



ARTIGO/DOSSIÊ

TECNOLOGIAS DIGITAIS E A SUPERAÇÃO DO ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTES

LÉO BENTES DOS SANTOS
LUÍS CLÁUDIO DALLIER SALDANHA

Léo Bentes dos Santos

Mestre em Educação, pela Universidade Estácio de Sá, em 2023.

Graduado em Letras Português, pela Universidade Veiga de Almeida, em 2020.

Membro do grupo de pesquisa: Diálogo, mediação pedagógica e a ambivalência da tecnologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7523184051880714>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-1263-0009>.

E-mail: leobentesdossantos@hotmail.com.

Luís Cláudio Dallier Saldanha

Doutor em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2001.

Mestre em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas, pela Universidade de São Paulo (USP), em 1995.

Líder do grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Universitária (GEPEU).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6177663314282321>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3822-1477>.

E-mail: lcdallier@gmail.com.

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar as metodologias ativas e o multiletramento como possibilidades de superação do ensino tradicional de língua portuguesa em face dos desafios da comunicação e da interação no contexto das tecnologias e mídias digitais. A partir das concepções de metodologias ativas, multiletramento, multimodalidade e letramento digital, são examinados os papéis do professor e do aluno no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, com suas implicações na formação docente. O presente estudo se constitui como pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, a partir de revisão de literatura sobre o tema e de textos de autores que são referência no assunto. Para a abordagem do ensino de língua portuguesa e as questões de letramento e multiletramento, recorreu-se principalmente a Travaglia (2009); Soares (2018); e Rojo e Moura (2019); para a discussão de ensino tradicional, metodologias ativas e tecnologias digitais, valeu-se, sobretudo de Freire (1996); Pischetola e Young (2007); Moran (2018); e Luchesi, Lara e Santos (2022). Como resultado, este trabalho aponta para a necessidade de um ensino reflexivo e produtivo de língua portuguesa que incorpore a multimodalidade e os diversos gêneros textuais para uma aprendizagem mais ativa e voltada para formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Multiletramento. Multimodalidade. Ensino de língua portuguesa. Tecnologias digitais.

Abstract: This article aims to address active methodologies and multiliteracy as possibilities to overcome traditional Portuguese language teaching in the face of the challenges of communication and interaction in the context of digital technologies and media. Based on the concepts of active methodologies, multiliteracy, multimodality, and digital literacy, the roles of the teacher and the student in the teaching and learning of Portuguese are examined, with their implications for teacher education. This study constitutes qualitative research, with a bibliographic approach, through a literature review on the subject and

texts by authors who are reference in the field. For the approach to Portuguese language teaching and literacy and multiliteracy issues, mainly Travaglia (2009), Soares (2018), and Rojo and Moura (2019) were consulted; for the discussion of traditional teaching, active methodologies, and digital technologies, especially Freire (1996), Pischetola e Young (2007), Moran (2018), and Luchesim, Lara e Santos (2022) were relied upon. As a result, this work points to the need for a reflective and productive Portuguese language teaching that incorporates multimodality and various text genres for a more active learning and the development of critical and reflective individuals.

Keywords: Active methodologies. Multiliteracy. Multimodality. Portuguese language teaching. Digital technologies.

INTRODUÇÃO

Sem a educação escolar “cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (YOUNG, 2007, p. 1288). A escola, no entanto, não somente é agente de transformação como, também, é impactada pelas mudanças que a sociedade experimenta, o que desafia a educação escolar, já que as formas de se ensinar e aprender também precisam se renovar.

É comum se considerar que “alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar” (YOUNG, 2007, p. 1294). Em relação ao conhecimento curricular, entretanto, há uma demanda para que se trate os alunos como sujeitos de sua própria aprendizagem, dando-lhes autonomia para construí-la. Assim, não haveria um padrão único

de aprendizagem e nem a exclusão de outros tipos de saberes que também deveriam ser considerados.

