

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – ESTUDOS DA LINGUAGEM**

CINTIA DA SILVA RODRIGUES

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM MEIO DIGITAL NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOBRE O DOCUMENTO
ORIENTADOR CURRICULAR RIO-GRANDINO**

RIO GRANDE

2022

CINTIA DA SILVA RODRIGUES

PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM MEIO DIGITAL NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO SOBRE O DOCUMENTO
ORIENTADOR CURRICULAR RIO-GRANDINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer

RIO GRANDE
2022

Ficha Catalográfica

R696p Rodrigues, Cintia da Silva.
Práticas de linguagem em meio digital nas aulas de Língua Portuguesa: um estudo sobre o Documento Orientador Curricular Rio-Grandino / Cintia da Silva Rodrigues. – 2022.
85 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2022.

Orientadora: Dra. Camila Lawson Scheifer.

1. Pedagogia dos Multiletramentos 2. Perspectiva dos Letramentos 3. Política Linguística 4. Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino 5. Língua Portuguesa I. Scheifer, Camila Lawson II. Título.

CDU 81'0:37



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 01/2022

No dia quatro de fevereiro de dois mil e vinte e dois, através de videoconferência, realizou-se a defesa de dissertação da mestranda **CINTIA DA SILVA RODRIGUES**, intitulada "**Práticas de Linguagem em Meio Digital nas Aulas de Língua Portuguesa: Um Estudo sobre o Documento Orientador Curricular Rio-grandino**". A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pelas professoras doutoras Kelli Machado da Rosa (FURG) e Camila Gonçalves dos Santos do Canto (UNIPAMPA). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata. Atendendo à Deliberação nº 025/2020 do COEPEA, que dispõe sobre Diretrizes Acadêmicas Gerais para o ensino de pós-graduação Stricto Sensu durante o período emergencial devido à pandemia da COVID-19, a presidente da comissão examinadora assinará a ata, substituindo as assinaturas dos demais membros da banca. Este documento possui chave de autenticidade gerada pelo sistema FURG, podendo ser verificada em <https://www.furg.br/consultardocumentos>.

Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer (orientadora - FURG)
Profa. Dra. Kelli Machado da Rosa (FURG)
Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto (UNIPAMPA)

Agradecimentos

A Deus, primeiramente, que estava sempre ali nos dias mais cansativos, me dando forças para continuar;

À minha orientadora Camila, que sempre me ouviu pacientemente, não como profissional e sim como pessoa, se colocando no papel de amiga, pois sempre entendeu as dificuldades que a vida me impôs, procurando me incentivar;

A meu marido Allan e ao meu pai Alcides, que tiveram que conviver comigo nos momentos em que eu me sentia insegura e sem chão, mesmo sem entender o que se passava, eu sabia que eles estavam sempre do meu lado;

Aos meus animais de estimação/filhos, que sempre me fizeram companhia durante os momentos de estudo: Preta (*in memorian*), Jacó, Pipoca, Raposinha, Negrinho e Jerico;

À amiga Raquel que, ao longo da caminhada, perguntava-me como eu estava me sentindo, oferecendo-me auxílio no que fosse preciso;

Aos colegas e aos professores do mestrado, especialização e graduação, pelas trocas, pelas longas e instigantes discussões, que me auxiliaram a me constituir como professora-pesquisadora;

À CAPES, pela bolsa concedida, ao longo de dois anos e meio, que me foi essencial para prosseguir;

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras – FURG, por oferecer tantas aprendizagens e oportunidades, não só a mim, como a todos meus colegas;

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras – FURG Isabel, por ser sempre atenciosa, educada e solícita, fazendo com que as burocracias fossem menos cansativas. E também por sempre nos avisar dos eventos do programa;

Por fim, aos meus alunos e ex-alunos, que tanto me ensinam/ensinaram todos os dias e me fazem ser uma professora melhor a cada aula.

“Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções.” (FREIRE, 2016, p. 96)

RESUMO

A presente dissertação tem como tema uma discussão sobre política linguística para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Rio Grande – RS, com vistas a investigar em que medida as práticas de linguagem características do meio digital estão sendo contempladas no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino. Para tanto, a pesquisa ancora-se nos Novos Estudos de Letramento (BARTON e LEE, 2015) e na Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2015; 2019), que buscam problematizar as práticas sociais de construção de sentido da contemporaneidade – entendidas como letramentos, as quais ganham novos relevos e dimensões à medida que se desenvolvem as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica tem enfrentado dificuldades em dar conta das demandas sociais colocadas por um mundo em que a presença ostensiva das TDICs tem repercutido no cotidiano das pessoas, influenciando na maneira como elas estão utilizando a escrita e os efeitos desse uso. Assume-se, pois, fazer-se necessário olhar criticamente para os estudantes como sujeitos construtores de significados sociais que mobilizam competências de leitura e escrita outras que não apenas aquelas relativas a contextos essencialmente tipográficos. Assim, o estudo parte da preocupação de verificar em que medida as diretrizes locais para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, articuladas ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplam as práticas de linguagem contemporâneas marcadas pelas multiplicidades cultural, semiótica e midiática, em virtude da presença ostensiva das TDICs em nosso cotidiano. Para isso, a análise empreendida busca verificar no documento: i. a concepção de língua e linguagem; ii. as implicações culturais e sociais do ensino de língua/linguagem; e iii. os usos previstos das TDICs. Trata-se de um estudo de análise documental, de natureza aplicada, que busca discutir em escala local o ensino de Língua Portuguesa tal qual vem sendo proposto nos documentos oficiais. O estudo revelou que o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino mostra-se muito tímido com relação à adaptação do ensino de Língua Portuguesa para o município no que se refere especificamente às práticas de linguagem características do meio digital, apenas retomando em seus direcionamentos o que já está posto no RCG e na BNCC.

Palavras-chave: Pedagogia dos Multiletramentos; Perspectiva dos Letramentos; Política Linguística; Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino; Língua Portuguesa.

RÉSUMEN

La presente disertación tiene como tema una discusión sobre la política lingüística para la enseñanza de la Lengua Portuguesa en los últimos años de la Enseñanza Fundamental en el municipio de Rio Grande - RS, con el objetivo de investigar en qué medida las prácticas lingüísticas propias del medio digital están siendo contempladas en el Documento Orientador Curricular del Territorio Rio-Grandino. Pa, la investigación se ancla en los New Literacy Studies (BARTON y LEE, 2015) y en la Pedagogía de las Multialfabetizaciones (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2015; 2019), que buscan problematizar las prácticas sociales de construcción de significado de contemporaneidad – entendida como alfabetizaciones, que adquieren nueva relevancia y dimensiones a medida que se desarrollan las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TICD). La enseñanza del portugués en la Educación Básica ha enfrentado dificultades para hacer frente a las demandas sociales planteadas por un mundo en el que la presencia ostensible de las TDIC ha repercutido en la vida cotidiana de las personas, influyendo en la forma en que utilizan la escritura y los efectos de este uso. Se asume, por tanto, que es necesario mirar críticamente a los estudiantes como sujetos constructores de significados sociales que movilizan habilidades de lectura y escritura distintas a las relacionadas con contextos esencialmente tipográficos. Así, el estudio parte de la preocupación de verificar en qué medida las directrices locales para la enseñanza de la Lengua Portuguesa en los últimos años de la Enseñanza Fundamental, articuladas al Currículo de Referencia Gaucho (RCG) y a la Base Común Curricular Nacional (BNCC), contemplan las prácticas de los lenguajes contemporáneos marcadas por multiplicidades culturales, semióticas y mediáticas, debido a la ostensible presencia del TIDIC en nuestra cotidianidad. Para ello, el análisis realizado busca verificar en el documento: i. la concepción del lenguaje y la lengua; ii. las implicaciones culturales y sociales de la enseñanza de idiomas; y iii. los usos previstos de las TDIC. Se trata de un estudio de análisis documental, de carácter aplicado, que busca discutir a escala local la enseñanza del portugués tal como ha sido propuesta en documentos oficiales. El estudio reveló que el Documento de Orientación Curricular del Territorio Riograndino es muy tímido en relación a la adaptación de la enseñanza de la lengua portuguesa al municipio en lo que se refiere específicamente a las prácticas lingüísticas propias del medio digital, retomando solamente en sus direcciones lo ya publicado en RCG y BNCC.

PALABRAS-CLAVE: Pedagogía de la multialfabetización; Perspectivas críticas de alfabetización; Política lingüística; Documento de orientación curricular para el Territorio Rio-grandino; Lengua portuguesa.

LISTA DE SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Conselho Estadual de Educação – CEED

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Municipais da Educação – UNDIME

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs

Referencial Curricular Gaúcho – RCG

Secretaria Estadual da Educação – SEDUC

Secretaria Municipal de Educação – SMED

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME

União Nacional dos Dirigentes e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul –
SINEPE/RS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As dez competências gerais da BNCC.....	31
Figura 2 – Objetivos do ensino de língua portuguesa.....	63
Figura 3 – Campo de atuação jornalístico/midiático.....	66
Figura 4 – Língua portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais.....	66
Figura 5 – Sobre os hipertextos e <i>hyperlinks</i>	67
Figura 6 – Campo de atuação jornalístico/midiático.....	68
Figura 7 – Efeitos de sentido.....	69
Figura 8 – Sobre a oralidade.....	69
Figura 9 – Sobre as fontes de pesquisa.....	69
Figura 10 – Efeitos de sentido.....	70
Figura 11 – Leitura no campo artístico-literário.....	70

SUMÁRIO

Introdução	8
Delimitação do problema de pesquisa	18
Justificativa	18
Objetivo geral.....	20
Objetivos específicos	20
1 Referencial teórico	22
1.1 Política Linguística e Ensino de Língua Portuguesa no Brasil	22
1.1.1 Base Curricular Comum (BNCC) e o Ensino de Língua Portuguesa	28
1.1.2 O Referencial Curricular Gaúcho e o Ensino de Língua Portuguesa.....	36
1.2 Novos Estudos de Letramento: letramento como prática social.....	41
1.2.1 Teoria dos Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa	44
2 Metodologia	50
3 Análise do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino	52
3.1 Caracterização e contextualização do município do Rio Grande – RS no Documento Orientador Curricular Rio-grandino	53
3.2 Estrutura e organização do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino	54
3.3 Concepção de língua e linguagem	58
3.4 Implicações sociais e culturais do ensino de língua/linguagem.....	60
3.5 Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.....	65
Considerações finais	73
Referências bibliográficas	77
Apêndice	81

Introdução

A ideia inicial do tema desta pesquisa deu-se nas aulas da disciplina de Estudos do Letramento, no Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem da FURG, pois percebi o quanto discutir sobre letramento poderia responder a uma série de questões que, posteriormente, foram agregando-se a outras que foram surgindo na disciplina de Letramento Digital, ambas ministradas pela professora que orienta/ou este trabalho. A partir das leituras e discussões nas aulas sobre os Estudos de Letramento (STREET, 2018), perspectiva que compreende o letramento como prática social, foi possível repensar o ensino de Língua Portuguesa, tendo consciência de que as práticas de linguagem se modificam à medida que vão sendo alterados os diferentes contextos históricos e culturais, e que, portanto, as práticas de hoje não são as mesmas de antes.

Diante de tal reflexão, somando-se às minhas práticas (que não se diferem tanto das de antigamente, como eu gostaria), foi possível transpor para este trabalho reflexões sobre as práticas de letramento atuais, diante da curiosidade de pesquisar o que propõe o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino para o ensino de língua materna destinado às escolas de Rio grande – RS. Cidade esta onde resido, estudei toda a vida, e também trabalho atualmente como professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, na rede privada, nos níveis Fundamental e Médio. Com tal investigação emerge a possibilidade de refletir também sobre as minhas práticas, além de me fazer repensar se o que está proposto no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino está sendo por mim contemplando.

Neste momento, faz-se necessário justificar que decidi direcionar a minha pesquisa à análise do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino por acreditar que esse documento careça de pesquisas que possam vir a trazer retorno e melhorias para a educação local, mesmo que, a princípio, seja um retorno a nível reflexivo sobre o ensino de línguas envolvendo práticas de linguagem no meio digital.

Somando-se à relevância do tema, o estudo também possibilita que eu reflita sobre as minhas práticas, a fim de aprimorá-las, enquanto professora de línguas do mesmo nível, ainda que estudar este processo não seja objetivo da dissertação. A escolha pela Língua Portuguesa se deu por entender que o domínio da norma culta, da adequação de uso de outras variantes e o desenvolvimento do aluno quanto ao uso da linguagem na cultura digital auxiliará nas demandas urgentes do dia a dia e também nas demandas futuras, favorecendo o protagonismo social do aluno e o seu engajamento

crítico com as questões contemporâneas que nos atravessam como sociedade. Acredito que seja através das indagações, das tentativas de respondê-las, e das consequentes reflexões, que podemos chegar às tão esperadas melhorias na qualidade do ensino que tanto nos são cobradas neste país. Dito isso, investigar o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, que tem por objetivo organizar o ensino das escolas de nosso município, em consonância com o que está posto no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um dos caminhos para futuros avanços na qualidade do ensino e aprendizagem oferecidos em nossas escolas locais.

Também julgo evidente o meu anseio em aprimoramento do ensino da cidade do Rio Grande, por ter sido aluna da rede pública municipal, numa escola localizada no bairro onde resido até hoje, e pela qual carrego um grande carinho, pelo acolhimento e comprometimento dos profissionais, os quais passaram pela minha formação nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa esta de suma importância para que eu prosseguisse com os estudos e ingressasse no Ensino Médio.

Para dar início a este estudo, esclareço que ele parte do entendimento de que políticas linguísticas, como conjunto de valores, procedimentos e normas que envolvem os usos de determinada língua, incluem as diretrizes oficiais articuladas pelo Ministério da Educação para a educação linguística em uma escala que varia de um nível mais local, a exemplo do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, a uma escala mais global, a exemplo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o Referencial Curricular Gaúcho e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Por assim ser, segundo Calvet (2017), uma política linguística oficial é uma determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade. Posteriormente à essa determinação, pensa-se no planejamento linguístico, que vem a ser a implementação dessa determinação.

Partindo desse pressuposto, entendo que o papel do professor, no contexto desta discussão, é o de agente dessas políticas, visto que a implementação efetiva de qualquer política linguística oficial destinada à educação formal concretiza-se nas práticas de sala de aula. Nessas, entram em cena instrumentos importantes nesse processo, como o material didático e as estratégias de ensino, escolhidas por cada professor.

Segundo informações colhidas no site da SMED¹ (Secretaria Municipal de Educação), o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino foi elaborado a partir de um processo democrático e participativo, o qual se tornou referência municipal curricular com implementação para todas as Redes de Ensino, públicas e privadas, da Educação Básica, destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Tal documento, alinhado à Base Nacional Comum Curricular e ao Referencial Curricular Gaúcho é informado por saberes produzidos no âmbito acadêmico e têm como principal função fornecer, de maneira ampla e em certa medida homogênea, parâmetros pedagógicos para o ensino institucionalizado de componentes curriculares específicos. Pensando no ensino de línguas, esses parâmetros, por sua vez, são forjados a partir de concepções de língua e de linguagem e do que se identifica como demandas comunicativas, interpretativas e expressivas em esferas sociais específicas.

O trabalho de uma política linguística tem um viés prescritivo, haja vista que se concentra em propor conceitualmente como o ensino deveria ser, de modo que sua execução fique a cargo do professor, que é, como já dito, o principal agente de sua institucionalização. As atualizações de diretrizes dessa natureza se dão sempre que se percebe que uma determinada política não mais é capaz de responder ao que se identifica como necessidades emergentes de um determinado grupo, em um determinado momento socio-histórico.

Cabe ressaltar que vivenciamos uma adequação ao ensino, de caráter emergencial, devido à pandemia do Covid-19 que se instaurou pelo mundo. De maneira atípica, a pandemia modificou o ensino, de forma que as escolas, tanto públicas quanto privadas, não tiveram alternativa, a não ser aderir, de forma rápida, ao ensino remoto, com aulas assíncronas, gravadas em vídeos, ou atividades enviadas por e-mail. Em última instância também houve a alternativa de que aqueles não tivessem acesso às tecnologias digitais poderiam buscar atividades nas escolas, e após realizá-las, deveriam levá-las de volta à escola, para serem corrigidas.

No entanto, essa emergência sanitária, que ainda estamos enfrentando, revelou que o digital não se trata apenas um recurso para as aulas serem mais atrativas e/ou

¹ Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/>

“modernas”, mas sim uma alternativa, em certa medida eficaz, para que o ano letivo não se estagnasse. De acordo com Moreira (2018):

O termo Digital, integrado à Cultura, define este momento particular da humanidade em que o uso de meios digitais de informação e comunicação se expandiram, a partir do século passado, e permeiam, na atualidade, processos e procedimentos amplos, em todos os setores da sociedade. (MOREIRA, 2018, p. 139)

Logo, a Cultura Digital se fez mais presente do que nunca, e o que antes era considerado moderno, inovador, passou a ser o trivial, constituindo uma mudança abrupta no meio educacional, mas que não era novidade em outras instâncias cotidianas, tendo em vista que as pessoas já se comunicavam por e-mail, aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais.

O surgimento da Covid-19 fez com que o isolamento social fosse proposto como medida para amenizar o índice de contaminação da população em geral. Assim sendo, as escolas, como todos os demais espaços de convívio social, foram amplamente afetadas pela medida, por ser comum as aulas acontecerem em ambientes relativamente pequenos, onde inevitavelmente acontecem aglomerações de pessoas, neste caso, alunos, professores, sem contar o contato social promovido, nas demais dependências da escola, pela equipe diretiva e demais funcionários que contribuem para o funcionamento de uma escola. Nesse sentido, para que não acontecesse uma contaminação em massa, foi preciso que se cancelassem as aulas presenciais até que a situação se normalizasse, mais precisamente até que chegasse uma vacina, que demandou tempo de estudo, aquisição, políticas efetivas até à aplicação na população.

