coautora;

³ Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, coautor.

¹ Mestre em Linguística pelo PPGLL/UFAL. Membro integrante do Grupo Interdisciplinar de Formação de Professores (GIFOP/CNPq/UFAL). E-mail: manuelalvaross@gmail.com;

² Docente da Faculdade de Letras no Campus A.C. Simões da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL), E-mail: lfatima.ufal@gmail.com;

³ Docente do Curso de Licenciatura em Letras-Português no Campus Maceió do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). Professor permanente do Programa de Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL), Campus Benedito Bentes. E-mail: ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br

Resumo

Este artigo tem o objetivo de discutir uma autorreflexão de um professor de Língua Portuguesa sobre as vivências durante o trabalho remoto que vem desenvolvendo no contexto de pandemia da COVID-19. Com isso, este trabalho versa sobre o modo como as práticas de multiletramento estão se constituindo ante esse “novo” cenário educacional, marcado não somente por incertezas e (des)encontros, mas também por possibilidades. A discussão pauta-se, teoricamente, nos estudos acerca dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2010a, 2010b; BUZATO, 2015; LEMKE, 2010; LANKSHEAR e KNOBEL, 2012), os quais nos viabilizam compreender as práticas de leitura e escrita como multimodais, sendo articuladas por meio das tecnologias digitais emergentes. A pesquisa assume um caráter metodológico qualitativo, com abordagem autorreflexiva de análise. A escola campo a qual o professor, sujeito da investigação-ação, está vinculado localiza-se no Agreste de Pernambuco. Essa instituição faz parte de uma rede privada de ensino, tendo como comunidade escolar alunos provenientes da classe média alta. Os resultados trazidos nesta discussão possibilitam um olhar mais pormenorizado para as condições de trabalho refletidas por um professor-pesquisador a partir da pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-chave: Práticas de multiletramento; Ensino remoto; Ensino de Língua Portuguesa; Relato de experiência.

Abstract

This article aims to discuss a self-reflection by a Portuguese language teacher about his experiences during the remote work that he has been developing in the context of the COVID-19 pandemic. Thus, this work deals with the way in which multiliteracy practices are being constituted in the face of this “new” educational scenario, marked not only by uncertainties and (dis) encounters, but also by possibilities. The discussion is based, theoretically, on studies about multi-courses (COPE; KALANTZIS, 2010a, 2010b; BUZATO, 2015; LEMKE, 2010; LANKSHEAR and KNOBEL, 2012), which enable us to understand reading and writing practices as multimodal, being articulated through emerging digital technologies. The research assumes a qualitative methodological character, with a self-reflective analysis approach. The field school to which the teacher, subject of the action investigation, is linked is located in Agreste of Pernambuco, Brazil. This institution is part of a private education network, with students from the upper middle class as their school community. The results brought about in this discussion enable a more detailed look at the working conditions reflected by a teacher-researcher based on the Multiliteracies Pedagogy.

Key words: Multiliteracy practices; Remote teaching; Portuguese Language Teaching; Experience self-narrative.

1 Introdução

A discussão a ser apresentada neste artigo se propõe, com base no período de distanciamento social de enfrentamento à COVID-19, a refletir sobre algumas das situações vivenciadas por um docente pesquisador no trabalho desenvolvido em uma instituição particular de ensino, no Agreste de Pernambuco, além de reflexões realizadas durante o início de suas práticas para a condução de ações no decorrer do ensino no formato remoto.

Em razão disso, trazemos à baila abordagens pautadas na pedagogia dos multiletramentos, tendo como base as discussões propostas pelo Grupo Nova Londres, que, em meados da década de 1990, lança a necessidade de serem repensadas práticas de leitura e de escrita para além dos aspectos ditos convencionais, já, em alguma medida, tendo sido apropriadas pelas teorias de leitura e de escrita anteriores, pautadas nos aportes dos estudos linguísticos de cunho funcionalista. Com efeito, a discussão é promovida tendo como base as experiências de um docente em atuação, no componente curricular Língua Portuguesa, a partir de maio de 2020, momento no qual começou a atuar exclusivamente nesse formato de ensino.