Uma situação oposta à pluralidade de saberes e de autonomia do aluno é a que se verifica desde muito tempo no que Freire (1996, p. 38) denominou de “educação bancária”, na qual o docente “se mantém em posições fixas, invariáveis”, como aquele “que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem”. Nesse modelo engessado de educação, “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”.

Na educação bancária e em práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, os alunos têm pouca ou nenhuma autonomia, submetidos a um cenário em que o professor é o único agente do saber, estando, assim, limitados a apenas ouvi-lo e a executar tarefas.

O conhecimento, na relação pedagógica, não deve ser concebido como “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância” (FREIRE, 1996, p. 38). Logo, quem recebe essa “doação” do saber não possui consciência da doutrinação a que está submetido. O detentor do saber (o professor) passa, então, a impô-lo, de modo que ele é o único que sabe as coisas. Desconsidera o aluno como ser pensante. A escola, por sua vez, estrutura seu currículo de modo que o único protagonista do contexto educacional é o professor. Os alunos apenas recebem o conteúdo e agem sob ele mediante as regras do professor.

A educação bancária vincula-se ao ensino tradicional, “que encarna o modelo de transmissão de conhecimentos, no qual o conteúdo é apresentado de forma definitiva e os alunos são privados da habilidade de construir o saber” (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019,

p. 34). Se a educação bancária considera unicamente a figura do docente, o ensino tradicional, metodologicamente, pertence a um modelo no qual também é o professor o único porta-voz, e as aulas passam a se basear na memorização, fixação e repetição de conteúdo.

De certo modo, portanto, os conceitos de educação bancária e ensino tradicional andam de mãos dadas, já que, em ambos, os alunos não possuem o direito de contestar a forma como aprendem e nem são desafiados a refletir criticamente sobre ela. Nesse sentido, os alunos “reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador” (FREIRE, 1996, p. 38).

Ir além da memorização, fixação e repetição, buscando outros caminhos de aprendizagem, é um imperativo que se apresenta em face das tecnologias digitais e das possibilidades que as chamadas metodologias ativas de aprendizagem oferecem. Com as tecnologias digitais, as metodologias ativas ganham novas possibilidades e recursos para o seu desenvolvimento e aplicação.

O uso de metodologias ativas leva em conta “aspectos relacionais na profissão docente, bem como a necessidade de se reverter os papéis de ensino e aprendizagem instaurados pelo modelo de escola tradicional e de considerar o aluno como sujeito ativo”, conforme defendem Pischetola e Miranda (2019, p. 31).

Trata-se, portanto, de considerar a subjetividade dos estudantes e de ter-se em mente que eles são seres pensantes e críticos, capazes de, por sua autonomia, interpretar e refletir por si mesmos seu processo cognitivo.

O ensino prescritivo de Língua Portuguesa, limitado à visão normativa da língua, com procedimentos voltados sobretudo

para memorização e aplicação de regras gramaticais, exemplifica a abordagem tradicional. É um ensino baseado numa concepção que busca “levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis” (TRAVAGLIA, 2009, p. 38). É um tipo de ensino que valoriza um único padrão de uso da língua, desconsiderando suas variações, sem avançar para um enfoque reflexivo e produtivo da língua.

Por fazerem uso dessas variações em seu contexto linguístico, os alunos são considerados sujeitos que não sabem falar português, já que não se apropriam da gramática normativa. Por consequência, na escola, eles são obrigados a aprendê-lo, sendo tal aprendizagem pautada na memorização, fixação e repetição, e o professor como soberano, sendo ele o detentor do saber do conteúdo gramatical.

Por esse caminho, pode-se dizer que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1996, p. 38). Com isso, os alunos não são incentivados a aprender de forma autônoma e, a partir do que leem e escrevem, levados à reflexão crítica acerca dos conteúdos, passando, portanto, a se configurar como seres passivos.