Ademais, por se tratar de uma situação atípica, os documentos oficiais de nenhuma ordem, seja da esfera nacional, estadual ou municipal, previam a condução do ensino na inviabilidade do modelo presencial. Logo, a rede básica de educação pública se viu prejudicada tanto pela ausência de diretrizes para incorporação pedagógica das TDICs quanto pelos problemas de infraestrutura tecnológica, visto a necessidade de internet de boa qualidade a professores e alunos, bem como de aparelhos e de manutenção contínua de equipamentos. Sem isso, como temos testemunhado, prosseguir com o ano letivo passou a ser um desafio de grande porte.

Diante de tal situação, as escolas, em geral, não puderam dar continuidade às aulas de forma presencial, o que gerou insegurança e até mesmo insatisfação com relação ao bom andamento do ano letivo, visto que a medida tomada, em caráter de

urgência, foi uma proposta de ensino que consistiu na transposição de práticas do âmbito físico para o âmbito digital, com a conversão de artefatos como o livro didático, os materiais impressos, o quadro e o giz em aulas/atividades síncronas e assíncronas. Essa transposição fugiu dos modelos convencionais de aula a que estávamos acostumados, na maioria das escolas, principalmente de ensino público, visto que são as que mais carecem de infraestrutura, conseqüentemente de tecnologias digitais.

O que aconteceu, em função da carência de infraestrutura, despreparo das escolas, professores, pais e alunos, foi a dificuldade de desenvolvimento de novas metodologias, acolhedoras das práticas da cultura digital, o que resultou, em muitos casos, no afastamento quase que por completo entre escola, alunos, repercutindo negativamente no ensino-aprendizagem. Em suma, a atual situação pandêmica evidenciou as desigualdades sociais (que já conhecíamos; apenas ficaram mais evidentes) ao expor os limites para a educação com o ensino remoto para a rede pública, onde se concentram as camadas mais vulneráveis de nossa sociedade, e que dizem respeito também às escolas do nosso município, as quais enfrentaram grandes desafios para dar continuidade ao ano letivo.

Os desafios foram além das dificuldades metodológicas e de infraestrutura, pois as mudanças envolveram a linguagem, tendo-se em vista que novas formas de pensar e de se comunicar foram postas frente às demandas educacionais. Dito isto, pode-se afirmar que houve uma ruptura que separa o ensino de antes da pandemia do ensino que está acontecendo hoje, e que não voltará a ser o mesmo, tendo em vista que tanto alunos quanto professores se acostumaram a utilizar recursos digitais e a se engajar em práticas virtuais que antes não eram familiares ao contexto educacional, como por exemplo, o envio de materiais por *e-mail* e a interação entre professor-aluno por aplicativos de mensagens, como o *whatsapp*.

Por assim ser, a pandemia evidenciou que existe a necessidade premente em se discutir o que se propõe no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, no que concerne às práticas de linguagem características do meio digital, no contexto de ensino de língua materna, que é o objeto dessa pesquisa. Dito isso, o estudo tem como tema uma discussão sobre política linguística para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Rio Grande – RS, com vistas a investigar em que medida o documento prevê um ensino que se proponha acolhedor das práticas de linguagem que se dão no e através do meio digital. Tal

discussão ampara-se teoricamente na Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2015; 2018) e nos Novos Estudos de Letramento (BARTON ; LEE, 2015; STREET, 2018).

Para tanto, cabe salientar que a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2015) propõe uma abordagem de ensino que se pauta na noção de letramento como prática social, reconhecendo que a presença ostensiva das TIDICs tem repercutido, direta e indiretamente, no cotidiano das pessoas em termos de novas formas de se socializar, de construir relações afetivas, de se engajar politicamente, de consumir informações, bens e serviços, e, principalmente, novas formas de aprender. Como prática social, o letramento opõe-se à ideia de competência ou habilidade individual autônoma, sendo compreendido sempre no plural, na medida em que são tão variados os letramentos quanto as práticas sociais com as quais nos engajamos, o que implica a mobilização de sujeitos, tempos, espaços, textos, linguagens e tecnologias materiais particulares, de tal modo que o que tomamos por letramento é o agenciamento entre esses elementos e os efeitos sociais que surgem de tal agenciamento (SCHEIFER; REGO, 2020).

Nesse sentido, o conceito de letramento inclui e vai além do conceito de gênero textual, cunhado por Bakhtin (2015, p. 262), o qual se refere a gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Este conceito tem sido balizador de muitas das práticas de Língua Portuguesa, a contar pelo o que é preconizado pelas próprias diretrizes que compõem a política de ensino de língua materna no Brasil. Logo, a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2015) reconhece a necessidade de se pautar o ensino e a aprendizagem pelo conjunto das práticas de letramento de que participam sujeitos de determinadas comunidades, o que envolve gêneros discursivos específicos, atentando para os efeitos sociais e culturais da inserção dos mais distintos dispositivos tecnológicos, principalmente os celulares (*smartphones*) no cotidiano das pessoas, os quais estão influenciando a maneira como a língua/linguagem vem sendo utilizada.

Dessa forma, cabe considerar as novas práticas de linguagem emergentes, pois, conforme orienta Rojo (2013, p. 7), “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital”. Entende-se, pois, que o avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação produz

mudanças na língua e nos textos em circulação, uma vez que exigem competências de leitura e escrita outras que não apenas aquelas associadas aos textos impressos.

De acordo com Lemke (2010, p. 460), “na atualidade, novas tecnologias da informação estão mediando a transformação de nossas comunidades de construção de significado”. Assim, a composição dos textos atuais solicita o emergente desenvolvimento de novas capacidades para a produção e compreensão de novos significados, favorecendo a interação entre as comunidades.

Diante do exposto, e compreendendo letramento como prática social, enquanto pesquisadora acredito ser necessário investigar o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, a fim de compreender se as referidas mudanças nas práticas de linguagem de nossa sociedade têm sido acolhidas do ponto de vista de uma proposta de educação linguística que torne possível ao nossos estudantes transitar nas mais distintas esferas sociais de maneira protagonista, cidadã e reflexiva.

Cabe aqui ressaltar que educação linguística diz respeito aos fatores socioculturais que possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento sobre a língua materna, línguas estrangeiras e linguagem, incluindo também as normas de comportamento linguístico, as quais estão cada vez mais sendo ampliadas. (BAGNO ; RANGEL, 2005). Assim, entendo que tanto alunos quanto professores foram convocados, a partir da pandemia do Covid-19, a se inserirem em novos modos de ensinar e de aprender e a se comportarem linguisticamente de uma forma para a qual não estavam preparados, visto que a educação, de um modo geral, apenas começava a se encaminhar para uma mudança gradual que considerasse a mediação das novas tecnologias no cotidiano de nossa sociedade.

Nesse sentido, a escolha da Pedagogia dos Multiletramentos como referencial a partir do qual problematizar o Documento Orientador Curricular do Território rio-grandino para o ensino de Língua Portuguesa deu-se em função da exigência de uma educação que seja oportunizadora para que nossos alunos sejam capazes de compreender e atuar num mundo cada vez mais complexo do ponto de vista tecnológico, midiático e semiótico. Por assim ser, acredito que pensar os documentos oficiais à luz dos Novos Estudos de Letramento e da Pedagogia dos Multiletramentos seja uma forma de reconhecer as práticas de letramento como práticas sociais que são marcadas por questões ideológicas e políticas.

Atualmente, os documentos que direcionam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)², as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica³ e o Plano Nacional de Educação⁴, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente⁵. Dessa forma, pretendo discutir as orientações locais voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, sob a ótica dos preceitos teóricos dos Novos Estudos de Letramento (BARTON ; LEE, 2015; STREET, 2014). da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2015; 2018). Por essa razão, optei pelo documento que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, visto que é a orientação em escala local para o ensino em Rio Grande, o qual se articula a documentos de níveis estadual (Referencial Curricular Gaúcho) e federal (Base Nacional Comum Curricular). A partir de minha experiência docente em uma escola privada da cidade, posso tecer indagações de forma comparativa com o ensino público. Partindo dessa experiência, já inicio afirmando que foi possível perceber que a demanda educacional de ambas as redes é bastante próxima, pois, ao contrário do que eu pensava, no setor privado também encontramos dificuldades (e não são poucas) com relação à inclusão das tecnologias digitais nas aulas, entendendo agora que o problema não se resume à infraestrutura. Assim, coube a mim pensar que, se há dificuldades no ensino e na aprendizagem de língua materna nas escolas privadas, o que se pode imaginar para o ensino público, visto ser de conhecimento de todos as suas necessidades e precariedades.

Para além do contexto pandêmico, não podemos nos furtar da exigência de que dominemos os letramentos digitais para que possamos interagir socialmente num mundo que está cada vez mais mediado pelas novas tecnologias digitais. Hoje, quase todas as atividades sociais que desempenhamos envolvem tecnologias digitais, seja para fazer o pagamento de uma conta, fazer um cadastro em algum estabelecimento, realizar uma transação bancária, a inscrição em um concurso, etc. Em outros termos, boa parte

²Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

³Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

⁴Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

⁵Conforme informado no Portal do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>.

de nossas práticas sociais cotidianas demandam que sejamos letrados digitalmente. E aqueles que ainda não são, muitas vezes, se veem obrigados a pedir auxílio de outras pessoas para que seja possível realizar determinada atividade burocrática.

Segundo Dudeney et al. (2016), letramentos digitais são habilidades desenvolvidas individualmente e que se tornam necessárias para criar sentido no âmbito da comunicação digital. Isso fica mais premente se considerarmos que, nos termos dos próprios autores, a sociedade nos exige que preparemos nossos alunos para ocuparem espaços de trabalho que ainda não sabemos quais serão. Diante de toda essa demanda “[...] está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. (DUDENEY et al., 2016, p. 17).

É evidente que as tecnologias digitais, por já estarem atreladas às tarefas diárias da maioria das pessoas, também já deveriam ocupar as salas de aula. Assim sendo, conforme o uso do digital estar acontecendo mais intensamente em outras instâncias, mas não no âmbito escolar, a pandemia do Covid-19 fez com que o ensino passasse a percorrer um caminho que envolvesse a cultura digital de forma emergencial, para que se pudesse dar conta de aproximar a escola do aluno e o ensino da aprendizagem. No entanto, o que deveria ser apenas um estreitamento entre a distância física, se converteu num processo doloroso, em que quem mais sofreu com essas mudanças repentinas, na tentativa de readaptação, foram os sujeitos que estão ativamente nas salas de aulas, sendo elas presenciais ou híbridas. Estudantes e professores tiveram que se adequar repentinamente a práticas que já eram para estar incorporadas no cotidiano escolar devido a popularidade e frequência de uso, envolvendo cultura, informação, entretenimento etc, visto que o digital já está há muito tempo presente nas mais variadas esferas da vida cotidiana de nossos alunos e professores.

Não só os professores, como também a maioria de nossos alunos, já se comunicavam, interagiam, produziam sentidos utilizando os meios digitais, pois, por exemplo, já faziam suas pesquisas de forma virtual, se reuniam virtualmente para fazer trabalhos em grupo ou agilizar reuniões. Tendo em vista todo esse pano de fundo, que nos forçou a repensar nossas práticas, convém tentar compreender por qual razão a escola não se atualizava e seguia trabalhando ainda da mesma forma como se trabalhava há 20 anos.

Acredito que, em razão da maioria dos professores terem como exemplo suas próprias experiências quando alunos, que se dava em uma época em que a cultura digital ainda era inacessível a uma grande parcela da população (ou ainda não tinha surgido), muitos ainda não conseguiram alcançar as noções de usos de muitas das práticas de linguagem que circulam no meio digital, tornando-se incompatível trabalhar com aquilo com que ainda não dominavam/dominam completamente. Além disso, haveria uma inversão de papéis nesse contexto, pois, geralmente, por uma questão cronológica, alunos tendem a entenderem mais de tecnologias digitais que os próprios professores.

Também vale ressaltar que no contexto atual não há mais como se furtar das tecnologias digitais. Dudeney et al. (2016) concluiu que

[...] há de chegar o dia em que novas ferramentas estarão tão entremeadas em nossa linguagem cotidiana e em nossas práticas de letramento que quase não daremos mais conta delas. (p. 17)

Para compreender de que trata a “cultura digital”, também referida por outros como “cibercultura”, faço uso das palavras de Lemos (2002), que elucida-nos que:

A cibercultura nada mais é do que a cultura contemporânea em sua interface com as novas tecnologias de comunicação e informação, ela está ligada às diversas influências que estas tecnologias exercem sobre as formas de sociabilidade contemporâneas, influenciando o trabalho, a educação, o lazer, o comércio, etc. Todas as áreas da cultura contemporânea estão sendo reconfiguradas com a emergência da cibercultura. (LEMOS, 2002, p. 01)

Contemporaneamente, crianças, adolescentes e jovens de contextos urbanos vivem imersos na cultura digital, visto que grande parte das suas práticas de letramento ocorrem *online* ou articuladas a contextos virtuais, de modo que não parece mais haver a necessidade de se definir a oposição entre letramentos digitais e aqueles que seriam não digitais. Por isso que, contemplar hoje a cultura digital em contexto escolar não se trata mais de modernizar o ensino, e sim de responder às demandas que a sociedade está colocando a nossos alunos. Essas demandas se traduzem na necessidade de eles que sejam capazes de lidar efetivamente e ativamente no meio digital, de modo que compreendam como os sentidos são produzidos nesse universo. É uma questão que envolve inclusão, envolve conhecimento, envolve fluidez linguística (já que a linguagem se volta de maneira, muitas vezes, diferente da linguagem do universo

impresso), ou seja, são novas formas de ser e estar no mundo que é mediado pelo digital.

Delimitação do problema de pesquisa

Este estudo propõe-se a problematizar a proposta de ensino de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano, no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, em um mundo em que a presença das TDICs é ostensiva e crescente, com base na Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2015; 2018; NEW LONDON GROUP, 1996) e nos Novos Estudos de Letramento (BARTON ; LEE, 2018; STREET, 2014), atentando, no documento, para as concepções de língua e linguagem, para o o que se identifica como atuais demandas comunicativas, interpretativas e expressivas em contexto digital e para os usos das TDICs previstos.

Justificativa

Ao tomar consciência das mudanças que vêm ocorrendo nas práticas de letramento dos sujeitos que hoje estão na escola, as quais vêm trazendo desafios e demandando mudanças, no que compete à abordagem de ensino de língua materna, conforme propõem a Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2015; NEW LONDON GROUP, 1996) e os Estudos de Letramento (BARTON ; LEE, 2018), o estudo parte da preocupação de verificar se as diretrizes locais para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental estão dando conta das práticas de linguagem contemporâneas marcadas por uma multiplicidades cultural, semiótica e midiática em virtude da presença ostensiva das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano das pessoas.

Cope e Kalantzis (2008) *apud* Tanzi Neto et al (2013, p.137) “salientam a importância da criação de contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital”. A escola, portanto, deve ser o ambiente onde essa sensibilidade seja trabalhada. Parte-se, então, do entendimento de que a escola não pode se furtar de lidar com as multiplicidades, sobre as quais é forjada a Pedagogia dos Multiletramentos, se quiser atender às demandas de linguagem que se impõem à sociedade contemporânea. Dessa forma, pensa-se em contribuir criticamente, através de

um debate teoricamente informado, a respeito da política linguística local para um aprimoramento voltado aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas situadas no município de Rio Grande-RS.

A partir do entendimento de que a cultura digital nos convidou a repensar o que significa ser professor nesse novo espaço, fomos desafiados a repensar as nossas práticas, uma vez que tal mudança se dá em razão do *ethos* do mundo digital, ou seja, da maneira como o espaço virtual nos convida e orienta a agir e a estar no mundo. Essas novas configurações, essas maneiras como nos relacionamos mobilizando as tecnologias, a maneira como organizamos o tempo e o espaço, é o desafio que estamos todos nós vivendo, pois estamos cotidianamente gerenciando diversos espaços e tempos ao mesmo tempo.

Logo, diante da emergência que a pandemia instaurou, professores, ao tentarem se adequar às novas práticas, apenas transpunham formas de ensinar dentro das escolas, com quadro negro e giz e materiais impressos, para o contexto digital, em que transmitiam de suas casas aulas que tentavam se assemelhar ao máximo às dadas na escola, o que, de acordo com Scheifer e Rego (2021), caracteriza:

[...] um tipo de redundância pedagógica, incapaz de atender às demandas de linguagem que se colocam em função do digital. De maneira ingênua, considera-se em termos práticos o que fazer com a tecnologia, desconsiderando-se, em contrapartida, aquilo que a tecnologia faz conosco. (p. 124)

Partindo da necessidade de uma nova educação linguística, precisamos repensar o ensino que mobiliza um outro *ethos*, que transita em outros tempos e espaços. Por essa razão, quando pensamos na linguagem do digital, que nos impõe a agir, a interagir, a aprender de formas que vão na contramão de como a natureza do ensino nas escolas se constituiu, precisamos considerar a natureza desse digital e assumir que boa parte das mudanças, que são por ele engendradas na contemporaneidade, acontecem justamente nas práticas de linguagem que são por ele mediadas (BARTON ; LEE, 2015). Essas mudanças precisam ser pensadas, também, a partir do meio escolar, de modo que possamos vir a auxiliar os nossos alunos a refletirem sobre os usos da linguagem nesses espaços, atentando para a sua natureza e seus efeitos sociais.

Para nós professores, a questão é: como é que hoje nós vamos dar conta desta tarefa? Haja vista que há uma centralidade da linguagem nessa discussão, precisamos

pensar sobre a natureza dessa linguagem, visto que a linguagem do digital, por amparar-se em múltiplas semioses e mídias, amplia a nossa capacidade de expressão (LEMKE, 2010). Desse modo, a ideia é que pensemos no digital como articulador de novas possibilidades simbólicas e expressivas. Assim, cabe a nós professores educar os nossos alunos para construírem e compreenderem os sentidos postos também no meio digital.