O texto apresenta uma necessária problematização na relação simbiótica estabelecida entre o agente de letramento professor e o sujeito que reflete acerca da prática realizada, principalmente, tendo em conta as condições sociais, econômicas, políticas e culturais nas quais está inserido como pesquisador que reflete sobre a sua prática na condição de docente. Apontamentos acerca da ideia de natividade digital são também contemplados, uma vez que se compreende que, embora a atuação desse professor-pesquisador seja na educação básica na esfera privada de ensino, poder-se-ia creditar aos sujeitos envolvidos em tais atividades que estas fossem realizadas, em alguma medida, com vistas às práticas de leitura, escrita, acesso e postura em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Outra variável a ser considerada na discussão proposta diz respeito também às proposições a respeito das práticas mediadas pelas TDIC, a fim de que sejam refletidas ações que vão além daquelas realizadas em ambientes ditos convencionais de aprendizagem, sobretudo, na consideração dos espaços físicos de atuação docente. Problematizações, nesse sentido, levam a presente discussão ao entendimento da necessidade, tanto em redes formativas iniciais quanto continuadas, de serem pensadas práticas multiletradas para o ensino de Língua Portuguesa, tanto em ambientes que ensejem o distanciamento físico, sincrônica e diacronicamente, quanto naqueles de formato presencial físico.

2 A pedagogia dos multiletramentos no contexto brasileiro: (des)encontros, tensões e ressignificações

Há algum tempo, os estudos a respeito dos multiletramentos circulam nos espaços acadêmicos brasileiros, no entanto, constatamos haver uma série de desencontros e tensões entre aquilo que o Grupo Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2010a, 2010b) propõe e os contextos da práxis docente¹ nesses espaços diversificados de atuação docente. Segundo nossa compreensão, os motivos de ocorrência desses desencontros são variados, entre os quais propusemo-nos a discutir neste tópico três deles que nos parecem mais enfáticos e extensivos a outros contextos educacionais.

O primeiro ponto a que nos propusemos a relatar diz respeito aos desencontros entre o contexto socioeconômico e cultural que fundamentam as reflexões do Grupo Nova Londres (GNL) e a interface com o contexto socioeconômico e cultural brasileiro. Antecipamos que, dado o próprio gênero no qual desenvolvemos este texto, não nos deteremos em comparações exaustivas. Traremos, assim, para promoção da discussão, alguns pontos que nos inquietam e nos fazem pensar a respeito das tensões emolduradas em ambos contextos de práxis.

O GNL em 1994 (COPE; KALANTZIS, 2010a), ao defender uma pedagogia dos multiletramentos, teve como ponto de partida o questionamento acerca das mudanças paradigmáticas, sobretudo, nos campos econômico e tecnológico. Esse Grupo argumentou que o mundo estava mudando e, com isso, as práticas educativas não podiam pautar-se sob as mesmas concepções, assim “[...] para seguir essas mudanças, o ensino e a aprendizagem dos letramentos também tinham que mudar” (COPE; KALANTZIS, p. 55, 2010a). Diante disso, os estudiosos fundamentaram-se em três perguntas estruturantes amalgamadas: o que, por que e como construir uma pedagogia dos multiletramentos?

O termo *multi* aponta para dois campos que se faziam urgentes pensar, a saber: 1) sobre as múltiplas linguagens cada vez mais latentes diante do novo contexto tecnológico emergente; e 2) a respeito das múltiplas culturas e línguas cada vez mais hibridizadas devido ao contexto de globalização sociocultural e econômica, que estreitavam – e ainda estreitam – os processos de tradução cultural (COPE; KALANTZIS, 2010a, ROJO, 2012). De fato, esses pontos levantados pelo GNL eram e continuam a ser pertinentes no âmbito do ensino e da aprendizagem de língua(gem), entretanto precisamos levar em conta o contexto epistêmico e cultural no qual esses autores desenvolveram suas pesquisas.

Nesse sentido, temos a necessária consciência de que eles refletiram sobre tais questões sob o prisma dos países do Norte global, cujos sistemas econômicos são evidentemente robustos e compostos por sistemas educacionais que recebem investimentos

¹ Concebemos como contextos de práxis o campo multifacetado e polifônico da sala de aula, na qual o professor, além de trabalhar com os conteúdos disciplinares propriamente ditos, está inserido também numa esfera institucional e social que contempla uma infinidade de práticas sociais, que, com efeito, interpelam o fazer docente.

financeiros superiores aos do nosso contexto. Para fins de exemplificação, dos países que integram a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)², o Brasil é o que menos investe por aluno, destinando cerca de \$ 3,700 enquanto a média para o OCDE é de \$10.200.