Diante da imersão no mundo digital, experimentada pelos alunos principalmente em atividades de interação social e entretenimento, há de se perguntar se o ensino-aprendizagem de língua materna deve se reduzir a uma abordagem prescritiva e descolada dos gêneros textuais que circulam no mundo virtual ou se deve tomar a leitura e a escrita como práticas sociais, na busca pelo multiletramento dos alunos, sem abandonar a necessidade do domínio da língua padrão.

Assim, neste trabalho, propõe-se considerar as metodologias ativas e o multiletramento como possibilidades de ir além do ensino tradicional de língua portuguesa numa era digital em que alunos e professores cada vez mais são impactados pela mediação tecnológica. São examinados os conceitos de metodologias ativas, multiletramento, multimodalidade e letramento digital no contexto das práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, além de suas implicações na formação do professor.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para além do ensino prescritivo, a aprendizagem de língua portuguesa deve levar os alunos à competência comunicativa, ligada à “capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações comunicativas” (TRAVAGLIA, 2009, p. 17). O docente deve orientar os estudantes acerca do uso adequado da língua em situações de comunicação e interação verbal, de modo que eles se apropriem da leitura e da escrita como práticas sociais.

Trata-se, portanto, de levar os alunos a compreenderem que, linguisticamente, há variadas formas de se expressar, de acordo com cada contexto comunicativo, e que elas devem ocorrer adequadamente, além do fato de que não há um padrão único de uso da língua.

O ensino de língua portuguesa voltado à perspectiva prescritiva remete, de certo modo, a um modelo tradicional de ensino que, na atualidade, deixou de se configurar como método de ensino-aprendizagem mais adequado, considerando-se que hoje os alunos “não teriam a disposição de assistir às aulas expositivas e nem aprenderiam mais com esse método de ensino tradicional” (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 37).

Os professores, então, são desafiados a adotarem práticas alternativas e, nesse sentido, o trabalho com metodologias ativas pode ser um caminho viável, já que elas surgem “como soluções para o tédio da sala de aula” (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 37).

De fato, é de se concordar que um modelo de ensino ligado unicamente à gramática normativa e à prescrição pode vir a ser tedioso para os alunos, visto que não são encorajados a refletirem sobre o que leem e escrevem, no que diz respeito ao uso da língua como prática social, nas formas de se comunicar nos variados contextos comunicativos.

As metodologias ativas partem de um princípio que leva em conta a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, isto é, seu contexto de vivência. Nele, os alunos fazem parte de “um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” (MORAN, 2018, p. 37). Significa dizer que as experiências vivenciadas por esses sujeitos podem vir a se configurar como uma forma de aprendizagem, já que elas podem levá-los a refletir acerca de sua realidade e de como superar barreiras. Com isso, destaca-se a importância de os docentes levarem em conta tais experiências nas práticas metodológicas de ensino-aprendizagem, já que elas não perdem o foco no aluno.

Um processo de ensino-aprendizagem voltado para as experiências de vida dos alunos é uma forma de lhes dar maior autonomia no processo de construção e desenvolvimento cognitivo, além de fazê-los progredirem “de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida” (MORAN, 2018, p. 37). Assim, os alunos são levados a desenvolverem novas habilidades a partir da experimentação, o que

é importante para seu processo cognitivo, já que elas podem ajudá-los em seus diversos contextos de vida.

A aprendizagem se configura como ativa porque o aluno é valorizado e o docente não é o único detentor do saber. Além disso, essa abordagem de uma aprendizagem mais ativa “aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas” (MORAN, 2018, p. 39), já que os estudantes passam a ser seres ativos no processo de construção do saber, integrando-se mais nele.

Há atividades colaborativas nas quais os sujeitos são desafiados a buscar de maneira autônoma informações sobre determinada temática, os docentes atuam como mediadores e há uma preocupação com a solução de problemas de vida e reflexão acerca do que é aprendido sobre o conteúdo.