Feitas essas ponderações, a seguir apresento os objetivos da presente dissertação.

Objetivo geral

Neste estudo, objetiva-se analisar no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino em que medida é previsto um ensino de Língua Portuguesa acolhedor das práticas de linguagem (letramentos) características do meio digital.

Objetivos específicos

Partindo do entendimento de que letramentos são práticas sociais que envolvem sujeitos, recursos semióticos, mídias, tecnologias, tempos e espaços particulares (SCHEIFER ; REGO, 2020), o estudo das Diretrizes Curriculares do município de Rio Grande - RS, objetiva analisar:

- a concepção de língua/linguagem prevista no documento;
- as implicações culturais/sociais do ensino de língua/linguagem previstas no documento;
- os usos das tecnologias digitais da informação e comunicação previstos no documento.

Para dar conta da proposta de estudo, a presente dissertação está organizada da seguinte forma, de modo a subsidiar a análise do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino: No Capítulo 1 (Política Linguística e Ensino de Língua Portuguesa no Brasil), são discutidas as teorias que se ocupam de explicar o que é uma política linguística, para que serve e de que forma repercute nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica; Em seguida, nos dois subcapítulos disponho uma breve apresentação sobre a organização dos principais documentos que balizam o ensino de Língua Portuguesa da Educação Básica no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), os quais servirão como pano de fundo para a compreensão da análise do

Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino. No Capítulo 2 – (Novos Estudos de Letramento: letramento como prática social), são apresentados os modelos de letramento autônomo e ideológico (STREET, 2014), os letramentos valorizados e não valorizados (ROJO, 2016), bem como a Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2016), que visa considerar as multiplicidades das linguagens, indo ao encontro do digital, tendo em vista a natureza dessas linguagens; No Capítulo 3, apresento a metodologia adotada no trabalho, isto é, de que forma o estudo e a análise do do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino; No Capítulo 4 (Análise do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino), analiso em que medida as práticas de linguagem características do meio digital estão sendo contempladas no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino. Para tanto, a análise está organizada de modo a responder a cada um dos objetivos específicos do trabalho. Por fim, nas Considerações Finais, apresento um panorama geral do estudo realizado, destacando as suas contribuições, e proponho direções futuras de pesquisa.

1 Referencial teórico

1.1 Política Linguística e Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Neste capítulo, inicio dissertando sobre alguns conceitos que se fazem presentes ao longo desta pesquisa. Para tanto, cabe esclarecer sobre o uso do termo “política” neste estudo, que:

O uso corrente do termo “Política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de Polis – Politikós – e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, público, social. A política, considerada o primeiro tratado sobre o tema, introduz a discussão sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas de governo. (SHIROMA, 1996, p.7)

Com o passar do tempo, houve um deslocamento de sentido, em que o termo “política passa a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado.” (SHIROMA, 1996). Logo, os documentos oficiais que direcionam e organizam o ensino de Língua Portuguesa em território brasileiro são instrumentos chave para a articulação e implementação, por parte do governo brasileiro, de uma determinada Política Linguística, assim como de uma Política Educacional, para o ensino deste componente curricular.

Entendo que Políticas Educacionais podem ser compreendidas como direcionamentos produzidos pelo Estado com o intuito de oportunizar educação de qualidade para todos em todo o território nacional, sem distinção de classe social. Teoricamente, o esperado é que essas políticas sejam construídas com a participação dos envolvidos diretamente na aplicabilidade do processo, ou seja, a comunidade escolar em geral: corpo docente, corpo discente, servidores escolares, pais/responsáveis e a quem mais possa interessar. É comum que essas políticas sejam modificadas com o passar do tempo, haja vista que as necessidades educacionais devem se adequar de modo que acompanhe as mudanças culturais de cada sociedade pensando a nível global, porém direcionando-se para se chegar ao local específico e atender pontualmente a sociedade que ali vive, ou seja, são mudanças que se articulam em escala global à local.

Dessa forma, entendo que, num país em que a desigualdade social é muito grande, e em que grande parte dessa desigualdade se dá em função da educação, são as políticas educacionais que podem indicar caminhos para que se reduzam essas desigualdades. Isso é possível, tendo em vista justamente a função das políticas educacionais, que é de regular o ensino, a fim de que os estudantes recebam educação da maneira mais igualitária possível, e, assim, seja assegurado o direito à educação para todos, conforme garantias constitucionais.

Para que se possa refletir sobre a ênfase deste estudo, cabe salientar que os estudos sobre Política Linguística tiveram seu início na década de 1960, com discussões acerca da relação entre poder e as línguas, mais especificamente daquilo que tange as ações e decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade (CALVET, 2007). Na perspectiva de Calvet (2007), não há como falar em política linguística sem falar em planejamento linguístico, visto que para ele ambos são termos inseparáveis, sendo que o primeiro se ocupa das determinações, das decisões no que se refere à língua e à sociedade, enquanto que o planejamento linguístico se ocupa da implementação dessas políticas.

Rajagopalan (2014) define política linguística como um “empreendimento intervencionista; ela intervém no destino, no rumo, de uma dada língua. Ela é, em outras palavras, prescritiva.”. O autor esclarece que não se deve confundir a linguística que caracteriza o tipo de política estudada neste trabalho com a Linguística que se refere à ciência que tem como objeto de estudo a língua/linguagem humana. Rajagopalan (2013, p. 78) explica que “a Política Linguística é política por excelência. A palavra *linguística* entra como um simples adjetivo, e se refere à *língua*, e não à linguística, enquanto uma disciplina.” Para ele, uma política linguística é feita “com base em bom senso, nos interesses de uma nação, de um povo, nos curtos, médios e longos prazos, não no conhecimento dito ‘científico’.” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 78-79).

Logo, seria papel do professor de línguas tentar influenciar nas decisões do poder político, pois o ensino de línguas é uma tarefa repleta de conotações políticas. (RAJAGOPALAN, 2014). Em consonância com o pensamento do mesmo autor, acrescento que entendo que o professor deveria participar ativamente da construção dos documentos que têm por finalidade orientar/prescrever/direcionar o ensino e as práticas de línguas, de modo que esteja de acordo com as necessidades dos estudantes e dentro das possibilidades do educador, segundo o contexto sócio-histórico particular.

Detalhando um pouco mais o termo “política linguística”, o mesmo autor esclarece que:

[...] a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

Dito isto, cabe entender que o objetivo de uma política linguística é de intervir nos fatos linguísticos, logo é de natureza prescritiva. A política linguística trabalha baseada em percepções e não com fatos estabelecidos. (RAJAGOPALAN, 2013).

Diante do exposto, entendo como Política linguística o conjunto de ações governamentais que devem ter caráter democrático, assim como as outras políticas sobre as quais estamos mais acostumados a ouvir falar, como por exemplo, uma política habitacional, sanitária, educacional etc.

As políticas linguísticas conferem poderes à língua, influenciando direta e indiretamente nos rumos das práticas em sala de aula. É nesse sentido que uma determinada política linguística desdobra-se em política educacional. Quem executa na prática tais políticas são os profissionais da educação voltados ao ensino de língua materna e estrangeiras, os quais terão nas mãos a função de promover em suas salas de aula as políticas vigentes através de práticas pedagógicas específicas. É nesse sentido que o educador é o agente dessas políticas. Em certa medida, ele tem a possibilidade de interferir numa política linguística, operando nas brechas, que as políticas geralmente deixam.

É sabido que tudo que nos é imposto com relação aos usos da língua se dá em conformidade com as demandas sociais contemporâneas, que hoje se dão também nos contextos digitais, e, por essa razão, exigem habilidades outras, portanto cabendo às aulas de língua materna desenvolver tais habilidades, de modo “que capacitem o aluno a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção.” (DUBOC, 2017, p.219).

Porém, cabe ressaltar que nos documentos oficiais, tendo-se em vista que “as políticas são menos intervencionistas e fornecem os fundamentos filosóficos e ideológicos, mas não estabelecem os passos de como se chegará ao objetivo final” (MACIEL, 2017 p.103), caberá ao professor as tomadas de decisões, compreendendo que os documentos são elaborados direcionados de um nível global para o local. Diante do exposto, fica evidente que o planejamento de intervenção para adequar as aulas às necessidades dos alunos daquele contexto específico fica a cargo do educador, que tem a função social de pensar criticamente sobre a política linguística que está sendo proposta em âmbito local, isto é, que se adeque às demandas específicas de determinada região e população.

Maciel (2017), reiterando a posição de Rajagopalan (2013), chama a atenção para a questão da participação das pessoas envolvidas diretamente no uso da língua quando se elaboram políticas linguísticas, dizendo que há nesse processo a real necessidade dessa participação, pois:

[...]“ o fator de convergência na discussão dos pesquisadores é de que as pessoas que vivenciam a política deveriam ter o papel principal nos processos de elaboração das políticas como um princípio de participação democrática. (MACIEL, 2017, p. 106)

A partir dessa convergência, a qual se desdobra na carência de participação efetiva nas elaborações das políticas por parte de quem as vivencia, transponho-a para o contexto das necessidades de nossos estudantes locais, os quais não participam ativamente (ou pouco participam) das decisões que serão impostas a eles por meio do ensino que receberão diretamente, quando essas políticas, então, chegam nas salas de aula. Dessa forma, questiono se os estudantes não deveriam também participar da elaboração desse tipo de política, sendo ouvidos, por exemplo, em relação ao que eles entendem como suas necessidades não só antes do documento estar construído, ou seja, durante a sua elaboração, como também depois para que verifiquem se foram ouvidos e contemplados em concordância com a proposta.

Acredito que antes do documento ser publicado a fim de entrar em vigor, poderiam disponibilizá-lo para leitura não só dos estudantes, como também da comunidade em geral, para que assim possam opinar, questionar e discutir de maneira mais próxima aquilo que a sociedade está lhes impondo como seus interesses. Dessa forma, as alterações se dariam a partir dos reais interessados.

Ao fazer referência à pouca participação ativa na construção dos documentos, refiro-me especificamente ao Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, no qual, por meio dos agradecimentos expostos pela equipe que o redigiu, foi possível perceber que os estudantes podem ter sido ouvidos, mas não participaram no processo de sua elaboração, visto que ao falar da escrita, reescrita, análise e estudo, se referem que aconteceu por intermédio de colaboradores e equipes técnicas, formadas por professores da cidade do Rio grande.

É possível ler que nos agradecimentos consta:

AGRADECEMOS a todos/as PROFESSORES/AS que contribuíram nas discussões e com a elaboração da escrita do DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DO TERRITÓRIO RIO-GRANDINO, por meio do envio de imagens e participação em consultas públicas, e a todos/as nossos/as BEBÊS, CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS/AS – motivos e razões de ser da escola rio-grandina – que mobilizam os princípios éticos para promover uma educação de qualidade.. [...] AGRADECEMOS a todos/as COLABORADORES/AS e EQUIPES TÉCNICAS – compostas por professores/as do território rio-grandino –, que contribuíram na escrita, reescrita, análise e estudo, na organização e formatação, bem como nos diferentes momentos de constituição deste Documento, desde a Consulta Popular até a composição da versão final. (RIO GRANDE/SMED, 2019, p.10-11)

Conforme é possível inferir no excerto acima, houve uma consulta popular, porém o documento não contempla em que medida os estudantes especificamente foram ouvidos, e quais foram as demandas apresentadas por eles, a fim de se analisar se o documento está em consonância legítima com as necessidades/demandas locais. Se Calvet (2007) esclarece que as línguas “são produtos da história e da prática dos falantes, [as quais] evoluem sob a pressão de fatores históricos e sociais.” (p. 85), convém mencionar que nos documentos oficiais que direcionam e organizam a educação deveriam constar de maneira mais direta a participação dos estudantes, os quais são os mais interessados no assunto, visto que estão sendo discutidas aquilo que se assume como sendo demandas sociais direcionadas a eles.

Convém mencionar que estamos sofrendo pressão com relação aos novos usos da língua, visto que, em função das mudanças repentinas provocadas pela pandemia do Novo Coronavírus, passamos a nos relacionar essencialmente por intermédio de contextos digitais, a fim de dar continuidade a nossas atividades rotineiras de trabalho, de estudos entre outras, conforma já discutido.

No Brasil, mesmo que as políticas linguísticas voltadas para a organização do ensino de línguas na Educação Básica já façam referência às práticas de linguagem características do meio digital, a exemplo da BNCC, que dedica uma das Competências Gerais de ensino (a número 5) inteiramente para as tecnologias digitais. Porém, ainda há barreiras e desafios entre o que se preconiza e o que se pratica nas salas de aula. Além de garantia de acesso à boa infraestrutura técnica, seria preciso que houvesse formações a fim de debater o tema entre os professores, com vistas a investigar, por exemplo, os motivos que os levam a engajar-se com o digital nas suas práticas cotidianas fora da escola, mas não em suas práticas de sala de aula.

Nessa direção, Monte Mór (2013) faz críticas à falta de participação docente na construção das políticas que envolvem o ensino de línguas, que acabam não sendo explicitadas aos professores em termos de seus propósitos e de suas ideologias subjacentes. Nas palavras da autora:

Por conta dessa não-explicação, os programas reduzem as funções dos professores e dos planejamentos linguísticos a meros reprodutores de visões elaboradas por outros especialistas, sem que as contingências e as diversidades encontradas no meio escolar sejam levadas em conta. (p. 225)

A autora acredita que tal pensamento “dificulta a reflexão sobre a adequação ou inadequação de propostas ou busca por novas alternativas.” (p. 225). Nesse ponto, além de concordar com a perspectiva da autora, acrescento que há um desinteresse por parte da maioria dos professores em tentar compreender o que dizem os documentos que direcionam os seus trabalhos. Digo isto com base nas formações que participo/participei nas escolas, em que pouco se comenta sobre os documentos, principalmente a nível estadual (RCG) e municipal (Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino). Além disso, muitas vezes, nem comentam. Também acrescento que no curso de Letras, na época em que me graduei, fazia parte da grade, no primeiro ano, um semestre da disciplina intitulada Políticas Públicas da Educação, a qual pouco tenho lembrança das aulas e de quem ministrava a disciplina. Portanto, talvez seja por essa razão que os professores não sejam ouvidos na sua totalidade, por não se interessarem em discutir o que há nesses documentos, pela carência na formação, pela falta de propriedade para problematizar, em função da lacuna que existe entre a formação docente e a prática, visto que no processo de formação há pouca menção ao tema.

Feitas essas ponderações, nos subcapítulos seguintes proponho discutir brevemente sobre a organização dos principais documentos que balizam o ensino de Língua Portuguesa da Educação Básica no Brasil, iniciando pela BNCC, passando logo após pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG), para então após investigar a política educacional local, ou seja, o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino.

1.1.1 Base Curricular Comum (BNCC) e o Ensino de Língua Portuguesa

Antes de iniciar a investigar em que medida as práticas de linguagem características do meio digital estão sendo contempladas no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, faz-se necessário olhar para os documentos que dão sustentação ao documento local. Para tanto, inicio pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, o qual tem como base teórica a Constituição Federal Brasileira, documento de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9396/94, documentos estes que preconizam a necessidade de consolidar conteúdos mínimos para a Educação Básica, contemplando a base comum e a base diversificada, ou seja, assegurando o respeito à diversidade, visto que cada estado, em consonância com seus municípios, possui autonomia para redigi-los, de acordo com as reais necessidades de cada região, isto é, priorizando as necessidades locais.

A BNCC surge depois de inúmeras pesquisas e discussões com educadores, pesquisadores. O documento foi elaborado de modo que fosse contemplada toda a educação básica. A parte que se refere à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em dezembro de 2017. Recentemente foi atualizada a parte referente ao Ensino Médio, a qual foi concluída em dezembro de 2018.

Com a leitura da BNCC, é possível de constatar que há ciência do quão desafiante é o que se propõe para a educação contemporânea, tendo em vista o contexto tecnológico que a permeia. Já no início do documento, ao comentar-se sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, é salientado que:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BNCC, p. 58)

Diante do exposto, é possível inferir que as novas tecnologias já se fazem presentes, mesmo no universo dos pequenos, e por essa razão a escola precisa orientar o uso e a compreensão para os alunos se tornarem sujeitos conscientes, críticos que participam ativamente na construção de significados, que hoje em dia se dão muito através dos usos das novas tecnologias, mais especificamente a partir das práticas de letramentos que as viabilizam.