Cabe destacar que não estamos nos contrapondo ao GNL, pelo contrário, haja vista que nos filiamos teoricamente às discussões e refletimos sobre as discussões lançadas por esse Grupo. Entretanto, propomos a esta discussão questões que dizem respeito ao contexto sociocultural e econômico brasileiro, visando a refletir sobre os (des)encontros que nos constituem como docentes, sobretudo num momento pandêmico que temos vivenciado. Com isso, ao discorrermos sobre esse ponto, intencionamos apresentar uma proposição teórica, que é eminentemente política e necessária de discutir e reivindicar (novos) espaços de reexistência.

O segundo ponto a que recorreremos diz respeito aos desencontros político-institucionais para a implementação e ampliação do uso da internet nos contextos de práxis docente, já que, ao tratarmos de práticas multiletradas, esse é um tema recorrente. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua- Tecnologia da Informação e Comunicação³ (PNDA Contínua TIC 2019), quarenta e seis milhões de sujeitos⁴ não têm acesso à internet em nosso país. Ao realizarmos uma leitura social desses dados, compreendemos que esses 46 milhões apresentam um recorte de classe, raça e região geográfica bastante específico. Desse modo, os sujeitos que têm esse acesso negado estão situados tanto nas periferias quanto no Norte e Nordeste do país, sendo marcados pelo corpo negro e indígena, na maioria das vezes.

Com efeito, o contexto de pandemia acentuou esses abismos sociais, evidenciando quem são os que têm e podem continuar a ter suas aulas e atividades pedagógicas de maneira remota e os que não têm acesso sequer à internet por meio de dispositivos digitais, variáveis intervenientes estas que Lankshear e Knobel (2012) denominam de dimensões técnicas ao desenvolvimento de práticas multiletradas.

A dimensão técnica das tecnologias digitais amplia enormemente os modos de produção de significados codificados (em pixel) que estão disponíveis para o público em geral, com relação ao que poderíamos chamar de letramentos

² Tais dados podem ser acessados por meio do sítio eletrônico: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/10/investimento-por-aluno-no-brasil-esta-abaixo-da-media-dos-paises-desenvolvidos-diz-estudo-da-ocde.ghtml>

³ Tais dados podem ser acessados por meio do sítio eletrônico: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>

⁴ Optamos por utilizar o termo “sujeitos” por concebemos que têm um corpo social que não pode ser ignorado. Em razão disso, ao elegermos o termo “sujeitos”, consideramos as facetas identitárias que os constituem, tais como: raça, gênero, sexualidade, classe, região sociogeográfica etc.

convencionais [...] produzir este tipo de texto requer dispor de software [...] (LANKSHEAR; KNOBEL, p. 317, 2012).

A evidência desses abismos socioeconômicos já era apontada bem antes do momento pandêmico pelo qual passa o mundo; acontece que, nesse cenário de crise sanitária, os sujeitos se viram ainda mais subalternizados, não tendo o básico para continuarem suas atividades pedagógicas por meio do acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Ao que tudo indica, nesse contexto de pandemia, o ensino remoto com aulas sincrônicas e atividades mediadas por computadores/smartphones ficou reservado a alguns sujeitos, ao passo que outros sujeitos, matriculados nesse mesmo contexto educacional, tiveram de fazer a “máquina funcionar” para voltar ao tempo das rádios/teleaulas⁵, ou seja, “para todos o rádio e a televisão; para alguns o computador”. Esse movimento faz parte do que Canclini (p. 286, 2015) denominou de contradições latino-americanas, nas quais a modernização é privilégio para poucos. Logo a economia do conhecimento, conforme defendem Lankshear e Knobel (2012), não encontra terreno fértil para desenvolvimento no Brasil, haja vista as contradições e exclusões pontualmente abordadas.

O terceiro e último ponto a que nos dispusemos discorrer se volta à formação inicial dos professores, na qual pouquíssimo tem se ocupado em refletir sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos contextos de práxis (teoria e prática). De um modo geral, não há disposição de componente curricular nas licenciaturas que envolva a discussão a respeito das tecnologias e dos multiletramentos na formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Em algumas IES Instituições de Ensino Superior (IES), componentes com essa tônica são ofertados, em alguns dos casos, em caráter eletivo. Com isso, compreendemos a necessidade de, nas matrizes curriculares dos cursos de Letras, conterem componentes voltados à discussão e ao uso das TDIC, levando em conta práticas escolares e, sobretudo, assumindo um caráter obrigatório, na consideração de situações por que grande parte dos sujeitos, de forma abrupta, tem passado, em especial, os docentes de distintos níveis e modalidades, da educação básica à pós-graduação, para condução de suas práticas cotidianamente.