O conceito de aprendizagem ativa é, de certa forma, algo que possibilita a compreensão sobre o que são metodologias ativas, considerando-se que, na visão de Moran (2018, p. 41), elas “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Logo, são metodologias que consideram a realidade dos sujeitos, podendo se configurar de diversas e variadas formas que podem ser aplicadas na prática pedagógica dos docentes, sendo todas elas voltadas à aprendizagem autônoma, com a consequente valorização dos estudantes nesse processo.

Por suas variadas e diversas formas, as metodologias ativas possuem uma configuração híbrida, tendo em vista que elas

estão vinculadas à busca de alternativas para que a aprendizagem ocorra superando as dificuldades comuns nesse processo. Assim, é possível considerar que elas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 41).

Dessa forma, as metodologias ativas serviriam para encontrar um caminho que leve os alunos a não só obterem uma aprendizagem efetiva, mas que integre os conteúdos à sua vivência, de modo que se sintam realmente engajados nesse processo.

Por estarem vinculadas à realidade ou ao contexto dos alunos, em sua vivência, as metodologias ativas implicam ou envolvem as tecnologias digitais. Para Moran (2018, p. 41), no contexto de um mundo conectado e digital, as metodologias ativas “expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações”.

Esse hibridismo diz respeito tanto a diversas modalidades de linguagem quanto ao uso de métodos e procedimentos de ensino-aprendizagem variados, podendo haver ainda combinação de atividades em ambientes virtuais e presenciais, além de mistura entre comunicação síncrona e assíncrona.

Assim, o hibridismo não se resumiria apenas a uma experiência educacional em que se mistura a modalidade a distância com o presencial ou o ensino digital com a sala de aula presencial. No entanto, deve-se reconhecer que o hibridismo possui como importante característica a integração de tempos e/ou espaços diferidos com experiências presenciais. Com as tecnologias digitais, essa perspectiva se torna possível. Significa dizer que tais tecnologias viabilizam metodologias de aprendizagem que podem combinar o virtual com o presencial.

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem envolvem, também, o que Moran (2018) chama de “personalização da aprendizagem”. Na perspectiva dos estudantes, demanda que eles se sintam incentivados a obterem conhecimento, enquanto na do docente, visa-se estimular os alunos a desenvolverem as habilidades que estão previstas em sua formação.

Esse é um processo que exige dos docentes “descobrir quais são as motivações profundas de cada estudante, o que os mobiliza a aprender os percursos, técnicas e tecnologias mais adequados para cada situação e combinar equilibradamente atividades individuais e grupais, presenciais e online” (MORAN, 2018, p. 43). Portanto, a personalização deve atender às necessidades do estudante, de modo que as práticas pedagógicas que envolvam o ensino-aprendizagem do conteúdo possam ser motivadoras e aguçar o interesse desses sujeitos.

O desafio da personalização da aprendizagem não é simples, embora bastante propagandeado nas experiências de educação digital em virtude da promessa de “customização” de conteúdos digitais e aprendizagem adaptativa a partir do emprego de tecnologias como a inteligência artificial.

É verdade que as tecnologias digitais “permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integram alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes” (MORAN, 2018, p. 53). Numa experiência de sala de aula invertida, por exemplo, as tecnologias digitais permitem aos alunos, antes da sala de aula presencial, acesso a conteúdos em diversos formatos e linguagens, que poderão servir como base para discussões e atividades no encontro presencial com o professor.

Na sala de aula invertida, conforme esclarecem Pischetola e Miranda (2019, p. 35), “a preparação do aluno para a aula pressupõe autonomia no estudo individual e a didática do professor pode apresentar dinâmicas mais interativas, devido ao conhecimento prévio que os alunos têm sobre o assunto”.

A possibilidade de uso desses recursos tecnológicos para tornar o aprendizado mais ativo e próxima das necessidades de cada estudante, entretanto, está também relacionada com uma formação adequada do professor e condições de trabalho que sejam favoráveis à aplicação desse tipo de metodologia e tecnologia.