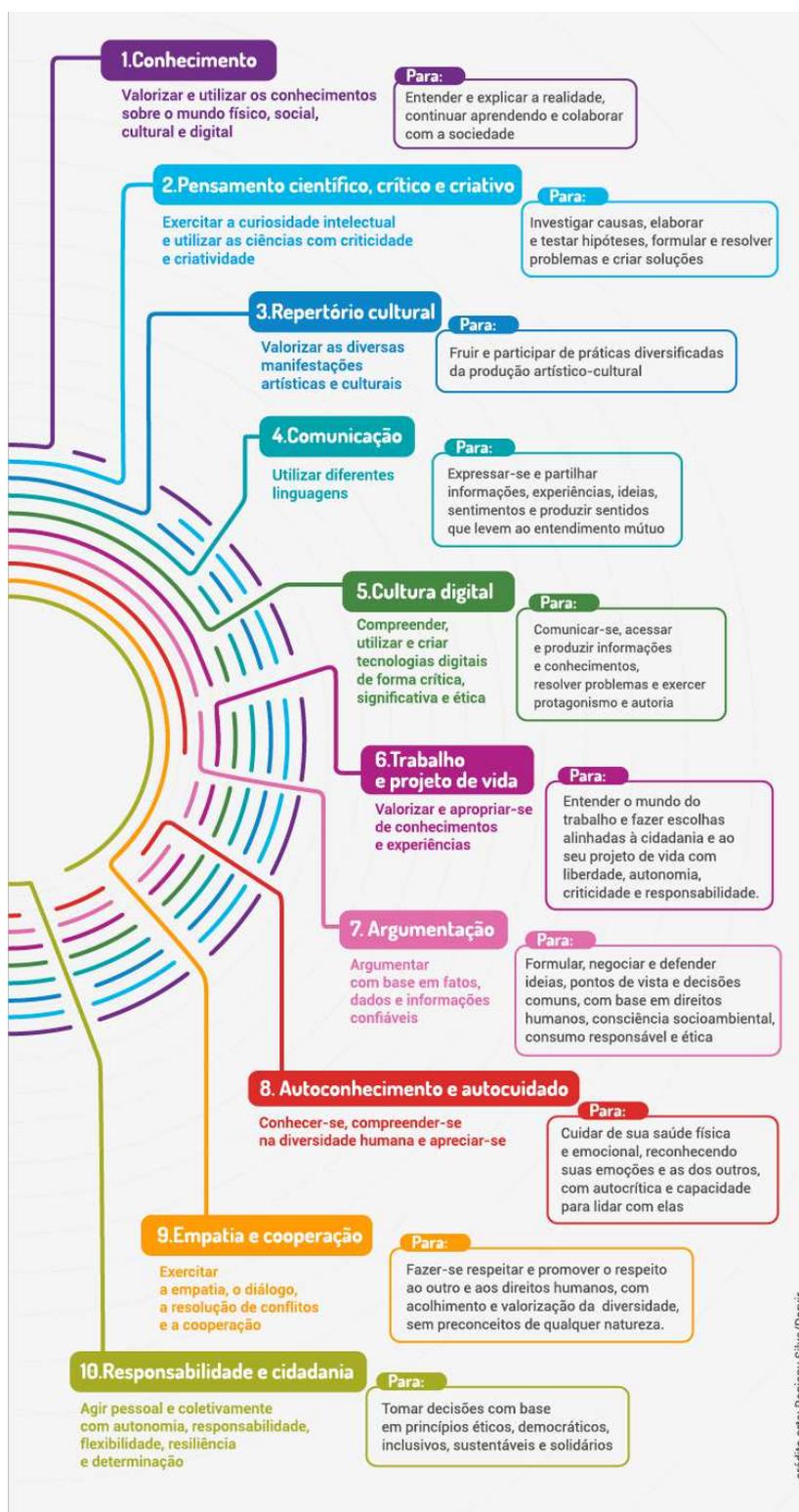
Quando os alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental, momento em que a alfabetização já deve estar consolidada, os desafios e demandas em relação às práticas de linguagem tendem a aumentar diante da complexidade do universo semiótico, cultural e midiático constitutivos de nossas sociedades digitais, sendo assim:

É imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BNCC, p. 59)

A BNCC traz dez Competências Gerais, conforme podemos visualizar no infográfico abaixo que, segundo o documento, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica. A maioria dessas competências cita o digital, visto que não há como se pensar em educação hoje excluindo as novas tecnologias. Dessa forma, já na primeira competência (1. Conhecimento), a qual expõe a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos, inclui-se o conhecimento digital, o que é muito favorável para o ensino atual, pois não se pode trabalhar com educação, de modo que se excluam os conhecimentos adquiridos informalmente (fora do meio escolar) e a maioria (se não todos) dos alunos já possuem conhecimentos para lidar tecnologias digitais como celulares, smartphones, tablets, etc. Assim, não caberia não fazer uso das tecnologias digitais e das linguagens que delas emergem, visto que eles já as conhecem e as utilizam, fato este que pode facilitar as aprendizagens.

Acredito que uma comparação que se assemelhe ao contexto escolar atual seria irmos a um banco (prática que está se extinguindo) e sermos atendidos por pessoas que usem uma caneta e um papel para anotar as transações que fizermos. Ou seja, não faria sentido se deparar com uma situação dessas no contexto tecnológico atual. Então, sob essa lógica, faz sentido questionar por que para o aluno caberia aprender usando apenas papel, lápis, livros didáticos, quadro negro e giz, excluindo as novas tecnologias como ferramentas e espaços de aprendizagem e também desconsiderando toda a cultura digital que inauguram. Tecnologias mais rudimentares como lousa, lápis e giz, que se fazem essencialmente presentes nas salas de aula, são usadas há séculos, porém a vida cotidiana se modernizou com os avanços tecnológicos e a escola parece relutar em incorporar as mudanças que já são comuns em contextos extra-escolares. Tal resistência torna-se ainda mais crítica quando consideramos que há professores com inúmeras dificuldades quanto ao uso das novas tecnologias nas aulas (mesmo já utilizando fora dela), às quais somam-se a problemas de acessibilidade e de infraestrutura, que a maioria das escolas que tentam implementar as ferramentas digitais enfrentam.

Figura 1 – As dez competências gerais da BNCC



Fonte: BNCC (2017).

Em relação a esse ponto, cabe destacar que, como estudante de escola pública, lembro-me que, em 1998, somente uma única professora, em toda a escola, usava computador para produzir materiais simples para suas aulas. A escola ainda não possuía computador; era próprio da professora, que contou em uma de suas aulas que o havia adquirido através de um consórcio. No entanto, a lembrança de ir a lugares fora da escola, como em casas lotéricas, bancos, lojas e supermercados já era marcada pelo uso de tecnologias mais avançadas. E nessa época estava “na moda” fazer cursos de informática que tinham a função de instrumentalizar as pessoas para o uso de computadores. Esse breve exemplo é ilustrativo do quanto a nossa sociedade mudou em razão dos avanços tecnológicos recentes nas duas últimas décadas e de como a escola segue (ainda), de um modo geral, avessa às tecnologias digitais. Além disso, quando incorporadas por professores em suas práticas, as novas tecnologias tendem a ter papel essencialmente instrumental.

Na segunda competência (2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo), em que é abordado o exercício da curiosidade intelectual, a fim de formular e resolver problemas e criar soluções, a tecnologia ganha destaque como meio através do qual esses objetivos podem ser alcançados, o que supõe a assunção de que a intelectualidade contemporânea está vinculada ao uso das mais variadas tecnologias.

A competência de número três (3. Repertório Cultural) fala sobre valorizar e fruir as manifestações artísticas e culturais. Nesta competência não é citado o digital, porém seria possível supô-lo, pois hoje nossa vida cultural articula-se por entre os espaços virtuais pelos quais transitamos na web, articulados com nossos espaços físicos de vida. Há que se reconhecer também o espaço virtual como um território acessível para o trabalho com essa competência, já que, por exemplo, nele é possível visitar museus, igrejas, exposições, de forma *online*, de modo que o usuário da rede tenha a oportunidade de passear pelos interiores desses espaços sem sair de casa ou da escola. Além disso, a competência de número três também se refere a valorizar as culturas que estão ao alcance de nossos alunos, para além dos objetos culturais de prestígio. Nesse sentido, Rojo (2009) orienta que:

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 12)

Na quarta competência (4. Comunicação), orienta-se sobre a utilização de diferentes linguagens, citando a verbal, a escrita, a corporal, a visual, a sonora e a digital, a fim de produzir sentidos. Nessa competência, a produção de sentido parte do aluno e pode se dar a partir da troca de ideias e informações que levem ao entendimento entre eles, cabendo ao professor propiciar um repertório variado de textos multissemióticos, como por exemplo o acesso a plataformas de informações.

Já a quinta competência, (5. Cultura Digital), a qual preconiza a Cultura Digital, propriamente dita, elenca a compreensão, a utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma protagonista e crítica. Diante dessa quinta competência, cabe compreender, a partir da noção de letramento que:

[...] os estudantes são construtores de significado, agentes, participantes e cidadãos, que usam a aprendizagem dos letramentos como uma ferramenta que lhes permite maior controle sobre os modos como agem para construir significados em suas vidas. (KALANTZIS et al, p. 139, 2020)

É necessário que se coloque em relação todas as linguagens, pois muitos dos textos que circulam hoje no meio digital são textos multissemióticos e multimidiáticos, ou seja, com múltiplas linguagens e mídias integradas. Diante de tal exigência, espera-se que para fazer a leitura desses textos os nossos alunos precisem estar preparados para uma leitura que vá além do letramento da letra e do domínio tipográfico. Em outras palavras, é premente que a escola trabalhe com textos de natureza multissemiótica e multididiática a fim de que os alunos estejam preparados para transitar nas mais distintas esferas sociais (que incluem os espaços virtuais), que têm sofrido mudanças significativas e, por isso, exigem que nós professores modifiquemos nossas práticas para que esses textos também entrem na sala de aula, para que se compreenda a natureza desses textos, a função e propósito social que está neles imbricado. Em suma, a escola não pode ser restrita a textos manuscritos ou impressos.

A sexta competência (6. Trabalho e projeto de vida) preconiza que se valorize a diversidade de saberes e vivências culturais, visando entender as relações do mundo do trabalho. Neste ponto, seria interessante pensar que os adolescentes, na sua maioria, possuem conhecimentos diante das tecnologias digitais, porém os usos se fazem majoritariamente são voltados para o entretenimento, optando pelos usos de redes sociais e jogos *on-line*. Caberia, então, à escola ampliar esses usos, indo ao encontro do que é o proposto na competência de número sete (7. Argumentação), de forma que eles não fossem excluídos ou proibidos, e sim voltados para o exercício da cidadania, como por exemplo, compartilhar notícias, aprender a verificar informações e alertar aos outros quanto a como se faz a seleção do que é fato é *fake news*. Também poder-se-ia trabalhar com argumentação, aprendendo a defender pontos de vista diante de temas que são, muitas vezes, discutidos nas redes sociais sem embasamento, sem conhecimento de causa, em que tal prática fortalece o discurso de ódio, expondo pontos de vista sem argumentos sólidos. Dessa forma, estaríamos valorizando e expandindo os conhecimentos que os alunos possuem, adquiridos informalmente, ampliando o exercício da cidadania, fazendo que ajam com autonomia, consciência crítica e responsabilidade, conforme orienta a competência de número seis.

As competências de números oito a dez (8. Autoconhecimento e Autocontrole; 9. Empatia e Cooperação; 10. Responsabilidade e Cidadania), em suma, destacam a importância do autoconhecimento e autocuidado (a fim de aprender a lidar consigo mesmo, trabalhando as emoções), da empatia e da cooperação (objetivando a promoção do respeito ao próximo e a empatia) e da responsabilidade e cidadania (para que se desenvolva um cidadão ético, democrático e inclusivo). O desenvolvimento de tal competência, de certa forma, implica o reconhecimento das redes sociais dos alunos como espaços virtuais onde, atualmente, suas identidades são essencialmente projetadas e manipuladas socialmente. Como forma de explorar as três últimas competências gerais, poder-se-ia, por exemplo, desenvolver atividades que incluíssem análises de comportamentos em redes sociais, a fim de promover discussões e reflexões em sala de aula acerca dos efeitos de sentido das representações que fazemos de nós e dos outros em meio digital, salientando que os espaços *on e offline*, estão articulados e são locais para o exercício da identidade e da cidadania.

Em relação à interlocução da BNCC com os estados e municípios da federação, o documento enfatiza que

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996 *apud* BRASIL, 2017, p. 9)

Assim sendo, a parte diversificada permite que tanto estados e municípios quanto as instituições escolares (públicas ou privadas) incluam em seus currículos as necessidades culturais do público a que visam atender. Diante dessa possibilidade de flexibilização colocada pelo documento, as escolas poderiam incluir na grade curricular, por exemplo, algum componente curricular que contemple conteúdos relativos às linguagens características do meio digital, a fim de que se possam discutir novas possibilidades para se resolver os desafios da demanda atual a partir das redes sociais dos próprios alunos, que estão diretamente relacionadas a seus espaços físicos de vida em determinada localidade geográfica. Nesse ponto, pensei especificamente em um componente curricular que poderia ser voltado às atualidades, tema este que não teria como se furtar dos usos das tecnologias digitais e das linguagens que delas emergem.

Quando a BNCC trata das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, são apresentadas também dez competências, que se diferem das competências gerais, sendo a décima e última voltada à cultura digital, em que é colocado que os alunos sejam capazes de:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 83)

Por assim ser, conforme o documento orienta e baliza as nossas práticas, penso que a cultura digital hoje está tão imbricada no cotidiano de todos nós que não pode mais ser dissociada da educação, pois se já estamos a cada dia mais gerenciando nossas atividades por meio do digital, a tendência é que a maior parte do que envolva língua/linguagem se dê por intermédio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa última competência coloca o letramento, como prática social, no cerne do ensino. Logo, o que é central às aulas de Língua Portuguesa não são conteúdos linguísticos específicos, mas processos de produção de sentidos que estejam à serviço da construção de uma sociedade mais crítica e cidadã. Pouco a pouco estamos aprendendo a pensar e agir nesse novo mundo, e quando o aluno produz sentido, o protagonismo do sujeito se produz concomitantemente, o que torna a aprendizagem e o ensino significativos, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

1.1.2 O Referencial Curricular Gaúcho e o Ensino de Língua Portuguesa

De acordo com o próprio documento, O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) foi elaborado de forma democrática, com a contribuição de mais de 120 mil pessoas, homologado em 12 de dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Elaborado entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), tem como finalidade nortear os currículos das escolas gaúchas a partir de 2019. Atendeu à consulta pública de profissionais da educação por meio de plataforma virtual onde foram acolhidas outras contribuições que não tinham sido contempladas no documento.

O documento está organizado em seis cadernos: o primeiro voltado à Educação Infantil, enquanto que os demais, os quais correspondem ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, foram separados por Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) refere-se à BNCC como políticas educacionais regulatórias, por essa razão, diz-se balizado pelo referido documento e demais marcos legais da educação voltados ao currículo e suas implicações. Ademais, afirma estar em consonância com as dez competências gerais da BNCC, tendo como foco a equidade e superação das desigualdades de qualquer natureza. (RGS, 2018 p. 17).

O documento entende educação como processos em constantes transformações, que se pautam pela formação integral do sujeito, de modo que permita a inserção social envolvendo educação escolar e extraescolar. Dessa forma, O RCG reconhece que o universo simbólico das crianças e adolescentes contemporâneos esteja ligado às mais variadas mídias, veiculados através da internet, televisão, do celular, entre outros, os quais merecem atenção, a fim de que os jovens consigam selecionar, organizar e analisar criticamente as mensagens que circulam nesses meios. (RGS, 2018, p. 22-23)

No tocante à aprendizagem, é mencionado que mediar significa intervir a fim de promover mudanças. Para tanto, o RCG “associa-se à identidade de instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exercer a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere.” (RGS, 2018, p. 24) Tal entendimento possibilita que as propostas curriculares sejam flexíveis.

Ademais, no que tange ao currículo, o documento assume que, por ser esse um conceito muito amplo, trata-se de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e que sistematizam esforços pedagógicos com intenções educativas. (RGS, 2018, p. 26). Nesse sentido, orienta-nos que:

Caberá às escolas, à luz da BNCC, do Referencial Gaúcho e do Documento orientador dos sistemas de ensino público e privado, construir o seu currículo, considerando as especificidades locais e a trajetória pedagógica, referendado no seu Projeto Político Pedagógico. (RGS, 2018, p. 27-28)

Alinhado à BNCC (2017) e à Constituição Federal do Brasil (1988), o RGC salienta o direito de aprender, reforçando a ideia que todos têm capacidades iguais e que as desigualdades advêm de reflexos dos mais distintos contextos. Por assim ser, são valorizadas todas as experiências da formação humana, as quais dão sentido às trilhas curriculares. Assim, importa diferenciar Educação em Tempo Integral de Educação integral. A primeira pressupõe ampliação da jornada escolar, enquanto que a última pensa na formação integral do sujeito, que compreende seu desenvolvimento global. (RGS, 2018, p. 31-32)

Nesse sentido, a compreensão de formação do sujeito “por inteiro” sugere uma educação tanto dentro quanto fora da escola, ou seja, que abarca o momento em que o aluno deixa a escola, de modo a promover o estabelecimento de relações com o que foi trabalhado no ambiente escolar, no intuito de que ele siga problematizando conteúdos no seu dia a dia. A partir daí, entendo, ser possível promover as práticas de linguagem características do universo digital, tendo em vista que o cotidiano tanto dos educandos quanto dos educadores está permeado por essas práticas.

Também faz-se pertinente ressaltar que o RCG traz uma subseção onde é abordado o tema “Ciência e Tecnologia Aplicadas à educação no Século XXI”. Nesse trecho, o documento reconhece a necessidade de se encontrar um novo rumo para a educação, que abarque não só as tecnologias antigas, mas também as novas; mas, salienta que, para isso, há a necessidade de que o professor esteja qualificado e inserido didaticamente nesse novo contexto, para que possa mediar a educação digital, em que se tem o estudante como agente de conhecimento e mudança. (RGS, 2018, p. 32-33).

Em seguida, o documento traz informações sobre “Formação Continuada”, o que sugere que, em se tratando de tecnologia aplicada à educação, os professores carecem de formação, tendo em vista o contexto de cultura digital em que estão imersos. Nesse sentido, deparamo-nos com uma inversão do que se espera de hierarquia relativa a quem tem domínio de conhecimentos, pois os alunos costumam entender mais de cultura digital, e de suas práticas, que os próprios professores, na maioria dos casos.

Adentrando ao componente curricular de Língua Portuguesa, o RCG reafirma estar em diálogo com a BNCC, porém com o acréscimo das contribuições recebidas pela plataforma digital da SEDUC-RS, a fim de dar conta do contexto específico do Estado do Rio Grande do Sul, de modo que facilite o trabalho dos profissionais da educação que estão inseridos nessa região.

No documento há um subitem específico para o componente de língua portuguesa (e também específico aos demais componentes curriculares) para o Ensino Fundamental, o qual reitera noções básicas de ensino-aprendizagem de língua, valendo-se do discurso da BNCC, afirmando ser possível perceber relações com as competências da área de linguagens e específicas de Língua Portuguesa. A partir de então são citadas as seguintes noções: compreensão da língua como fenômeno natural, apropriação da linguagem escrita, leitura, escuta, e produção de textos orais, escritos e multissemióticos, compreensão do fenômeno de variação linguística, adequação linguística, análise de informações e de argumentos, reconhecimento do texto como lugar de manifestação de sentidos, valores e ideologias, seleção de textos de interesse pessoal, envolvimento em práticas de leitura literária, e por fim, mobilização de práticas da cultura digital, e de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as produções de sentidos. Sobre a cultura digital é reforçada a necessidade de um ensino pautado nos Multiletramentos, transcendendo as modalidades cristalizadas da língua (oral e escrita) (RGS, 2018, p.197-198).