Nosso interesse em problematizar a formação inicial neste último ponto se dá em razão de compreendermos não ser uma posição coerente o discurso de culpabilização dos professores pela inabilidade em pensar práticas multiletradas para o ensino remoto, considerando que parte das instituições formadoras dispõe componentes com esse teor em caráter optativo. A formação do professor é promovida, em grande monta, como se as práticas

⁵- A esse respeito, acesso à matéria via sítio eletrônico: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2020/09/03/cbn-caruaru-realiza-projeto-com-aulas-gratuitas-para-estudantes.ghtml>

de leitura e escrita fossem exclusivamente efetivadas mediante a tecnologia da escrita no papel. É, com base nisso, que reconhecemos um descompasso entre as práticas de leitura e de escrita mediadas pelas tecnologias digitais e as prioridades curriculares nos cursos de formação desses professores.

Ao se estabelecer uma discussão sobre esses três pontos, buscamos problematizar alguns aspectos da pedagogia dos multiletramentos, fazendo-nos pensar sobre os (des)encontros, as tensões e ressignificações na promoção dessas reflexões nos contextos plurais – e privados de condições – nos quais a educação básica no Brasil se insere. Há de se situar, embora os pontos tenham sido abordados de forma separada, que eles se articulam na composição da reflexão acerca da práxis docente com vistas a práticas multiletradas.

3 Práticas de multiletramento no contexto de ensino remoto: entre desafios e possibilidades

O contexto de pandemia nos trouxe inúmeros desafios e problemas políticos, sociais, sanitários e educacionais. Grande parte dos problemas foi redimensionada, haja vista a má-gestão por parte de alguns cenários administrativos, das esferas municipal, estadual e, sobretudo, federal, que, por inércia e falta de empenho político, possibilitaram que o quadro de saúde pública ficasse sem coordenação estrutural mínima. Nesse contexto, as aulas da educação básica, na modalidade presencial de ensino, somente foram realizadas durante um curto período de tempo no ano letivo de 2020, pois foram suspensas em território nacional em meados de março. Posteriormente, alguns direcionamentos foram adotados no sentido de retomada das atividades didático-pedagógicas via plataformas digitais, sem que houvesse um tempo de maturação para que docentes e discentes – além das questões em torno da exclusão social, que por extensão é também digital – pudessem ser formados para a atuação na modalidade remota de ensino, havendo, em certa medida, uma nítida desconsideração aos processos que os sujeitos precisam vivenciar, para apropriação de “novas” formas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Rojo (2012), práticas multiletradas podem ou não envolver tecnologias digitais, entretanto as práticas multiletradas a que nos referiremos nesta discussão envolvem diretamente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), uma vez que, no cenário de pandemia, devido ao distanciamento social recomendado, as aulas tiveram de adotar outros suportes para a realização de suas interações. Para tanto, plataformas como: Google Meet, Google Classroom, Zoom, entre tantas outras foram escolhidas (e readaptadas) para que a interação com os estudantes não fosse interrompida totalmente.

As mediações pedagógicas por meio dessas ferramentas possibilitam desde encontros síncronos, via chamadas de vídeo e até mesmo a disponibilização de atividades pré-programadas, nas quais o professor as disponibiliza em AVA (Ambientes Virtuais de

Aprendizagem) tendo um prazo para que os alunos possam respondê-las. De modo geral, algumas das ferramentas usadas nesse cenário de pandemia já eram conhecidas por uma pequena parcela de professores, embora não se fizesse uso delas com tanta assiduidade.

As plataformas às quais nos referimos são as mais usadas para que as escolas, sobretudo as da esfera privada, continuassem com as aulas de maneira remota, realizando encontros sincrônicos por chamadas de vídeo, cumprindo assim a mesma carga-horária da modalidade presencial: aulas com 50 minutos e intervalo de 30 minutos. Entretanto, essa transposição do presencial ao formato remoto sem formação para tal fim, em muitos dos casos, acarretou, a princípio, uma série de desencontros entre os professores, os alunos e a própria equipe pedagógica, que, muitas das vezes, não tinha familiaridade com as ferramentas digitais – e, nesse caso, estava com o propósito também de cumprir o desiderato imposto pela lógica mercadológica das redes privadas de ensino.