Em outra situação, como a aprendizagem baseada em problemas, os alunos podem se valer de um ambiente virtual para conhecerem e discutirem um problema relacionado com produção textual. Por exemplo, podem trabalhar colaborativamente na reescrita de um texto com problemas de coesão e coerência textuais, usando ferramentas que possibilitam a atividade colaborativa virtualmente. Nesses casos, o professor pode tanto atuar como mediador virtualmente ou debater e avaliar posteriormente com os alunos, em sala de aula, o processo e o resultado da atividade realizada.

A recente popularização do uso de inteligência artificial generativa, possibilitando a criação de textos, pode também ensinar metodologias ativas de aprendizagem mediadas tecnologicamente, levando os alunos a identificarem criticamente as limitações e possibilidades de tal recurso tecnológico.

Desse modo, vê-se que as metodologias ativas são pautadas em recursos “como a discussão de situações-problemas [...] contextualização da realidade, exposição crítica e reflexiva, uso de tecnologias, entre outras que auxiliam no desenvolvimento de

diversas habilidades”, conforme pontuam Luchesi, Lara e Santos (2022, p. 14).

As metodologias ativas reconfiguram a atuação do professor do modelo tradicional, pois ele passa a atuar “como facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Suas funções são as de provocar, construir, compreender e refletir, junto com o aluno, para orientar, direcionar e transformar a sua realidade” (LUCHESE; LARA; SANTOS, 2022, p. 15).

O professor atua como mediador porque permite que o aluno construa ativamente o conhecimento, colocando-se a postos para atender a qualquer necessidade desse aluno. O docente não perde sua função, mas passa a atuar de uma maneira diferente e mais agregadora na aprendizagem dos sujeitos.

O uso de metodologias ativas de aprendizagem impacta a formação do aluno em face de sua inserção futura no âmbito profissional, já que elas lhes abrem margem a “gozar de autonomia e reflexão para que desenvolva uma atitude crítica e construtiva que o prepare à prática profissional” (LUCHESE; LARA; SANTOS, 2022, p. 15). Portanto, elas auxiliam na formação de sujeitos críticos e reflexivos, que estejam preparados para lidar com desafios da vida e do mundo do trabalho.

A mediação tecnológica e o uso de metodologias ativas apontam, então, para a necessidade de “uma nova visão de formação de profissionais que atuem de forma coerente com os paradigmas educacionais nos novos tempos” (SANTOS, 2019, p. 7). Os professores são desafiados a se apropriarem das tecnologias e das metodologias ativas, contribuindo para o multiletramento de seus alunos.

MULTILETRAMENTO, MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO DIGITAL

Uma das tendências para inovação do ensino de Língua Portuguesa desde o início da educação escolar encontra-se configurada no conceito de letramento, processo esse que está ligado a “comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” (SOARES, 2018, p. 63).

Outro conceito, que avança para além das práticas sociais de leitura e escrita, é o de multiletramento e de multimodalidade, que reconhece diferentes linguagens e diversos modos de utilizá-las em uma variada gama de textos e de suportes materiais.

Em relação ao conceito de multiletramento, o primeiro ponto a ser destacado é que, quando se pensa no termo “multi”, é perceptível que ele alude, quase que automaticamente, à palavra “múltiplos”, que diz respeito a algo que não é único, ou seja, que integra elementos diversos e distintos. Tal percepção remete ao entendimento de que o letramento não se configura como homogêneo, pelo contrário; há variadas manifestações e formas de sua ocorrência, e é precisamente a isso que o referido conceito está vinculado.

A priori, pode-se dizer que a definição de multiletramento encontra-se relacionada à questão da “explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20). É um conceito ligado à heterogeneidade textual, influenciada por esse contexto midiático e de diversidade.