Ao organizar os quadros para o ensino de Língua Portuguesa, é feita a divisão por anos, iniciando pelos iniciais, desde o primeiro até o nono ano. Na primeira coluna na horizontal é disposto primeiramente o “ano/ faixa”, ao lado os “campos de atuação”, seguido das “Práticas de Linguagem”, “Objetos de Conhecimento”, “Habilidades BNCC, e por último “Habilidades RS”. Nesses dois últimos fica evidente a preocupação em alinhar-se à BNCC, porém adequando-se ao contexto regional. As Habilidades tratam de informações cruciais, visto que é o que se espera que o aluno aprenda.

Comparando as Habilidades da BNCC às Habilidades do RS, é possível perceber que a forma de se expressar foi simplificada, pois quando na BNCC, em determinados momentos, usa termos comumente desconhecidos ou incomuns para a maioria dos professores, como *vlogs*, *podcasts*, *playlists*, *fanfics*, *fanzines*, trailer honesto, entre outros, principalmente quando se refere ao meio digital especificamente, no RCG os termos foram suprimidos ou substituídos por outro de ordem mais ampla. Por exemplo, no 9º ano, em uma das habilidades da BNCC orienta que se trabalhe com a finalidade de:

[...] práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc, dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva, e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, literatura, cinema, teatro, música) playlists comentadas, fanfics, fanzines, ezines, fanvídeos, fanclipes, post em fanpage, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (RGS, 2018, p. 479-480)

Já a habilidade que se ancora nesta mesma habilidade da BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho coloca da seguinte forma:

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando sua apreciação, escrevendo comentários e resenhas, com vistas a práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (RGS, 2018, p. 479)

É possível inferir, a partir do exemplo, que no RGS a habilidade foi colocada de forma mais abrangente e simples, o que deixa o professor sem referências específicas, porém convém ressaltar que os exemplos utilizados na BNCC para se referir a práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, a exemplo: *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *ezines*, *fanvídeos*, entre outros, tratam-se de termos desconhecidos por muitos professores e alunos, que não estejam tão engajados nessas práticas de linguagem. Dessa forma, como o RCG tem o propósito de adequar o documento às especificidades do estado, pode-se inferir que o objetivo dessa simplificação foi facilitar o trabalho de compreensão do professor, tendo em vista que a própria BNCC não coloca uma explicação à parte sobre esses termos.

1.2 Novos Estudos de Letramento: letramento como prática social

A perspectiva de Letramento como prática social adotada por Street (2014), a qual propõe a reflexão de que:

[...] vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais. (p. 9)

Por assim ser, cabe à educação atual repensar e ampliar a compreensão do que são letramentos, reconhecendo que existem múltiplos letramentos. Por essa razão Street (2014):

[...] propõe um modelo ideológico de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e de escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas. (p. 13)

O autor, ao apresentar o modelo ideológico de letramento, faz um contraponto, a fim de elucidar que hoje temos ainda, predominantemente em termos de ensino, o modelo “autônomo de letramento”, que, segundo Street (2014):

Ele [o modelo autônomo] tende a se basear na forma de letramento de “texto dissertativo” [que] prevalece em certos círculos ocidentais e acadêmicos e a generalizar a partir dessa prática restrita culturalmente específica. [...] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. (p. 44)

Diante da necessidade de promover práticas de letramento que propiciem ao aluno que ele se coloque como autor de seu próprio discurso, práticas escolares de ensino de língua que se orientem pelo modelo ideológico de letramento se fazem urgentes. Por assim ser, o modelo ideológico possibilita ao aluno que se coloque frente às informações de forma mais atenta, centrando na autoria dos textos, ao posicionamento adotado, intervindo no texto lido, indo ao encontro de uma prática mais participativa, para que ele (aluno) compreenda que é possível contestar, duvidar, e se posicionar de outras maneiras. Assim, espera-se que a compreensão dos letramentos ocorra de maneira autoral e participativa, compreendendo o meio onde o sujeito está inserido e o que os textos representam socialmente, historicamente e ideologicamente.

O conceito de letramento apresentado por Rojo (2009) mostra que existem letramentos valorizados e não-valorizados socialmente. De acordo com a autora, letramento:

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Nesta perspectiva, parte-se neste trabalho do conceito de letramento cunhado por Rojo (2009), por propor um enfoque social e prático sobre os processos que envolvem a escrita, não só em suas formas mais valorizadas socialmente (linguagem culta), mas também não valorizadas (linguagem coloquial). Pensar os processos envolvendo a escrita sob a ótica do letramento como prática social, conforme a perspectiva da autora, permite pensar em usos da escrita e seus efeitos de natureza social e cultural.

No que se refere ao letramento, portanto, cabe trazer ao corpo deste trabalho as noções de eventos e práticas de letramento. A primeira se refere, como proposto por Heath, a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 apud STREET, 2014, p. 18). A segunda, por sua vez, versa sobre o conceito de práticas de letramento, que, segundo (STREET, 2014, p. 147) tal conceito aborda não só o evento, mas também o “nível dos usos e dos significados culturais da leitura e da escrita”.

Ainda sobre essa dicotomia existente entre aquilo que é ou não valorizado em termos de práticas sociais específicas que envolvem a escrita, Rojo diz que os letramentos não previstos pelas instituições são “desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência” (ROJO, 2008, p. 103). Acerca dessa dicotomia, entendo que não deveria haver práticas de escrita que sejam valorizadas em detrimento de outras, tendo-se em vista que as compreensões dessas práticas consideradas desprezadas também são conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, mesmo que não estejam previstas em documentos oficiais, pois é papel das aulas de língua materna dominar a língua em situações diversas de comunicação.

Ademais, Street (2014) reconhece que existem múltiplos letramentos, os quais são praticados em contextos reais de usos. Na perspectiva do autor, tanto dentro como

fora da escola existem concepções de letramento que enaltecem alguns letramentos e marginalizam outros, o que ele chama de “pedagogização do letramento”, pois:

[...] o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa. (STREET, 2014, p. 122)

Diante do supracitado, reforço a concepção de que não se pode excluir da escola os letramentos que os alunos estão engajados (e muitas vezes nós professores também), uma vez que tais práticas possuem aplicações sociais, têm propósitos. Muitas delas ocorrem no meio digital, podendo ser mobilizados a todo instante, como por exemplo reclamações por escrito em páginas de redes sociais (a exemplo o Facebook), de alguma situação que esteja inquietando a sociedade, como a falta de médicos em um posto de saúde público, a elevação do preço de alimentos, etc. Ou seja, são letramentos que existem porque estão produzindo significados, logo pertencem a cultura local e/ou global e não podem ser considerados marginalizados.

Trazendo a ideia de gênero, cunhada pelo New London Group (1996), diz-se que:

[...] o ‘gênero’ constitui o elo para conectar as formas relativamente estáveis de tipos textuais que variam de acordo com suas intenções sociais. Nesse sentido, textos são diferentes porque fazem coisas diferentes; por isso, qualquer pedagogia de letramento deve se preocupar não apenas nas formalidades relativas a como os textos funcionam, mas também com a realidade social viva dos textos em uso, uma vez que o funcionamento de um texto está relacionado às razões de sua existência. [...] Gêneros são processos sociais que se materializam como textos uniformizados de maneiras razoavelmente previsíveis, segundo padrões de interação social em uma determinada cultura. (KALANTZIS et al., 2020, p. 128)

Algumas práticas de letramento se materializam através de novos gêneros surgidos a partir dos avanços tecnológicos, que diante das necessidades dos falantes vão conquistando espaços e passam a fazer parte do dia a dia das pessoas. Tais práticas, sejam elas valorizadas ou não valorizadas ocorrem também, muitas vezes, por intermédio do digital. É de conhecimento que a escola tem a ocupação de exercitar e aprimorar a língua/linguagem dos alunos. Logo, práticas não valorizadas merecem espaço também nas discussões de sala de aula, pois atualmente, as formas não valorizadas tendem a ganhar maior notoriedade entre as práticas de letramento das quais os estudantes participam, a exemplo as discussões que as redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter* suscitam na atualidade. É notável o crescimento do protagonismo juvenil nesses espaços, visto que eles participam discursivamente, expondo seus pontos

de vista, mostrando-se autores de seus próprios discursos. Participam de discussões que envolvem temas de grande importância, como política, saúde, comportamento, entre outros. Ou seja, tudo que envolve ética, democracia, tratando-se de letramentos digitais que se desenvolvem em situações reais de usos da língua/linguagem.

Logo, tomando por base as palavras de Faraco (2009), o qual explica, segundo as ideias de Bakhtin e Círculo que:

Nós nos relacionamos com um real informado em matéria significativa, isto é, o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semiótico. E mais: como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores. (p. 49)

Entende-se que essa forma de conceber a relação sujeito/mundo vai ao encontro da concepção de letramento ideológico, uma vez que considera a dimensão axiológica e relacional do sujeito com o mundo de forma não neutra. Dessa forma, todos os letramentos a que os sujeitos estão expostos são advindos de múltiplas vozes, com múltiplos propósitos, se materializam das mais distintas formas e circulam nas mais distintas mídias digitais. Cabe então à escola, às aulas de Língua Portuguesa trazer esses letramentos para que se pense sobre eles de forma crítica, sabendo que os estudantes estão produzindo significados a partir desses novos letramentos. E nas aulas de língua materna pode-se conduzir os alunos a fazer uso desses letramentos de forma crítica, identificando, por exemplo ideologias presentes, saber distinguir quais textos trabalham com veracidade e quais trabalham com inverdades, tornando-os leitores e produtores de discursos socialmente engajados. Além disso, que também potencializem os usos das tecnologias digitais em detrimento de seu crescimento pessoal e profissional, e não apenas como meio de comunicação e entretenimento.

1.2.1 Teoria dos Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa

Ao pensar na caracterização da sociedade contemporânea, que é altamente mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, é preciso que se aborde o ensino de Língua Portuguesa de modo que se alcance o que atualmente se coloca como demanda social atual aos nossos alunos, conforme apresentado a partir da BNCC e do RCG. Por essa razão, e compreendendo a linguagem como prática social, é preciso que se proponham nas Diretrizes Curriculares do município práticas pedagógicas que envolvam as mais diversas práticas de letramento, que, segundo Street

(2018), consistem em modos culturais gerais de utilização do letramento, com uma visão geral de língua real, atendendo às necessidades do aluno que está inserido nas práticas de produção de sentido, que hoje também contemplam o mundo digital. Logo, interessa-nos pensar de que forma os alunos estamos usando a língua portuguesa nos mais variados contextos, incluindo o digital. Tal contexto, no qual somos convidados e instigados a todo instante a produzir sentidos através dos mais distintos meios e modos, convocam que saibamos nos relacionar criticamente com as linguagens mediadas pelas novas tecnologias. Esse tipo de demanda faz com que tenhamos que lidar com “textos e gêneros que estão cada vez mais multimodais⁶ e multi ou hipermidiáticos” (ROJO; BARBOSA, 2015 p. 109).

Para Rojo (2013), “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 8). Sendo assim, a Pedagogia dos Multiletramentos assume a necessidade de que se pense de maneira problematizadora o funcionamento atual da sociedade, o qual está demandando práticas que preparem os alunos, em especial dos anos finais do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, a fazerem uso das possibilidades letradas onde a língua circula, que, atualmente, se configuram em outras instâncias que perpassam o ler e o escrever fazendo uso somente de papel e caneta.

Rojo e Moura (2019) definem *multiletramentos* como “letramentos em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal e escrita etc.) (p. 20). E nos explicam que:

O termo “multiletramentos” remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e a das diferenças socioculturais. [...] Multiletramentos = muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam. (p. 23)

Considerando que novas práticas de letramento exigem mudanças nas aulas de língua materna, pensa-se em atentar para as questões semióticas e culturais relativas à educação linguística previstas no documento. A necessidade de se investigar as Diretrizes Curriculares do município, sob o pano de fundo dos avanços tecnológicos

⁶ De acordo com Rojo (2015), texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição (p. 108).

referidos, encontram respaldo também em Barton e Lee (2015), que nos apresentam algumas razões para o estudo da linguagem no mundo *online*. Segundo os autores:

- (1) O mundo é cada vez mais mediado pelo texto, e a *web* é parte essencial dessa mediação textual.
 - (2) Conceitos linguísticos básicos estão mudando de significado, tornando-se necessário um novo conjunto de conceitos.
 - (3) Novos encontros *multilíngues online* mudam as relações entre as línguas.
 - (4) Recursos linguísticos são mobilizados para afirmar novas identidades e representar o eu em *espaços online*.
 - (5) As pessoas combinam recursos semióticos de novas maneiras e inventam novas relações entre linguagem e outros modos de construção de sentidos.
 - (6) A internet oferece espaços de reflexão sobre linguagem e comunicação.
 - (7) A linguagem é fundamental para o constante aprendizado em espaços online.
 - (8) Práticas linguísticas vernáculas estão se tornando cada vez mais públicas e circulam mais amplamente.
 - (9) A linguagem é central nas novas formas de criação de conhecimento e novas formas de investigação.
 - (10) Novos métodos para pesquisar a linguagem tornam-se possíveis.
- (BARTON ; LEE, 2015, p. 29)

Para Barton e Lee (2015), com as mudanças introduzidas pelas novas tecnologias, “conceitos linguísticos básicos estão mudando de significado, sendo necessário um novo conjunto de conceitos para compreender novas práticas de linguagem” (2015, p. 31). Dessa forma, os autores afirmam que “não se pode mais pensar em textos como relativamente fixos e estáveis” (2015, p. 31). Assim, acredito que, de acordo com os autores, essa nova conjuntura “levanta desafios para a atual compreensão de áreas da linguística” (BARTON ; LEE, 2015, p. 31) e conseqüentemente para se entender as novas necessidades ao se trabalhar com língua materna em sala de aula. Logo, entendo que é papel da escola, enquanto principal agência social de letramento, oportunizar meios para que os alunos, futuros cidadãos, tenham acessibilidade às demandas dos contextos sociais mais diversos da atualidade.

Sob esse viés, é importante ressaltar que a natureza multissemiótica (e multimidiática) das práticas de linguagem em ambiente digital interessa à discussão na medida em que tais práticas ampliam as possibilidades de significação, visto que operam tanto na dimensão tipológica quanto topológica do significado. Lemke (2010) distingue a forma como construímos significados de duas maneiras: classificando as coisas em categorias e distinguindo variações de grau. O autor prossegue nos dizendo que a língua opera de forma tipológica, enquanto que a percepção visual e a “gesticulação espacial” (desenhar, dançar), operam de forma topológica. Por isso que é

preciso reconhecer que as práticas multimodais favorecem o trabalho para o letramento crítico, tendo em vista a natureza semiótica dessas práticas.

Dessa forma, não se pode ignorar que mudanças ocorrem e vêm ocorrendo a todo instante. E é comum que os estudantes façam uso de espaços digitais para enviar mensagens, compartilhar fotos/imagens, *memes*, marcar encontros, enviar e-mail, buscar empregos através de cadastramento de currículos, entre tantas outras atividades. Estas formas de práticas são tão recorrentes na contemporaneidade, que não podem ser negligenciadas nas salas de aula. Não obstante, Lemke (2010) assevera que

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 que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. (LEMKE, 2010, p. 462)

Diante do exposto, faz-se necessário reconhecer que as práticas multimodais e multimidiáticas mediadas pelas TDIC favorecem o trabalho para o letramento crítico, tendo em vista a natureza semiótica dessas práticas. E é papel da escola focar em práticas que possibilitem que os alunos não só façam uso da língua atentando para a norma culta, como também criem sentidos, tornando-se críticos com relação aos discursos, sendo capazes de ressignificar os sentidos, adequando-os aos mais distintos contextos reais de usos, muitos dos quais, atualmente, pertencem à esfera digital.

Apesar das orientações curriculares estaduais, BNCC e PCNs preverem visões de língua/linguagem, permanece em muitas salas de aula uma tradição de ensino que prioriza o aprimoramento da língua voltado para uma padronização de norma culta, logo atrelada ao modelo autônomo de letramento. Quando o assunto é tecnologia na sala de aula, entendemos que o importante é focar não no acesso, na dimensão instrumental da tecnologia, mas sim nos usos na língua, reconhecendo a sua relação com outras semioses nos processos de construção de sentido. Segundo (JENKINS, 2009):

[...] enquanto o foco permanecer no acesso, a reforma permanecerá concentrada nas tecnologias; assim que começarmos a falar em participação, a ênfase se deslocará para os protocolos e práticas culturais. (JENKINS, 2009, p. 52)

Tal discussão faz-se necessária hoje em virtude de como as tecnologias estão sendo trabalhadas em práticas de sala de aula, as quais frequentemente atentam para o acesso ao uso em vez da linguagem. Por exemplo, é muito comum que se use a internet

para fins de pesquisa, o *powerpoint* para a apresentação de seminários e trabalhos, mas ainda há pouco favorecimento dos multiletramentos. O que temos é apenas a familiarização de ferramentas e instrumentos digitais, esquecendo-se que os alunos adotaram novos modos de leitura e produção de textos, os quais já envolvem essa familiarização.