No contexto de ensino remoto onde o professor-pesquisador, sujeito desta pesquisa, está inserido, as aulas foram interrompidas no dia 16 de março⁶ e retomadas remotamente no dia 04 de maio de 2020. Durante o tempo de paralisação, os professores entraram, *a priori*, em recesso, sendo posteriormente concedidas suas férias coletivamente. Com isso, nesse período, não houve atividade didático-pedagógica alguma para revisão do planejamento, sobretudo pela necessidade de uma formação voltada ao ensino no formato remoto. Nesse sentido, a retomada das aulas foi realizada em dois encontros prévios, sendo um geral e outro voltado à área de linguagens. Ambos encontros pautaram-se em informações acerca de diretrizes gerais sobre a retomada das aulas e em relação à plataforma que seria utilizada pela instituição de ensino para gerenciamento das aulas.

Nesse contexto, não foi realizada formação a respeito das funcionalidades da plataforma, tampouco sobre a gestão de sala de aula para essa nova realidade de ensino remoto. Partiu-se do princípio de que os docentes estavam todos habilitados ao uso das tecnologias, e que dispunham de acesso a todos os recursos necessários à gestão das aulas nesse novo formato, tais como: webcam, microfone, licenças para aplicativos de produção e edição de texto, entre outros.

Primeiramente, a despeito do que se compreende acerca dos processos de aprendizagem, cabe a nós destacar a falta de consideração no que diz respeito à heterogeneidade dos perfis docentes, haja vista que não foi levado em conta quais as experiências e formação desses sujeitos sobre o uso das ferramentas digitais. Assim, compreendemos que, nesse contexto investigado, o principal agente de letramento⁷, que é o

⁶ Conferir matéria veiculada a esse respeito em: <https://jc.ne10.uol.com.br/pernambuco/2020/03/5602332-coronavirus--caruaru-suspende-aulas-de-escolas-e-universidades-publicas-e-privadas-a-partir-de-terca.html>

⁷ - A expressão “agente de letramento” está ancorada em Kleiman (2005, p.52) para quem: “Uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade

professor, não foi levando em consideração, pois, durante o processo de retomada das aulas, os discursos referiam-se apenas ao atendimento aos alunos e à necessidade de ocupação dos filhos por parte dos pais.

Cabe ainda destacar que não estamos defendendo que a escola, como no caso da instituição privada a que o professor-pesquisador está vinculado, não deva levar em conta tais questões. O que chamamos a atenção é para a desconsideração a respeito desses pontos relevantes aos processos constitutivos da atuação docente. Os professores, em sua maioria, foram formados sob uma lógica de educação presencial e, diga-se de passagem, transmissiva (num viés mais ligado à exposição dialogada), em que a imagem simbólica da sala de aula é a do professor diante dos alunos todos sentados e enfileirados; prática pela qual se intenciona a realização de uma exposição sobre um conteúdo X para, em seguida, realizarem uma atividade Y.

Entretanto, no contexto de ensino remoto, essa concepção transmissiva, que já era bastante questionada e criticada por estudiosos ligados ao campo educacional, provocou uma crise identitária nos professores. As práticas docentes sofreram uma mudança repentina, e os professores sentiram-se meio atordoados diante da nova situação. Isso fica explícito nesta declaração do professor, sujeito da pesquisa: “A impressão que tive no início foi de que estava dando aula para ninguém. Não via a cara dos alunos, eles não falavam, usavam o chat com pouquíssima frequência e, quando os chamava, eles não respondiam. Assim comecei a pensar que eles estavam apenas logados na aula, mas não acompanhavam”. Esse excerto do professor demonstra que o diálogo não se efetivava nas aulas, visto que a concepção de educação por parte dos alunos era a de transmissão dos conhecimentos. Em outro excerto dos registros do diário do professor, podemos perceber isso: “Quando eu pedia para que os alunos usassem a câmera, falassem no microfone, eles diziam que estava bom daquele jeito”, ou seja, com o professor expondo o conteúdo projetado em um slide para que, em seguida, fosse destinada uma atividade.