Rojo e Moura (2019, p. 20) entendem que o multiletramento “aponta, a um tempo só, para a diversidade cultural das

populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos”.

Os textos, graças a essa questão midiática, possuem variadas linguagens que podem ser expressas de formas distintas a partir deles, pois elas são heterogêneas, podendo se dar de maneira verbal, não verbal ou mesmo híbrida. Com isso, abre-se margem a essa explosão de letramentos porque os indivíduos se apropriam dessa diversidade textual de linguagens; os textos passam a se configurar como prática social, já que passam a fazer parte da cultura dessas populações de múltiplas formas. Por isso, é uma manifestação múltipla do letramento.

Desta forma, os multiletramentos “referem-se a práticas multiletradas e multissemióticas, em sua complexidade e inter-relação, presentes na sociedade altamente semiotizada e globalizada, nas mais variadas formas de construção de significados” (FERRAZ; CUNHA, 2018, p. 463). Levam em conta, portanto, a vida cotidiana associada à forma como os indivíduos fazem uso da linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal (utiliza-se de outras formas de linguagem que não estão centradas na palavra), na produção de sentido.

Coscarelli e Corrêa (2018), acerca do letramento, afirmam que não se deve levar em conta apenas as práticas sociais de leitura e escrita que se dão no papel — isto é, associadas à mídia tradicional —, mas também “aquelas que se desenvolvem atualmente em ambientes digitais como computadores, tablets, celulares e outros equipamentos que nos dão acesso a redes de comunicação digital como a internet” (COSCARELLI; CORRÊA, 2018, p. 385).

Esses aspectos conceituais do letramento e multiletramento nos remetem ao conceito de multimodalidade, às “práticas de recepção e produção de textos/discursos materializados em outras modalidades de linguagem que não a escrita” (ROJO; MOURA, 2019, p. 21). Assim, a multimodalidade está ligada à atividade de produção textual/discursiva que se apropria das modalidades da linguagem verbal em associação com recursos não verbais, como imagens, gestos, sons e outros tipos de signos.

O multiletramento e a multimodalidade estão, portanto, associados às formas diversificadas de interação, que podem ser estabelecidas a partir de linguagens distintas e integradas.

Os diversos letramentos estão “concretizados com base em textos multimodais, multiculturais e multilinguísticos, que proporcionam novas leituras e novas inter-relações entre leitor, texto, mensagem, portador” (FERRAZ; CUNHA, 2018, p. 463). Significa dizer que há diversas formas para a ocorrência da manifestação da linguagem, e que ela pode se reproduzir de diferentes maneiras, de modo que a produção do sentido pode ir além da oralidade e da escrita e se apresentar por meio de outros signos capazes de levar o indivíduo à realização da leitura de mundo.

No contexto do multiletramento e da multimodalidade, podemos destacar ainda o letramento digital, ligado ao contexto das mídias digitais. É uma prática que objetiva preparar os sujeitos para que saibam escrever e produzir sentido no âmbito da mídia digital, de modo que estejam habilitados a se comunicarem interativamente em rede; ou seja, que a partir da leitura feita acerca do conteúdo e das informações nele contidas, os alunos sejam capazes de escrever de forma crítica e fundamentada nas

relações dialógicas e, sobretudo, em sua vida cotidiana, no uso das mídias digitais e seus gêneros.

Esse tipo de letramento “envolve também a comunicação, a postagem de respostas e a produção de conteúdos” (COSCARELLI; CORRÊA, 2018, p. 386). Assim, o letramento digital está inserido no contexto de atividade colaborativa, de modo que a troca informativa e comunicativa abre margem à participação de todos os usuários das redes em um mesmo espaço virtual, seja de forma síncrona ou assíncrona.

O letramento digital também guarda uma dimensão crítica e ética importante, pois não basta a fluência tecnológica para se comunicar e interagir a partir das diversas modalidades de texto no ambiente digital, é preciso também uma leitura crítica da rede, dos seus discursos, de suas ideologias, assim como uma postura ética no uso desses diversos recursos (PINHEIRO; PINHEIRO, 2021).