Partindo desse pressuposto, Cope e Kalantzis (2008, p. 138 apud TANZI NETO et al.) apontam que:

[...] frente às novas formas de aprendizagem e, conseqüentemente, novas possibilidades de ensino contemporâneas, que se busque formular uma pedagogia para os multiletramentos, levando em conta ações pedagógicas específicas, que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não-verbal), cujo foco deve ser o aprendiz, que passa a ser o protagonista nesse processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento e não mais um simples reproduzidor de saberes. (Cope e Kalantzis, apud Tanzi Neto et al., 2008, p. 138)

Ademais, Lemke (2010) orienta que

Os letramentos não podem ser analisados adequadamente se considerarmos apenas o que as pessoas fazem. Devemos compreendê-los como partes de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla que o indivíduo. (LEMKE, 2010, p. 459)

Por essa razão que é importante, no contexto atual, que o aluno desenvolva habilidades que o capacitem a ler criticamente, de modo que sejam percebidos os propósitos e interesses dos textos “num exercício de crítica que não se volta para a construção de informações, mas, sim, para a problematização dos sentidos produzidos, mostrando ao aluno a própria natureza social da linguagem” (DUBOC, 2017, p. 221).

De acordo com a atual demanda educativa para o ensino de Língua Portuguesa, que vai além dos gêneros impressos, faz-se necessário preparar os nossos estudantes para percorrer também o universo digital com cautela e criticidade. Diante disso, segundo Scheifer e Rego (2021):

[...] a questão central que se coloca quando pensamos a tecnologia no contexto escolar de uma educação linguística que se proponha crítica e cidadã tem a ver com reconhecer o universo simbólico que as TDIC propiciam, principalmente no que se refere ao seu potencial semiótico (dimensão estética), possível graças à linguagem algorítmica do digital, que é, em última instância, o que viabiliza a criação, manipulação e distribuição de conteúdos característicos da cultura digital (dimensão ética). Reconhecer e explorar tal potencial semiótico, atentando especialmente para as demandas que a ele se vinculam, é central à discussão sobre o papel das TDIC na sala de aula de línguas na contemporaneidade. (p. 111)

Em consonância com as autoras, faz-se pertinente no contexto atual trabalhar não só com os gêneros impressos, visto que não daria conta de contemplar a multiplicidade de sentidos que os textos característicos do meio digital estão produzindo. Atualmente, é mais comum um sujeito ser exposto a uma notícia, por exemplo, por meio de uma tecnologia digital, do que ele comprar um jornal numa banca para lê-lo. Cabe, então, a nós professores, não só promover a inovação tecnológica, mas também práticas de leitura crítica desses e de outros textos que circulam no meio digital, para que o aluno construa sentidos de maneira reflexiva diante desses textos, em vez de serem apenas meros consumidores de informação.

2 Metodologia

O presente trabalho consiste num estudo de análise documental, interpretativa crítica, de base qualitativa discursiva sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.32), “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito”.

A pesquisa documental tem como natureza recorrer às mais diversas fontes. De acordo com Sá-Silva et al. (2009), o uso de materiais de cunho documental “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos.” (p. 3)

Segundo a perspectiva de Silva et al. (2009):

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. (p. 4556)

Assim, colocando-me no papel de pesquisadora, busquei no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, verificar de que forma orientam que a Língua Portuguesa seja trabalhada em sala de aula. Em contexto mais específico, verifiquei em que medida as práticas de linguagem características do meio digital estão sendo contempladas, a fim de propor uma discussão que contemplasse a reflexão sobre o contexto atual de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o qual demanda uma visão de linguagem como prática social, que inclui a multiplicidade semiótica, cultural e midiática que caracterizam as práticas de linguagem contemporâneas.

Trata-se, portanto, também de uma pesquisa de natureza aplicada, a qual visa contemplar os interesses locais, que neste caso, envolvem as futuras práticas de sala de aula, no que diz respeito ao ensino de língua materna. Por essa razão, elegi o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, com o intuito de tecer uma correlação entre o global (a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho) e o local, atentando para as necessidades do município de Rio Grande, de forma a investigar as práticas de linguagem características do meio digital.

De acordo com o supracitado, e pensando que o que deve chegar até o aluno em termos de práticas de língua materna, deva ser coerente com as práticas de letramento atuais exigidas na sociedade contemporânea, isto é, que se transite também nas esferas virtuais, tem-se nos objetivos, uma pesquisa exploratória, envolvendo um levantamento de referencial bibliográfico sobre as novas práticas de ensino de língua portuguesa, reconhecendo as práticas multimodais e multimidiáticas que caracterizam os usos atuais da língua portuguesa, como práticas que contemplam o meio digital.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental, visto que caracteriza-se pelo estudo do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino, em articulação com a BNCC (2017) e o RCG (2018), à luz da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2013) e Perspectivas do Letramento (STREET, 2014), com vistas em contemplar as seguintes questões: a concepção de língua/linguagem, a concepção de ensino e de aprendizagem de língua/linguagem, as implicações culturais/sociais do ensino de língua/linguagens e os usos das tecnologias digitais da informação e comunicação previstos no documento.

Os documentos analisados partiram de um estudo que visa compreender de que maneira o digital está contemplado no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino de uma perspectiva que inclui um movimento do global (BNCC) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG) para o local (Documento Orientador Rio-Grandino). Feito isso, o estudo voltou-se para uma análise interpretativa e teoricamente referenciada do documento local, objeto deste estudo, tendo como parâmetro de análise os objetivos de pesquisa específicos já descritos.

3 Análise do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino

Neste capítulo busco analisar no documento voltado à organização do ensino das escolas do município do Rio Grande – RS: a concepção de língua/linguagem, as implicações culturais/sociais do ensino de língua/linguagens, bem como os usos das tecnologias digitais da informação e comunicação previstos no documento, atentando aos anos finais do Ensino Fundamental, nos trechos que correspondem à Língua Portuguesa como componente curricular.

O documento oficial que organiza e direciona a educação na cidade do Rio grande, disponibilizado no site da Secretaria de Município da Educação⁷, foi construído e publicado no ano de 2019 para ser implementado a partir do ano de 2020 em todas as escolas públicas e privadas do município.

De acordo com o documento:

No ano de 2019, as Redes de Ensino, atendendo às Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e do Conselho Nacional de Educação nº 345 de 12 de dezembro de 2018, articulam-se no movimento de reorganização de seus currículos, alinhando-os às concepções e objetivos propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como no Referencial Curricular Gaúcho (RCG). (RIO GRANDE, 2019, p. 23)

No decorrer do ano de 2019, as escolas do território de Rio Grande, num processo participativo e democrático, estiveram imbuídas do desafio de construir o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, tendo como destaque a consulta pública, feita por meio de plataforma digital, disponibilizada na página da Secretaria do Município da Educação, espaço em que a comunidade escolar, de diferentes redes de ensino, teve a oportunidade de estudar os documentos BNCC e RCG, a fim de contribuir para a formulação do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino. (RIO GRANDE, 2019, p. 24)

Durante o período de abril a agosto de 2019, foram realizados diversos encontros formativos, no intuito de promover discussões e reflexões acerca do Currículo e, principalmente, reunir as contribuições dos/as professores/as para a construção da proposta curricular rio-grandina. Nessa perspectiva, salienta-se a atuação dos/as professores/as da Educação Infantil (PPMEI), paralelamente com a BNCC e o RCG. (RIO GRANDE, 2019, p. 24)

No trecho em destaque é possível de se constatar que a participação dos professores dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental pouco contribuíram para a construção da proposta curricular rio-grandina, visto que foi enfatizado no documento o engajamento dos professores da Educação Infantil, os quais consultaram o documento oficial do município, bem como a BNCC e o RCG.

7 www.riogrande.rs.gov.br/smed

O Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino foi um movimento organizado de forma coletiva, oportunidade em que forma construídas Equipes Técnicas compostas por professores/as da Educação Básica, das Redes Municipal, Estadual e Privada, a fim de fazer a análise e sistematização das contribuições advindas da Consulta Pública, bem como a incumbência de qualificar e regionalizar o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino. Para Contribuir com esse processo, contou-se com a participação de docentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como parte da equipe técnica, os quais qualificaram as reflexões, avaliações e construção das habilidades. (RIO GRANDE, 2019, p. 24-25)

Percebe-se no trecho acima a intenção em frisar a organização que se deu em função da construção do documento, o qual contou com “Equipes Técnicas” para sistematizar as contribuições realizadas por “Consulta Pública”, e também adequar o documento à região. Logo após citam a participação dos docentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG com o intuito de também trabalharem como equipe técnica para qualificar o documento.

Em sua versão preliminar, o documento contou com um segundo momento de Consulta Pública, realizada nas escolas, no período de dois a dezenove de outubro do ano de dois mil e dezenove. Nesse período, nos momentos de hora-atividade e formação continuada de professores/as, a escola organizou espaços de análise e contribuição para o documento, onde o registro foi devidamente considerado na escrita da versão final pela equipe técnica, fortalecendo o processo democrático e participativo de sua construção. Na intenção de elaborar o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, contextualizado com a realidade das escolas do território, oportunizou-se o espaço de construção coletiva, por meio do diálogo, onde professores/as, estudantes e comunidade estiveram imbuídos de redimensionar as propostas pedagógicas de suas escolas. (RIO GRANDE, 2019, p. 25)

De acordo com o documento, uma versão preliminar foi criada com a intenção de que os professores pudessem analisar esse documento e tecer suas considerações, momento esse em que tiveram a oportunidade de fazer sugestões para melhor se adequar às suas realidades, bem como à realidade da demanda de aprendizagem dos alunos.

3.1 Caracterização e contextualização do município do Rio Grande – RS no Documento Orientador Curricular Rio-grandino

De acordo com o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, no que diz respeito à diversidade da cidade, é ressaltado que:

Contribuem com essa diversidade os povos indígenas, os povos remanescentes de quilombolas, os/as imigrantes senegaleses/as e venezuelanos/as, a presença de estudantes oriundos/as de outras cidades do

Brasil, os/as quais vislumbram a formação na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e da presença de inúmeros/as turistas, atraídos/as pelas belezas dos pontos turísticos do Município, onde se destaca a Praia do Cassino, especialmente no período do verão. (RIO GRANDE, 2019, p. 34)

O documento assevera que não podemos esquecer de que:

Ainda importa destacar que muitos/as trabalhadores/as que residem na região, oriundos/as de diversas partes do país, foram atraídos/as no período de expansão do Polo Naval, e mesmo com a falta de investimentos no setor, muitos/as desses/as não retornaram as suas cidades de origem. (RIO GRANDE, 2019, p. 34-35)

Diante das informações a respeito da diversidade da cidade, é compreensível que a demanda social nos impõe que as tecnologias digitais se façam presente nas aulas, visto que se estão presentes em quase todos os lugares que exigem interação e uso da linguagem, não caberia ficar do lado de fora da escola. Para um município em que existe tanta diversidade, a cultura digital favorece que os alunos exerçam o protagonismo dentro de nossa sociedade local, que se desdobra entre os espaços físicos e digitais ocupados pelos habitantes da cidade.

No contexto das escolas do município, cabe salientar que cada escola possui o seu PPP (Projeto Político Pedagógico). Veiga (1998), ao referir-se sobre o PPP de cada escola, afirma:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 1998, p. 11)

Por assim ser que o Projeto Político Pedagógico deve apresentar uma proposta que inclua as tecnologias digitais, de modo que exista coerência entre as atividades a serem desenvolvidas e a vida social dos sujeitos que frequentam a escola, ou seja, que inclua a cultura digital, à medida que sejam contempladas as exigências que o mercado de trabalho contemporâneo.

3.2 Estrutura e organização do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino

Segundo o próprio documento, a elaboração das diretrizes foi tecida com o auxílio da escuta das vozes dos estudantes que compõem a demanda educativa da cidade, de forma que se buscassem as opiniões diante dos espaços educativos e da formação que esses estudantes possuem no município. Sobre isso, no documento, esclarecem que:

No desenvolver da construção deste Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino foram realizados encontros com os/as estudantes,

com objetivo de dar voz aos seus entendimentos sobre o papel da escola na vida de crianças, jovens e adultos/as no município do Rio Grande, assim como assegurar os seus posicionamentos sobre os temas Currículo e Projeto Político Pedagógico. (RIO GRANDE, 2019, p. 38)

A partir da informação de que os estudantes foram ouvidos, tiveram a oportunidade de participar ativamente da construção do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, é possível de se pensar na posição que esses estudantes ocuparam como sujeitos, ou seja, como protagonistas na elaboração do documento atentos sobre suas necessidades atuando cidadãos ativos.

Quando os estudantes dos anos finais foram ouvidos, destaca-se nos depoimentos:

[...] o valor do convívio dos/as professores/as na vida dos/as jovens. Manifestaram a relevância da atenção que recebem na escola, por meio da escuta dos/as professores/as no seu dia-a-dia. Demonstraram o desejo de realizar saídas de campo, mais trabalhos em grupo, pois entendem que é uma oportunidade de aprendizagem rica, que possibilita a troca de experiências entre os/as colegas. **Relataram a necessidade de ter mais acesso a ferramentas tecnológicas, utilizando mais o laboratório de informática para as aulas.** (p. 40, grifo meu)

Nesse excerto é possível de se perceber a cobrança por parte desses estudantes, os quais reconhecem que precisam estar atentos ao uso das ferramentas tecnológicas, e que, nos espaços da escola que são exclusivos para o seu uso, as tecnologias não são frequentemente exploradas. Tal declaração demonstra a carência de aprendizagens mediadas pelas TDIC e a visão que eles têm de tecnologia, que aqui é compreendida como simples ferramenta com finalidades específicas.

Os mesmos estudantes:

[...] entendem a escola como um espaço de oportunidades para um futuro melhor, compreendendo a formação como uma alternativa para se tornarem cidadãos/ãs mais participativos/as e preparados/as para o mercado de trabalho. Apontaram, ainda, a importância e a necessidade de disponibilização de cursos, oficinas e projetos oferecidos nas escolas, que possibilitem qualificá-los/as para uma futura atuação profissional. (p. 40)

Diante do posicionamento dos estudantes, os quais esboçam pensamento crítico, ao demonstrarem preocupação com suas qualificações para atuação profissional futura, fica evidente o papel do letramento crítico que objetiva o envolvimento dos estudantes como atores sociais, a fim de que possam identificar problemas e desafios. (KALANTZIS et al., 2020)

As vozes desses estudantes revelam ainda que, além do problema de carência de infraestrutura das escolas, que é de conhecimento e constante cobrança da maior parte

da população, ainda se enfrenta o problema de que o pouco que se tem não está sendo usado com a frequência com que esses estudantes precisam e gostariam que fossem utilizados.

Ainda no mesmo contexto, os estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos), também expuseram seus anseios diante da constante necessidade de se incluir as tecnologias digitais nos ambientes de aprendizagem. Cabe aqui destacar que tal modalidade de ensino é composta por uma pluralidade de faixas etárias, que se inicia a partir dos 15 anos (para a conclusão dos anos do Ensino Fundamental), momento em que a necessidade por estar no mercado de trabalho se intensifica devido à carência socioeconômica, e também das cobranças sociais por uma ocupação; e se estende até as mais avançadas idades, que não há como delimitar.

Na opinião desses estudantes:

[...] as tecnologias são importantes e que a escola deve ensinar a utilizar o computador e o celular para que todos/as possam ter acesso a outras fontes de informação e comunicação, de maneira reflexiva e interativa. (p. 40)

Destaca-se aqui o peso significativo do verbo “dever”, que revela o reconhecimento desses alunos de que há uma necessidade premente de que os computadores e os aparelhos celulares façam parte do cotidiano escolar, visto que existe a real necessidade de que se aprenda a utilizá-los, de maneira que esses dispositivos os auxiliem no acesso crítico às informações. Mais uma vez é ressaltada a dimensão instrumental da tecnologia, que é tomada como simples ferramenta.

Diante dessa perspectiva fica evidenciado que caberia à escola ensinar a manipular essa ferramenta, o que poderia ser comparado a segurar o lápis ou a manipular um livro, não se tratando das dimensões do letramento, tendo-se em vista que o letramento vai além disso, indo ao encontro das práticas de construção de sentido.

Os comentários analisados acima apontam para a defasagem da escola, seja em termos das tecnologias que compõem o universo escolar, seja em termos das práticas ditas escolares.

Convém nesse momento ressaltar a experiência de Ottoni (2021), que relata a complexidade dos problemas relativos ao ensino, quando se trata da formação dos professores de língua materna. Nas palavras da autora:

Quando em cursos de extensão para professores e no início de disciplinas voltadas para professores de LP da educação básica, eu faço esta pergunta: vocês conhecem alguns gêneros do discurso? Ouço um “sim” em coro. Quando lhes peço que listem alguns gêneros que conhecem, alguns listam notícia, reportagem, crônica, carta pessoal, receita médica, mas alguns

respondem: “gênero narrativo, gênero descritivo, gênero literário, gênero jornalístico”. Respostas como essas revelam um desconhecimento de que o jornalístico é um campo ou esfera ao qual estão associados, por exemplo, a notícia, o artigo de opinião, o editorial. Revelam ainda uma confusão entre o que são gêneros ou tipos (narrativo, descritivo, expositivo etc.) e uma dificuldade em compreender como estão relacionados; não há clareza de que os tipos não estão vinculados a uma esfera social específica como os gêneros, por pertencerem a um nível de abstração maior, participando na composição de diferentes gêneros. (OTTONI, 2021, p. 30-31)

Em consonância com a perspectiva da autora, fica evidente a complexidade de se lidar com as práticas de linguagem do meio digital, quando, em contrapartida, deparamo-nos com professores em formação (e outros já atuantes), que ainda têm dificuldades primárias, que dizem respeito aos gêneros e tipologias textuais que circulam primeiramente de modo impresso. Ou seja, há deficiências na formação dos profissionais que deveriam estar preparados minimamente para problematizar juntamente aos alunos, os letramentos. Logo, se as deficiências estão voltadas para conhecimentos básicos, que envolvem as linguagens que emergem no meio impresso, conseqüentemente, as dificuldades diante dos textos que emergem do digital serão muito maiores, tendo-se em vista a rapidez com que as linguagens se modificam acompanhando as mudanças dessas tecnologias.