De acordo com nosso sujeito de pesquisa, “À medida que as aulas foram passando e sabíamos que as aulas presenciais não iam voltar nem tão cedo, os alunos começaram a se soltar mais, eles estavam abrindo a câmera, tirando dúvidas pelo microfone e chat”. Entretanto, ainda pautado sobre o modelo transmissivo de educação, pois, no momento em que o professor pedia para que os alunos estudassem um determinado tema para que em sala fosse realizado o debate, o estudo prévio não era realizado, uma vez que “Os alunos não falavam nada quando a eles era delegada uma posição de protagonismo, eles diziam que não haviam lido, que houve problema com a conexão etc”.

com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita”.

Outro desafio, segundo o professor, sujeito de pesquisa, foi a produção de texto. Para ele: “As aulas de produção textual foram as mais complicadas, trabalhamos os gêneros textuais, apresentamos temas sociais, porém, na hora de abrir para o debate, os alunos não participavam, diziam que não tinham microfone. Também não havia condições de realizar o debate pelo chat. Assim, segundo o professor, era pedido para que eles produzissem resumos e encaminhassem por e-mail. Porém essa alternativa desencadeou outras dificuldades, porque, segundo declara o professor, “os alunos não sabiam usar a ferramenta, como também não sabiam usar o Word ou Google Documentos”. Esse excerto do professor-pesquisador, nosso sujeito de pesquisa, é bastante significativo para (re)pensarmos o uso, muitas das vezes irrefletido, do termo nativos digitais. Termo esse que escamoteia a complexidade sociocultural das práticas de leitura e escrita envolvendo tecnologias digitais, pois, ao pararmos para compreender que a escola na qual o professor em foco atua é uma instituição de classe média alta, poderíamos partir do princípio que pelo fato de os alunos terem acesso aos dispositivos, eles seriam nativos digitais. Comungamos com a posição de Street (2010) ao defender que não devemos nos esquecer que leitura e escrita são práticas simbólicas e não meras tecnologias desincorporadas de suas relações de poder.

Dessa forma, compreendemos que, mesmo os alunos tendo acesso aos dispositivos digitais, eles não são nativos digitais, pois concebemos que as práticas multiletradas são, sobretudo, práticas sociais, logo são co-construídas no seio das práticas escolares e não meramente dadas pelo contexto sociocultural e econômico no qual os jovens estão inseridos, como abordam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). As práticas letradas na escola concebem leitura e escrita por meio da cultura logocêntrica, isto é, do papel e da caneta, em que tais práticas são sempre verbais e artificializadas, sendo produzidas apenas para cumprir prazos e testagens em avaliações. Com isso, a escola deixa de vislumbrar práticas multissemióticas nas quais os alunos possam se inserir em suas produções de imagens, ancoragem e acesso a links, entendimento a respeito de cores, leitura de gráficos etc.

Salientamos que os desafios apontados ao longo deste tópico de discussão apenas se tornaram mais evidentes no contexto de ensino remoto, mas não quer dizer que não existiam ou não eram possíveis em contextos de ensino presencial, no entanto, possivelmente, em menor proporção. Acreditamos que a pandemia tenha acentuado o anacronismo das práticas de leitura e escrita ainda vigentes na escola, trazendo aos docentes a oportunidade de (re)pensar se ainda continuaremos a escrever somente no papel. A seguir, relataremos algumas práticas possíveis que têm sido vivenciadas no contexto de ensino remoto pelo nosso sujeito de pesquisa.

4 Práticas multiletradas no ensino remoto: caminhos prováveis, mas nem sempre possíveis

Antes de apresentarmos dados de autorreflexões do professor, sujeito da pesquisa, consideramos importante mencionar mais algumas informações acerca da contextualização de produção dos dados. Trata-se de uma abordagem de vertente qualitativa e corresponde, como já dissemos, à análise de dados de um professor de Língua Portuguesa da Educação Básica acerca das suas percepções sobre o ensino remoto, à medida que desenvolve as suas práticas, refletindo sobre elas com base na pedagogia dos multiletramentos.

Nesse sentido, a discussão, por assumir um caráter qualitativo, versa sobre a análise processual de parte das atividades desenvolvidas durante o período em que o professor em foco, assumindo-se também como pesquisador, além de descrever, reflete sobre suas práticas docentes, inclusive declarando-se como necessitado de apoio e compreendendo a sua posição como sujeito responsivo ativo em meio às atividades docentes que lhe são demandadas.