Assim, o letramento digital deve ser compreendido como “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC” (BUZATO, 2009, p. 22). O aluno letrado digitalmente deve mobilizar habilidades que permitam identificar, avaliar e selecionar as informações ou a diversidade de textos e discursos a partir de critérios específicos (PINHEIRO; PINHEIRO, 2021).

TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

As mídias digitais trazem uma perspectiva inovadora e desafiadora para o ensino-aprendizagem tanto de leitura quanto de escrita. Tendo em vista que essas tecnologias fazem parte do

cotidiano dos alunos, a escola é desafiada a “repensar os ambientes de aprendizagem para que eles levem em conta as novas formas de organizar os saberes e de lidar com os textos das diferentes mídias” (ZACHARIAS, 2016, p. 24).

É preciso trazer para o contexto de sala de aula a diversidade textual de gêneros hipermediáticos e multimodais. Esse é um passo importante para a formação de um sujeito e cidadão que saiba fazer uso adequado da leitura e da escrita, principalmente, no contexto das mídias digitais. É nesse sentido que o letramento digital é uma prática social e deve ser considerado na educação escolar, assim como o trabalho com textos multimodais e o uso adequado de metodologias ativas.

Tudo isso aponta para o desafio da formação docente no contexto do ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Diante da mediação tecnológica cada vez mais presente na educação, as tecnologias digitais “ressignificam a formação docente” (FUSA; MIRANDA, 2020, p. 4) e demandam tanto “o domínio técnico-operativo dessas tecnologias [quanto] a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis” (SAVIANI, 2016, p. 82).

Desse modo, deve-se considerar na formação docente que a tecnologia precisa ser compreendida para ser apropriada, uma vez que “toda técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação” (PONTE, 2000, p. 64).

Tal apropriação das tecnologias no contexto da formação e prática docentes deve ser tanto crítica quanto criativa. Trata-se de uma apropriação crítica “porque o esforço é por tornar própria à educação a tecnologia que originalmente foi desenvolvida para outros fins, usando critérios pedagógicos para que seu uso se torne próprio aos objetivos

da formação educacional” (SALDANHA, 2023, p. 189). É também uma apropriação criativa porque as tecnologias devem se tornar adequadas e relevantes em seu uso didático-pedagógico, usos muitas vezes não previstos no próprio desenvolvimento original da tecnologia, numa exploração das possibilidades de seu emprego em atividades e processos nos quais elas estejam submetidas aos fins educacionais.

Essa apropriação crítica e criativa da tecnologia presente na formação docente deve ir além de uma concepção mais operacional ou superficial de fluência digital que o professor deve desenvolver como uma habilidade necessária para sua prática pedagógica. A fluência digital ou mesmo o letramento digital na formação docente pode conferir mais condições para ele “fazer associações entre as práticas que utiliza e uma eventual versão digital” (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019, p. 8).

É preciso, então, trazer para a formação docente as mídias digitais e o uso de tecnologias transversalmente nas estruturas curriculares, trabalhando tanto a compreensão das tecnologias digitais quanto seus diversos usos aliados a metodologias e abordagens no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

O trabalho com o texto deve ir além dos suportes materiais mais convencionais para abranger o hipertexto e as diversas mídias digitais, explorando as possibilidades linguísticas, literárias e de manifestação de outras artes por meio da língua e de outras linguagens.

Não restrita a disciplinas específicas para tratar das tecnologias, a apropriação didático-pedagógica da tecnologia deve ser um horizonte possível em qualquer unidade curricular, visto que a onipresença da tecnologia na nossa própria vida e seus desafios na cultura escolar são cada vez mais certos e evidentes.