Segundo a mesma autora:

[...] quanto à influência dos avanços tecnológicos, certamente eles potencializaram a produção e a circulação de textos nos quais se articulam o verbal escrito ou oral, os gestos, as cores, os movimentos, animações diversas, possibilitando a emergência de novos gêneros e mudanças em gêneros já existentes, que são em grande parte indicados na BNCC para o desenvolvimento de diferentes habilidades. (OTTONI, 2021, p. 40)

Ou seja, para desenvolver os alunos fazendo uso dos novos gêneros que estão surgindo todos os dias, é necessário que se invista na formação desses professores e em cursos de reciclagem para os já atuantes, pois, de acordo com a autora, sobre a realidade desses professores, afirma:

A despeito de tudo isso, tenho observado nas ações de ensino, de pesquisa e de extensão que muitos professores sequer conhecem os termos multimodalidade e multissêmico. Nesse sentido, cabe perguntar: como desenvolverão as habilidades relacionadas à abordagem da multissêmico propostas na BNCC? (OTTONI, 2021, p. 40)

Em consonância com a dúvida da autora, fiz-me a mesma pergunta, enquanto realizava esse estudo, visto que não lembro desses termos durante o curso de graduação em Letras que ingressei em 2006 e finalizei em 2010. Tais termos vim a estudar em

disciplinas na pós-graduação a nível de especialização, e depois na disciplina de Estudos do Letramento e Letramento Digital, ambas ministradas pela professora que orientou esse trabalho.

3.3 Concepção de língua e linguagem

Adentrando à proposta para o ensino de Língua Portuguesa como componente curricular, a BNCC assume a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, conforme constatado no excerto que afirma:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 63)

A partir da concepção de língua/linguagem adotada na BNCC, a qual prioriza o texto e as perspectivas enunciativo discursivas, de modo que os professores nunca se desprendam de trabalhar com textos relacionando-os aos seus contextos de produção, de forma que a língua/linguagem não deixem de ter seus significados problematizados. Por conseguinte, pode-se observar a concepção de língua/linguagem que está explicitamente expressa abaixo:

Nessa concepção de língua, o texto é visto como lugar onde os/as participantes da interação dialógica constroem-se mutuamente. Todo texto é, assim, articulação de discursos; são vozes que se materializam; é o ato humano, a linguagem em uso efetivo. (FURTADO, 2018). A partir disso, são estabelecidos quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem, dispondo-se em: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica.

Cabe o destaque que toda reflexão sobre a língua só tem sentido se considerar como ponto de partida a dimensão dialógica da linguagem, presente em atividades que possibilitem aos/as estudantes e professores/as experiências reais de uso. Os conceitos de texto e de leitura não se restringem à linguagem escrita, eles abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal. (RIO GRANDE, 2019, p. 115)

A concepção aqui apresentada encaminha teoricamente para a compreensão do que se espera que seja trabalhado em sala de aula acessando as competências, que é a mobilização dos conhecimentos do professor para centrar nas habilidades, que são as maneiras que levarão os alunos a resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018). Dito de outro modo, no Documento Orientador do Território Rio-grandino:

[...] tenciona-se desenvolver atividades que proporcionem experiências reais de uso da linguagem. Assim, o/a estudante terá a oportunidade de confrontar-se com diferentes práticas discursivas: falar, ler, gestualizar, representar e escrever. Dessa forma, objetiva-se ampliar o universo de informações e mobilizá-lo para a pesquisa, a investigação, o levantamento de hipóteses, num trabalho mais eficaz com a língua. O trabalho com a linguagem, visto sob essa perspectiva, viabiliza a sua participação na história de forma mais ativa e transformadora, instrumentalizando-o para construir julgamentos coerentes, emitir opiniões, dialogar com outros textos e, dessa maneira, produzir sua própria forma de pensar e agir no mundo, com e pela linguagem. (RIO GRANDE, 2019, p. 116)

Quando a BNCC trata das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, são apresentadas também dez competências, que se diferem das competências gerais, sendo a décima e última voltada à cultura digital, em que é colocado que os alunos sejam capazes de:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 83)

Por assim ser, conforme o documento orienta e baliza as nossas práticas, penso que a cultura digital hoje está tão imbricada no cotidiano de todos nós que não pode mais ser dissociada da educação, pois se já estamos a cada dia mais gerenciando nossas atividades por meio do digital, a tendência é que a maior parte do que envolva língua/ linguagem se dê por intermédio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa última competência coloca o letramento, como prática social, no cerne do ensino. Logo, o que é central às aulas de Língua Portuguesa não são conteúdos linguísticos específicos, mas processos de produção de sentidos que estejam à serviço da construção de uma sociedade mais crítica e cidadã. Pouco a pouco estamos aprendendo a pensar e agir nesse novo mundo, e quando o aluno produz sentido, o protagonismo do sujeito se produz concomitantemente, o que torna a aprendizagem e o ensino significativos, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). **Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem**, já assumida em outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para a finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p. 20)

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as **perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre**

relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo de linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p.63, grifos meus)

No excerto acima está claro que o documento orienta que os professores de Língua Portuguesa a trabalhar com a função social dos letramentos. Brait (2002) nos aclara de que faz-se pertinente ter conhecimento das possibilidades que constituem o contexto de produção, de circulação e de recepção. Dessa forma, cabe ao professor fazer com que o aluno reflita sobre a autoria do texto e para quem tal texto foi produzido e com qual finalidade. Além disso, cabe também ao professor instigar o aluno a questionar os motivos que levaram o autor a utilizar aquelas palavras e não outras.

No Referencial Curricular Gaúcho, a concepção de língua/linguagem adotada é a perspectiva enunciativo-discursiva, mencionando que é a mesma já assumida em outros documentos, os quais o RCG reconhece como “orientadores”, e justifica se tratar de uma perspectiva que considera as práticas contemporâneas da linguagem. Logo, as habilidades de Língua Portuguesa são pensadas a partir dos usos sociais da linguagem, de modo que se possibilite ao aluno desenvolver-se criticamente como agentes da linguagem, nas mais variadas atividades, as quais contemplam a cultura digital e os multiletramentos. (RGS, 2018, p.194-195).

É interessante observar que o documento do município assume que há a necessidade de fazer adaptações para tornar o texto mais acessível aos professores locais, pois afirmam:

Tendo como base as especificidades do território rio-grandino, as habilidades propostas na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho foram adaptadas para que o documento se tornasse mais objetivo e acessível aos/as profissionais da educação. (RIO GRANDE, 2019 p. 112)

Logo, é possível inferir que existe uma hierarquização evidente nos documentos que regem o ensino no que se refere à educação básica. E não há a discordância do que foi preconizado pela BNCC, em função da relevância do documento. O que ocorre é que usam formas diferentes de se dizer a mesma coisa, ou seja, uma adaptação. Ou seja, há a informação pressuposta de que os documentos que estão acima hierarquicamente apresentam uma linguagem inacessível.

3.4 Implicações sociais e culturais do ensino de língua/linguagem

Diante do contexto atual de educação, o qual exige que nos aproximemos de situações reais de uso da língua/linguagem, a BNCC esclarece que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BRASIL, 2017, p. 64)

Tendo em vista essas novas formas de produção e compartilhamento de conteúdos, assim como de interações, constitutiva da cultura digital, cabe ao professor de Língua Portuguesa compreender que não estamos diante de uma demanda que envolve somente utilizar textos do universo digital em sala, mas da necessidade de compreender a natureza estética e ideológica e a cultura de uso de textos específicos. Conforme o documento: “Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*.” (BRASIL, 2017, p. 64).

Para tanto, precisa-se de infraestrutura e investimentos em tecnologias digitais, além de formação continuada para os professores, para que o docente possa incluir em suas aulas atividades que envolvam temas em que a linguagem do digital seja amplamente trabalhada e debatida, levando-se em consideração as várias dimensões de seus usos. Só assim estaremos preparando os educandos para reconhecer os problemas que envolvem a linguagem digital, que envolvem os discursos de ódio, as *fake news*, e a dificuldade de debater ideias antagônicas, conforme preconiza a BNCC.

Ademais, o documento deixa claro que não se trata de substituir os gêneros escritos/impressos, que já são contemplados nas aulas de língua materna e fazem parte da tradição escolar, mas de incluir também os novos letramentos, contemplando a cultura digital. Ou seja, a BNCC objetiva “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (BRASIL, 2017, p. 66).

Ao longo do documento a cultura digital é pensada como pano de fundo dos processos e práticas de aprendizagem que envolvem a Língua Portuguesa:

A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. (BRASIL, 2017, p. 81)

No Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, não se desvinculando da BNCC, diz-se que:

As práticas de linguagem contemporâneas – descritas na BNCC e firmadas pelo Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – demarcam o tempo de mudança chegando à escola, ora como possibilidade, ora como desafio. Assim, ganham evidência no trabalho com a linguagem, tratando de proporcionar experiências significativas de oralidade, leitura e produção escrita; experiências as quais possibilitam a participação crítica dos/as estudantes, pautadas numa concepção teórico-metodológica para a elaboração e a concretização de um currículo que atribua sentido às relações, à apropriação de objetos e ao desenvolvimento de habilidades. (RIO GRANDE, 2019, p. 114)

Neste trecho acima é possível perceber a insegurança diante das práticas de linguagem contemporâneas, que não deveria ser percebida como possibilidade, tendo-se em vista o fato de é o que a sociedade está demandando e os alunos precisam estar preparados para resolver as questões cotidianas, que obviamente envolvem a fluidez linguística do sujeito frente à sociedade.

Diante da demanda atual, o documento se posiciona sem mencionar a cultura digital, que atualmente não existe essa possibilidade de separação. Conforme é possível vislumbrar no excerto abaixo, o qual afirma que:

Frente a isso, a finalidade do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, no decorrer do Ensino Fundamental, é permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo do/a estudante como agente de linguagem, capaz de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas, sendo compreendida como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (RIO GRANDE, 2019, p. 115)

Frente à finalidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, apontada no trecho acima, o qual reconhece o estudante como agente de linguagem, cabe mencionar que a bagagem de conhecimento trazida pelos estudantes são amplamente pertinentes para que se desenvolva o senso crítico e reflexivo das possibilidades de construção de sentido que esse estudante tem como agente de linguagem e que o professor tem como mediador dessas possibilidades. A partir do conhecimento do aluno, o professor pode ampliar e aprimorar seu repertório linguístico, sem desprezar os conhecimentos histórico, social e cultural que esse estudante traz consigo.

Diante do exposto, cabe observar a Figura 2, extraída do referido documento, o qual aborda as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do município:

Figura 2 – Objetivos do ensino de língua portuguesa



Fonte: Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (RIO GRANDE, 2019, p. 117).

Ao atentar para a competência de número 10, em que cita a mobilização de práticas da cultura digital, tem-se aqui uma ampliação do texto que está na competência (específica, para ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental) de número 5 da

BNCC, a qual preconiza “Compreender e usar tecnologias digitais de informação e comunicação”. (BRASIL, 2017). Acredito que o documento local, ao pensar na necessidade de um melhor entendimento por parte dos professores, realizou essa ampliação, de modo a linguagem se tornou mais objetiva. E mesmo que o documento ofereça uma boa explicação sobre o tema, não seria garantia de que todos lessem o material na íntegra. Além disso, é comum em reuniões, sejam de formação continuada ou de outra natureza, que citem as competências, tanto as gerais, quanto as específicas que estão na BNCC.

No Referencial Curricular Gaúcho e na BNCC, também aparece como competência de número 10 (mesmo que não as tenham numerado no RCG, aparece nessa ordem) o mesmo texto, que demonstra não houve nenhuma adaptação por parte do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 198)

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 87)

Quanto à diversidade cultural, a BNCC deixa claro que não há na proposta uma valorização que tenha como cerne uma única cultura, e sim a valorização de todas, de forma que garanta a ampliação do repertório dos estudantes e a socialização com o diferente. Nas palavras da BNCC:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 66)

Cabe ressaltar que, ao versar sobre a diversidade cultural, o documento oferece um espaço maior para a discussão da cultura digital, mesmo que reconheça que a cultura linguística do país seja super diversificada, porém desconhecida por grande parte da população. E no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, o tema

não é mencionado, mesmo que haja na cidade do Rio Grande comunidades indígenas. De acordo com a BNCC:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

No Brasil com a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BRASIL, 2017, p. 66)

Mesmo que com uma questão cultural tão forte quanto o número estimado de línguas faladas no Brasil, que diz respeito a nossa formação identitária, o documento traz pouco do tema. Poderia, por exemplo articular o tema ao universo digital, pois é no digital que hoje temos línguas minoritárias se fazendo visíveis.

3.5 Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Antes de iniciar a comentar alguns trechos específicos sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, é importante explicar a forma com que foram distribuídas as competências e as habilidades para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Vale ressaltar que encontram-se voltadas para um ano específico do Ensino Fundamental, para dois, três ou os quatro anos finais do Ensino Fundamental juntos, de forma que demonstre que não são habilidades estáticas, que devem ser trabalhadas exclusivamente em determinada etapa dos anos finais desse nível, isto é, o professor pode decidir quando é o melhor momento para se trabalhar cada habilidade.

Começando, então, pelo 6º ano, pode-se observar a Figura 3:

Figura 3 – Campo de atuação jornalístico/midiático

Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais		
6º ANO		
CAMPOS DE ATUAÇÃO – Campo jornalístico/midiático		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADE RG
Leitura	<p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</p> <p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</p>	<p>(EF06LP01-RG01) Conhecer a leitura da série anterior mediante o acesso aos variados gêneros textuais.</p> <p>(EF06LP01- RS01 - RG02) Comparar, com criticidade, notícias que se referem a um mesmo fato ou assunto, relatado de formas diferentes, refletindo sobre parcialidade/imparcialidade em textos dessa esfera, considerando imagens e recursos de outras linguagens que integram esses textos.</p>

Fonte: Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (RIO GRANDE, 2019, p. 162).

Neste excerto (Figura 4), mencionam a relação do campo jornalístico/midiático com a cultura, tendo-se em vista a forma de circulação desses letramentos hoje. Porém, convém ressaltar que se referem à esfera jornalística, que pode contemplar também o jornal digital ou *blogs*/páginas de jornalismo, nos quais a questão da parcialidade/imparcialidade faz-se mais evidente por razão de nem sempre a autoria aparecer de forma clara.

Figura 4 – Língua portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais

Leitura	<p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</p> <p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</p>	<p>(EF67LP01-RS01-RG15) Analisar a estrutura e funcionamento dos <i>hyperlinks</i> em textos noticiosos publicados na <i>web</i> e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual, observando a relevância e a relação entre os textos.</p>
---------	---	---

Fonte: Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (RIO GRANDE, 2019, p. 165).

No recorte do quadro destinado ao 6º ano, há no primeiro quadrante à esquerda, o que se refere à prática de linguagem, no segundo quadrante “os objetos de conhecimento”, e no quadrante à direita as “Habilidades” voltadas ao local (o município de Rio Grande – RS). O “campo de atuação” para que se desenvolva tal habilidade é o

mesmo do excerto anterior “campo jornalístico/midiático”. Nesse trecho (Figura 5), chama a atenção que a finalidade seja trabalhar com hipertextos e *hiperlinks* em textos noticiosos. No entanto, não é mencionado que o aluno pode ser também produtor desses textos e não apenas leitor. E também não há qualquer menção sobre criticidade diante desses textos, que vão se complementando com outros textos, os quais dependendo das escolhas feitas pelo autor, podem levar a uma compreensão totalmente diferente do que aparenta, por razão de poder conduzir a outros textos, conferindo uma estratégia de leitura diferenciada, ou tendenciosa.

Figura 5 – Sobre os hipertextos e *hiperlinks*

Leitura	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição <i>on-line</i> , carta aberta, abaixo-assinado, proposta, etc.). Apreciação e réplica	(EF67LP17-RS01-RG30) Analisar cartas de solicitação (<i>e-mail</i> de solicitação) e reclamação (<i>e-mail</i> de reclamação), considerando a forma de organização e seus mecanismos argumentativos, a ordem de apresentação das informações e ideia, coesão e coerência, considerando situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum de seus membros e analisando a pertinência das reclamações e/ou solicitações.
---------	---	--

Fonte: Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (RIO GRANDE, 2019, p. 170).

Ainda nas habilidades do 6º ano, encontra-se uma das linguagens que emergem do digital de bastante relevância social, levando em consideração contexto de produção e características de cartas constantemente recebidas em redes sociais, aplicativos de mensagens, e-mail etc (Figura 6). Convém ressaltar a necessidade de se estudar esses letramentos, que têm por finalidade, geralmente, reivindicar alguma coisa que seja relativo aos interesses de determinado grupo social, ou até mesmo de todos. Porém, mesmo que o gênero seja sugerido como cerne de uma aula no eixo “leitura”, no eixo que se refere à produção de textos não aparece a sugestão de que os alunos produzam, por exemplo, uma petição *online*. Dessa forma, o aluno estaria na posição de produtor de sentido, e conseqüentemente, se constituiria como sujeito, que participa ativamente das tentativas de solucionar problemas de ordem social, de forma democrática.

Figura 6 – Campo de atuação jornalístico/midiático

CAMPO DE ATUAÇÃO – Campo jornalístico/midiático (6º, 9º)		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADE RG
Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01-RG 52) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

Fonte: Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (RIO GRANDE, 2019, p. 175).

Neste excerto (Figura 7), surge um tema bastante recorrente nos dias de hoje, que é o “discurso de ódio”. Discurso este que prejudica a convivência em sociedade de forma democrática, tendo-se em vista que surge de uma natureza que se desencontra com o respeito e o amor ao próximo. A habilidade volta-se à diferenciação entre o que é liberdade de expressão e o que é discurso de ódio, deixando claro que o propósito de se trabalhar com tal tema é que os alunos se posicionem contrariamente a esses discursos (e denunciem, quando necessário), fazendo uso de uma linguagem que exercite a democracia.

Figura 7 – Efeitos de sentido

Leitura	Efeitos de sentido	(EF69LP05- RG56) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
---------	--------------------	---

Fonte: Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (RIO GRANDE, 2019, p. 175).