Em razão disso, para o estabelecimento desta discussão, são descritas ações desenvolvidas pelo sujeito autodeclarante e mencionados alguns dos trechos dispostos em suas anotações, que figuram como um diário reflexivo do professor- pesquisador em sua atividade docente, em suas práticas docentes numa escola privada do Agreste do Estado de Pernambuco, que atende a alunos com um alto poder socioeconômico. Porém, mesmo com esse perfil, houve dificuldades.

O momento de aulas conduzido no formato de ensino remoto, conforme estamos abordando ao longo deste texto, trouxe alguns desafios paradigmáticos às práticas de leitura e escrita no contexto escolar, visto que no formato presencial privilegia-se a leitura linear e verbal, em grande parte das práticas de ensino-aprendizagem, ao tempo em que, na modalidade remota de ensino, essas práticas de leitura e escrita são redimensionadas, constituindo-se, sobretudo, por práticas hipertextuais e multimodais, que demandam outros movimentos semiodiscursivos para que sejam compreendidas com suas devidas especificidades, conforme Chartier (1999) defende em seu livro sobre a história da escrita.

Nesse contexto de ensino remoto, a escola, que sempre priorizou práticas escritas corporificadas no papel, teve que, compulsoriamente, migrar para as telas. Essa mudança de paradigma na concepção de letramento desorientou a organização e ritmo dos professores e alunos, uma vez que os eventos de letramento⁸, quando inseridos na tela, demandam outras práticas devido às próprias ferramentas que as TDIC demandam para produção e edição de textos. Nesse último caso, é compreendida como uma prática multissemiótica.

⁸- Conforme Kleiman (2005, p.23), é uma “Ocasão em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição”.

Segundo o professor, sujeito de pesquisa, “A leitura no ensino remoto até que funciona, os alunos conseguem ler com relativa tranquilidade. Mas há alunos que dizem ficar distraídos e cansados quando os textos são maiores que uma página, também reclamam que não conseguem realizar marcações nas páginas”. Esse excerto sinaliza para uma série de questões típicas do rompimento compulsório do paradigma de leitura na escola. Em primeira instância, compreendemos a não-linearidade da leitura no ambiente virtual. Para Lévy (2011), o ambiente virtual viabiliza práticas de leituras multidimensionais, uma vez que o leitor pode, a quaisquer momentos, migrar de uma página na Internet para outra por meio dos hiperlinks, que compõem a própria textualidade em ambientes virtuais. Essa prática de leitura hipertextual pode distrair o leitor, uma vez que ele precisa filtrar os caminhos a percorrer no ato da leitura. Desse modo, quando nosso sujeito de pesquisa relata que os alunos reclamam que ficam distraídos, compreendemos que tal alegação se dê pelo fato que os textos disponibilizados em ambientes virtuais são textos porosos, isto é, com inúmeras dimensões hipertextuais que não cessam, podendo assim, caso não seja filtrado, o conteúdo perder-se entre hiperlinks de propagandas, além de questões outras que não aquelas que deveriam ser priorizadas no ato da leitura escolarizada, por exemplo.

Um outro aspecto que trazemos a esta discussão diz respeito ao excerto anterior que suscita dimensões técnicas das práticas multiletradas, conforme defendem Lankshear e Knobel (2012). Para os autores, a dimensão técnica para o uso das tecnologias é de suma importância, uma vez que os sujeitos precisam ter o conhecimento a respeito de como funcionam os dispositivos (computadores/notebooks e smartphones), bem como seus respectivos aplicativos. Dessa maneira, chama-nos a atenção que, na fala do professor, ele sinaliza um dos motivos pelo qual os alunos alegam a falta de gosto pela leitura. Segundo ele, a impossibilidade de realizar marcações nos textos reflete a realidade na qual, alunos e professores, estão inseridos, embora os aplicativos de leitura possibilitam que se façam comentários e marcações, inclusive podendo escolher até mesmo as cores para isso. A plataforma utilizada pela escola⁹, que suprimimos o nome para seguridade dos princípios éticos, também oferta esse recurso para leituras realizadas dentro do próprio site. Assim, compreende-se que práticas típicas do papel são possíveis em práticas digitais ou até mesmo ampliadas, contudo nem sempre as dimensões técnicas são conhecidas pelos alunos e também, muitas das vezes, pelos professores.