Assim, o currículo na formação docente dos professores de língua portuguesa deve oportunizar o conhecimento dos “gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (FREITAS, 2010, p. 340).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o ensino tradicional de língua portuguesa, pautado numa visão exclusivamente normativa da língua e da gramática, tenha dado sua contribuição em outros tempos, os estudos linguísticos, a própria complexidade das interações na sociedade e a onipresença das tecnologias digitais demandam abordagens contextualizadas do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, com implicações para a formação docente.

Com a diversidade de gêneros digitais ou hipermediáticos, as competências leitora e escritora devem ser desenvolvidas no contexto do multiletramento e das metodologias ativas, superando abordagens metodológicas mais tradicionais.

O trabalho de formação e de desenvolvimento das competências do aluno devem contribuir para a construção de um leitor crítico e reflexivo, capaz de lidar com a diversidade de gêneros textuais e seus suportes materiais, levando-o ao domínio e uso da língua nas diversas situações de comunicação e interação.

Nesse cenário, as tecnologias digitais podem ser apropriadas criticamente para se dar conta do multiletramento e da multimodalidade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, resgatando o contexto e a vivência dos alunos nas redes digitais para que possam ir além do entretenimento e da interação social em

suas experiências com as mídias digitais. Desse modo, o letramento digital torna-se necessidade para formar sujeitos que lidem de modo reflexivo e crítico com os textos e os discursos nos meios digitais.

Professores e alunos, assim, são desafiados a trazer para sala de aula e trabalhar em suas atividades a diversidade textual de gêneros hipermidiáticos e multimodais. Esse é um passo importante para a formação do sujeito como cidadão, isto é, que saiba fazer uso adequado da leitura e da escrita, principalmente, no contexto das mídias digitais. É nesse sentido que o letramento digital é uma prática social e deve ser considerado na educação, particularmente, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Tal desafio demanda uma nova visão do currículo e da formação docente na área de língua portuguesa, pois é preciso uma apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais com vistas à análise de suas limitações ou risco e à exploração de suas possibilidades didático-pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. In: *DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada)*. São Paulo, n. 1, v. 25, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100001&script=sci_arttext. Acesso em: 20 fev. 2024.
- COSCARELLI, Carla; CORRÊA, Hércules. Letramento digital. In: MILL, Daniel (Org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018.
- FERRAZ, Obdália; CUNHA, Úrsula. Multiletramentos. In: MILL, Daniel (Org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 3, v. 26, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 23 jun. 2023.

FUZA; Ângela Francine; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GMqzC6cnRZjBLdzg5SkckVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LUCHESI, Bruna Moretti; LARA, Ellys Mariana de Oliveira; SANTOS, Mariana Alvina dos. Introdução as metodologias ativas de aprendizagem. In: LUCHESI et al. (Orgs.). *Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem*. Campo Grande: Ed. UFMS, p. 11-19, 2022.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyiqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, p. 34-76, 2018.

PINHEIRO, Regina Cláudia; PINHEIRO, Bruna Maele Girão Nobre. Dimensões crítica e ética nas práticas de letramento digital em um jogo educativo digital. In: *DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada)*. São Paulo, n. 2, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/KfzzVJSXzNysJp5ccKfJ7ND/?format=pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, n. 43, v. 16, p. 30-56, 2019. Disponível em <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5822/47965983>. Acesso em: 07 jun. 2022.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? In: *Revista Ibero-americana*. Lisboa, n. 24, p. 63-90,

2000. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>. Acesso em 30 nov. 2023.

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

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. Análise da educação online na pandemia de covid-19 a partir da teoria crítica da tecnologia de Feenberg. In: *Sisyphus Journal of Education*. Lisboa, n. 3, v. 11, p. 179-190, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/28797>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SANTOS, Taciana da Silva. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem*. 2019. 31f. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco — Campus Olinda, 2019.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: *Movimento Revista de Educação*. Rio de Janeiro, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. 7.ed. São Paulo: Contexto, p. 63-64, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2009). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? In: *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 101, v. 28, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2022.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 16-29, 2016.