Em uma outra fala do nosso sujeito de pesquisa o que nos chama a atenção é o questionamento sobre a própria concepção de escrita logocêntrica com a qual a escola se ocupa. Segundo o professor: “numa dada atividade de escrita de um artigo de opinião, uma aluna me perguntou se poderia acrescentar uma tabela e se ficaria legal ela colocar uma imagem dentro do texto. A preocupação dela era se essas coisas iriam contar como linhas já

⁹ O nome da escola, assim como do professor, não será mencionado por uma questão ética.

a produção tinha delimitação X". Nesse excerto, discutimos dois pontos bastante significativos para (re)pensarmos o modo como as práticas multiletradas são concebidas na escola. A princípio, o excerto nos possibilita desnaturalizar a cultura logocêntrica vigente na escola, uma vez que, ao se interrogar se o texto pode ter uma imagem ou uma tabela, é provocada uma reflexão sobre o que se considera como texto e o modo como devemos textualizá-los, rompendo assim com a concepção de letramento convencional (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012), pautada apenas no signo verbal.

O que figuras, desenhos, diagramas, gráficos, tabelas e equações fazem por nós que o texto verbal não pode fazer por si mesmo? O que fazer ainda muito melhor quando combinamos textos com estas outras mídias? O que é que há exatamente em uma figura que mil palavras não podem expressar tão apropriadamente? (LEMKE, 2010, p. 465).

Segundo Lemke (2010), precisamos viabilizar práticas escolares baseadas em letramentos metamidiáticos e informáticos, porque contemplam a diversidade semiótica e tecnológica, visto que “não podemos continuar ensinando nossos estudantes apenas os letramentos da metade do século XX”, quando a impressora matricial e o disquete eram as tecnologias disponíveis.

Em suma, o contexto de pandemia desestabilizou o modo como gerenciávamos as práticas de leitura e de escrita, pois a medição pedagógica remota nos obrigou a vivenciarmos experiências outras que já existiam, mas que não faziam parte, de um modo geral, das práticas escolares cotidianamente. Entretanto, essas novas vivências não foram 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.

Estamos ensinando nossos alunos a escrever no Word ou Google documentos usando os inúmeros recursos para produção dos textos? Estamos ensinando nossos alunos a compartilhar links de documentos, viabilizando o trabalho colaborativo? Estamos ensinando nossos alunos a realizar práticas multissemióticas? Estamos ensinando nossos alunos a produzir um cartaz em plataformas de *design*?

5 Considerações, que não se digam finais

Neste artigo, propusemo-nos mais à elaboração de pontos de reflexão do que à exposição de resultados estáticos. Constata-se, conforme indicadores apresentados, que as realidades sociais são plurais e que o fazer pedagógico é co-construído sob uma teia discursiva que emoldura os caminhos prováveis, mas que nem sempre são possíveis quando

levamos em conta os desencontros e as tensões que provocam violências e exclusões no contexto da práxis docente brasileira.

Acreditamos que, por meio de relatos de experiência, a exemplo do que ora propusemos a apresentar e problematizar, é que sejam possíveis, passada a fase destinada ao ensino remoto, imposto pelo distanciamento social, ações formativas para que entendamos, como agentes de letramento, em práticas multiletradas, a leitura e a escrita para além dos ambientes anteriormente acessados. Com isso, compreender os acessos e as condições que têm os sujeitos de modo amplo – docentes e estudantes – para a realização de tais práticas, sobretudo, considerando-se a forma abrupta por que foi se institucionalizando esse modelo de ensino, pode repercutir, inclusive, na sua atuação, que, em grande medida, pode levar mais a práticas de ensino, por meio do uso das TDIC, mais ligadas a ambientes ditos “convencionais” do que àqueles que ensejam constantemente ressignificações a respeito das práticas multiletradas no ensino de Língua Portuguesa.

Referências

BUZATO, Marcelo. Novos letramentos e inclusão digital: em direção a um enfoque pós-social. In: BRAGA, Denise Bértoli (Org). **Tecnologias da informação e comunicação e participação social: possibilidades e contradições**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 125-146.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2015.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Gramática de la multimodalidad**. Traducción de Cristóbon Pasadas Ureña. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n. 98-99, Enero-Junio 2010b, p. 93-152.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multialfabetizaciones: 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.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick, PEDRGUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf> Acesso em: 09 nov. 2020.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Nuevas alfabetizaciones: tecnologías y valores**. Revista Teknokultura. Madrid, v. 9, n. 2, 2012. p. 307-336.

LEMKE, Jay. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

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