Com base no excerto acima, é possível haver diferentes formas de se trabalhar com os mesmos textos multissemióticos, pois, de acordo com Lévy (2010):

O sentido emerge e se constrói no contexto, é sempre local, datado, transitório. A cada instante, um novo comentário, uma nova interpretação, um novo desenvolvimento podem modificar o sentido que havíamos dado a uma proposição (por exemplo) quando ela foi emitida. (p. 22)

Aqui, dentro da brecha de continuidade que a habilidade deixou através do etc, acrescento as figurinhas utilizadas no aplicativo de mensagens *whatsapp*, que dependendo do assunto tratado no dado momento, recebe a atribuição ou complementação de determinado significado com a figurinha escolhida pelo interlocutor. Mas, dependendo da situação, do contexto de produção, pode a mesma figurinha desempenhar uma função totalmente diferente, a depender da motivação e da pretensão de sentido de seu produtor de discurso.

Figura 8 – Sobre a oralidade

Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	<p>(EF69LP14-RS01-RG66) Formular perguntas, expressando-se com clareza e coerência, e decompor, com o auxílio dos/as colegas e dos/as professores/as, tema/questão polêmica, explicações e/ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscarem fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão.</p> <p>(EF69LP14-RS02-RG67) Pesquisar, refletir e elaborar pontos de vista sobre os conteúdos.</p>
-----------	--	---

Fonte: Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (RIO GRANDE, 2019, p. 179).

Neste ponto (Figura 9), convém problematizar em sala de aula as fontes pesquisadas pelos alunos, as quais, provavelmente, serão também de sites de notícias independentes, que apresentam claramente uma posição política partidária, que tem propósito, e geralmente, não tem autoria.

Figura 9 – Sobre as fontes de pesquisa

Oralidade	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	<p>(EF89LP28-RS01-RG58) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins,</p>
-----------	--	--

Fonte: Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (RIO GRANDE, 2019, p. 179).

Na Figura 10, vale lembrar da possibilidade contemporânea de refletir sobre outras formas de estudar fora da escola, indo para além do impresso, pois o que temos hoje são alunos que se comunicam de forma virtual, que pesquisam em sites de busca, que tiram foto das informações expostas pelo professor no quadro, que assistem a séries e documentários, que participam de grupos de conversas via aplicativo de mensagens onde trocam informações sobre as aulas, sobre os conteúdos, entre outros.

Figura 10 – Efeitos de sentido

Leitura	Efeitos de sentido	(EF69LP05-RG79) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, clichês, de recursos iconográficos, pontuação, etc.
---------	--------------------	---

Fonte: Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (RIO GRANDE, 2019, p. 282).

De acordo com a competência e a habilidade que se organiza no Campo artístico-literário para ser trabalhado do 6º ao 9º ano, cabe observar na Figura 11 que a prática de leitura é prevista como uma prática, em certa medida, de co-autoria, visto que, em meio digital ler está frequentemente associado a compartilhar e comentar o que foi lido, num processo de apropriação que se caracteriza como ascendente (de baixo para cima). Não por acaso vemos hoje os telefunais, por exemplo, fazendo notícia em cima dos comentários dos telespectadores em redes sociais.

Figura 11 – Leitura no campo artístico-literário

Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP46-RS01-RG135) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando sua apreciação, escrevendo comentários e resenhas com vistas a práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
---------	---	--

Fonte: Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (RIO GRANDE, 2019, p. 296).

Convém também mencionar que a BNCC traz uma nota de rodapé onde se justifica de que:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral. (BRASIL, 2017, p. 65)

Trago essa informação, uma vez que ao tratar das linguagens que emergem do digital provenientes da cultura de fãs, traz uma série de palavras referentes à nomenclatura desses textos, as quais são desconhecidas por muitos. Enquanto que no RCG e no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino temos apenas “manifestação da cultura de fãs”.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc... próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BNCC, 2017, p. 65)

De acordo com o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, ao se referir ao ensino de Língua Portuguesa, apresentam as informações que circulam no meio digital como novidades, somando-se a multimodalidade e o multiletramento:

No que diz respeito ao componente de Língua Portuguesa, o documento consolida algumas diretrizes e princípios teóricos já demarcados em outros documentos oficiais. No entanto, há novidades, como a necessidade de criticidade em relação às informações que circulam, sobretudo, nos meios digitais, assim como o trabalho com a multimodalidade e o multiletramento. (RIO GRANDE, 2019, p. 114)

Neste excerto, merece destacar que não são apenas informações que circulam nos meios digitais, são linguagens, que, segundo Santaella (2003), ao discutir a natureza da linguagem em meio digital, afirma que:

Como ocorre em todas as formas de discurso, sua existência nos conforma. Uma vez que elas são linguagens, é difícil ver o que elas fazem, pois o que fazem, é estruturar a própria visão. Elas agem nos sistemas – sociais, culturais, neurológicos – através dos quais nós produzimos sentido. Suas mensagens implícitas nos modificam. (p. 125)

Dito isto, de acordo com a perspectiva de Santaella, foi possível inferir que as linguagens que circulam no digital são linguagens que precisam ser problematizadas em sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que podem ser

postas de modo que os sujeitos que as compartilham atribuam sentidos de acordo com o que se pretendia que atribuíssem. Dessa forma, estamos diante de discursos perigosos, que caso não sejam mobilizados de forma inteligente.

Considerações finais

O estudo pretendeu verificar no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino em que medida as práticas de linguagem características do meio digital estão sendo contempladas. Tal preocupação ganhou nova relevância com o ensino remoto durante a pandemia, conforme argumentei na parte introdutória desse trabalho.

Cabe destacar que o intuito foi pensar o documento local em diálogo com a BNCC e o Referencial Gaúcho, o qual foi empreendido um estudo documental, em que busquei verificar a concepção de língua/linguagem prevista no documento, as implicações sociais/culturais do ensino de língua/linguagem previstas no documento e, por fim, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação previsto no documento.

De modo geral, o estudo mostrou um espelhamento do documento local em relação aos documentos regional e federal e tentativas de traduzir o que diz naqueles documentos em termos mais claros e práticas mais específicas.

Ademais, o estudo evidenciou a ausência de formação em nossos cursos de graduação para o trabalho com as TDICs, tanto de um ponto de vista mais teórico (que implica a compreensão da natureza da linguagem em meio digital) quanto prático (que implica o saber engajar-se em práticas sociais específicas mobilizando diferentes recursos semióticos e midiáticos). Desse modo, essa ausência de formação para as TDICs acaba repercutindo numa dificuldade, da parte dos professores, em compreender a própria linguagem do documento, marcada por termos específicos do universo digital.

É de suma importância que os avanços em qualquer política linguística, especialmente as que buscam acolher as TDICs, precisam ser acompanhados de políticas que garantam o acesso à infraestrutura tecnológica de qualidade (internet e equipamentos).

O trabalho demonstrou, a partir das análises, relevância social, na medida que poderá vir a contribuir para que outros professores, tanto da rede pública, quanto da rede privada, repensem suas práticas pedagógicas a partir dos documentos oficiais, problematizando os direcionamentos apresentados quanto à adequação, à realidade de ensino/aprendizagem, assim como quanto à relevância na qualidade de ensino.

Logo, a experiência da pandemia⁸ deixa patente que a política linguística posta nos documentos, por mais que traga avanços, precisa ser acompanhada de outras políticas públicas que garantam investimentos em: internet de qualidade, tecnologias materiais adequadas e capacitação de professores e de alunos para trabalharem com as tecnologias. Sem isso, não conseguiremos rever, do ponto de vista de ações práticas, os paradigmas que tem norteado o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Dessa forma, estreitaria-se um caminho para que o ensino se viabilize de forma mais igualitária, diminuindo mesmo que minimamente as desigualdades que a educação evidencia.

O estudo ressaltou que as práticas de linguagem características do meio digital estão sendo contempladas na BNCC, visto que o documento preconiza que se trabalhe com os multiletramentos. Como o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino toma por base a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho, segue-se a mesma preconização, mesmo que de forma mais simples, uma vez que caso não contemplasse estaria extremamente desatualizado e em desacordo com a BNCC, que é o documento balizador do ensino no país. No entanto, compreendo que o Referencial Orientador Curricular do Território Rio-grandino apresenta contribuições tímidas em relação ao que está posto na BNCC, ainda que se esforce em trazer exemplos concretos de práticas de linguagem relativas ao universo digital. Não se trata de nenhuma surpresa, diante da realidade de formação que os professores elaboradores tiveram e diante do que se espera para o ensino, pois ninguém vai fazer aquilo que não sabe e/ou não compreende em sua totalidade. Logo, seria incoerente trazer os novos letramentos da mesma maneira que consta na BNCC, uma vez que o documento faz uso de nomenclaturas muito específicas, muitas até desconhecidas por professores.

Refletindo sobre a inovação que o ensino demanda (que não deveria mais ser tão nova), a qual pressupõe que as novas práticas de linguagem não podem mais ser excluídas das aulas de Língua Portuguesa, mesmo nas camadas menos privilegiadas socialmente, onde se pressupõe carência de infraestrutura, pois não se pode reduzir as novas práticas às ferramentas, e sim à natureza dos textos que ali circulam, os quais estão produzindo sentidos. E em muitos casos, modificando o modo de pensar e de agir das pessoas sem que elas percebam. A alternativa está numa educação oportunizadora, tanto para o corpo docente, quanto para o corpo discente, pois os professores precisam

⁸ No apêndice, consta a minha experiência com as tecnologias digitais e a pandemia. Tal relato aponta que a pandemia evidenciou a emergência da inclusão digital nas aulas, tendo em vista que já se faziam presentes no dia a dia tanto de alunos quanto de professores.

estar preparados, passando por reciclagem, através de formação continuada e o curso de Letras também precisa estar de acordo com as mudanças, para que a demanda educativa imposta pelo uso ostensivo das TDICs se torne menos complexa.

Quanto aos alunos, mesmo que não tenham a infraestrutura adequada não podem ser excluídos de uma educação que os prepare para a sociedade atual. Evidentemente, que diante dessas novas necessidades de interação tendem a tornar as aprendizagens mais significativas, quando voltadas para a realidade, pois não seria proveitoso para nossos estudantes trabalhar somente com textos que circulam no meio impresso, tendo em vista que quando o aluno se depara com o universo digital, não são os mesmos textos impressos que estão circulando virtualmente, fazendo com que as aulas tornem-se menos significativas, uma vez que, quando o aluno se depara com o universo digital, entra em contato com textos de natureza algorítmica que permitem práticas de leitura e escrita mais complexas, pois estão amparadas na combinação de diversos recursos semióticos e midiáticos

Nas palavras de Dudeney et.al (2016):

Para nosso ensino de línguas permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras. (p. 19)

Outro ponto interessante a ser ressaltado é o desconhecimento de termos utilizados na BNCC, que apenas estão em consonância com a demanda atual, porém poderiam acrescentar notas explicativas, pois muitos dos termos podem ser desconhecidos para os professores, mas quando explicados facilitaria o processo.

Também faz-se pertinente que o papel do professor não deva se restringir somente ao que concerne à sala de aula; ele deve participar ativamente na construção dos documentos que vão direcionar seu trabalho, de modo que sejam problematizadas questões que foram propostas nesses documentos, a fim de verificar se estão adequadas às suas práticas, e se são coerentes à sua formação, ao que a escola oferece, ao que o aluno espera, e ao que a sociedade necessite desse aluno como cidadão, que este ao sair da escola, muitas vezes, já estará ingressando no mercado de trabalho.

Contemplar hoje a cultura digital, não se trata mais de modernizar o ensino, e sim se colocar diante das necessidades que a sociedade está impondo a esses alunos, isto é, que seja capaz de lidar efetivamente e ativamente com os letramentos das mais distintas origens, de modo que compreenda como esse universo se comporta e como ele

(aluno) deve se impor para se fazer entender. É uma questão que envolve inclusão, conhecimento, fluidez e adequação linguística, ou seja, que se posicione criticamente nesse novo universo que propõe novas formas de ser e estar no mundo, mediado pelo digital.

A partir dessa pesquisa outras questões surgiram, que proponho como direcionamentos futuros. Primeiramente, indo ao encontro do que foi proposto como objetivo geral desse trabalho, isto é, de investigar as práticas de linguagem características do meio digital, gostaria de investigar como essas práticas se materializam em forma de discurso, quais são elas, onde circulam especificamente, e com qual propósito discursivo. Além disso, faz-se pertinente conversar com professores de língua portuguesa e com alunos a respeito dessas práticas, tentando compreender até que ponto eles conhecem e entendem seus usos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal** / Mikhail Mikhailovitch Bakhtin ; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Trad. Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRAIT, B. **PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade**. In: ROJO, R (org.). A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Site*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CALVET, Louis Jean, 1942. **As políticas linguísticas**. / Louis Jean; prefácio Gilvan Muller de Oliveira ; tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. – São Paulo : Parábola Editorial : IPOL, 2007.

DUBOC, Ana Paula. **Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas**. In: TAKAKI, Nara Hiroko; FRANCO, Maciel Ruberval. (Orgs.). Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

DUDENEY, Gavin. **Letramentos digitais** / Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum ; tradução Marcos Marciolino. 1. Ed. – São Paulo : Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin** / Carlos Alberto Faraco – São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – 54ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana L. de Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KALANTZIS, Mary. **Letramentos** / Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrinson Pinheiro. – Tradução: Petrinson Pinheiro. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMKE, Jay. **Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias**. Tradução: Clara Dornelles (UNIPAMPA/RS). *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010318132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 de outubro de 2018.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática** / Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Editora 34, 2010 (2ª Edição). 208 p. (Coleção TRANS).

MACIEL, Ruberval Franco. **Letramento Crítico das Políticas Linguísticas e a Formação de Professores de Língua**. In: TAKAKI, Nara Hiroko; FRANCO, Maciel Ruberval. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MONTE MÓR, Walquirya. **As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos**. In.: CORREA, Djane Antonucci (Org.) *Política Linguística e Ensino de Línguas*. Campinas, SP : Pontes editores, 2014. P.219-236.

KENSKI, Vani Moreira. **"Cultura digital."** MILL, Daniel. *Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas, SP: Papyrus (2018): 139-144.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Gênero, multisssemiose e tecnologia digital no ensino de Língua Portuguesa: alguns desafios**. In.: *Políticas de ensino de Língua Portuguesa [recurso eletrônico] / Organização: Elizete Maria de Carvalho Mesquita ; Maura Alves de Freitas Rocha. - 1 ed. – São Paulo : Pá de Palavra, 2021*. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/0hun8jqz218xlvi/Políticas_de_ensino.pdf?dl=0.

P923 Prefeitura municipal do Rio Grande. Secretaria de município da educação. **Documento orientador curricular do território rio-grandino : ensino fundamental** [Recurso Eletrônico] / Felipe Alonso dos Santos (org) [et al] . Il. capa por Michelle Coelho Salort – Rio Grande: SMED, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O Professor de Línguas e a Suma Importância do seu Entrosamento na Política Linguística do seu País**. In.: CORREA, Djane Antonucci (Org.) *Política Linguística e Ensino de Línguas*. Campinas, SP : Pontes editores, 2014. P.73-82.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?** In: NICOLAIDES, Christiane – Silva, Cleber Aparecido da. – Tílio, Rogério – Rocha, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. P. 19-42.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Secretaria da Educação, v. 1, 2018. Disponível em: [HTTP://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf](http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf). Acesso em: 04 de outubro de 2021.

RIO GRANDE, Prefeitura Municipal do. Secretaria de município da educação. **Documento orientador curricular do território rio-grandino: ensino fundamental** [Recurso Eletrônico] / Felipe Alonso dos Santos (org) [et al]. Il. capa por Michelle Coelho Salort – Rio Grande: SMED, 2019. Acesso em: 07/09/2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções**. Revista da Abralín, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. / Roxane Rojo. – São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias, linguagens** / Roxane Rojo, Eduardo Moura. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, Cristovão Domingos de Almeida, and Joel Felipe Guindani. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista brasileira de história & ciências sociais 1.1 (2009): 1-15.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura** / Lucia Santaella; [coordenação Valdir José de Castro] – São Paulo: Paulus, 2003. Coleção Comunicação.

SCHEIFER, Camila Lawson; REGO, Marianna Soares. **Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital**. In: Tecnologias e ensino de línguas [recurso eletrônico]: uma década de pesquisa em linguística aplicada / Vilson J. Leffa [et al.] (organizadores). - 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional** / Eneida Oto Shiroma, Maria Celia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da [et al.]. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. Congresso Nacional de Educação. Vol. 9. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. – 3ª ed. – 1ª reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TAKAKI, Nara Hiroko; FRANCO, Maciel Ruberval. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

Apêndice

O que a minha experiência tem a dizer sobre a emergência de se pensar sobre as práticas de linguagem características do meio digital no ensino

A pandemia da Covid-19 trouxe para os professores, alunos e responsáveis, muitos desafios que foram além dos cuidados com relação à higiene e distanciamento das pessoas, buscando o isolamento social. As aulas foram suspensas e, logo em seguida, passaram a ser remotas, ou seja, sem interação entre professores e alunos. Assim, com essa nova roupagem, tanto o ensino público, quanto o privado tiveram que adaptar as suas práticas de ensino para não acontecer o total afastamento dos estudos, e consequente prejuízo ao ano letivo.

Como trabalho em uma escola da rede privada, e vivenciei ativamente como docente toda essa mudança tão repentina, que não se colocou como uma opção, julguei pertinente à pesquisa acrescentar o meu relato, a fim de que se possa pensar sobre as diretrizes municipais da cidade do Rio Grande no que se refere à relevância do uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa no contexto atual educacional.

Por assim dizer, começo contando que, já logo nos primeiros dias, na escola onde leciono, foram tomadas medidas que serviram para que os alunos não ficassem como se estivessem de férias. Assim, para que as atividades remotas começassem a acontecer, a primeira medida foi a proposta de que os alunos realizassem tarefas-reforço, as quais foram chamadas de “Atividades domiciliares”, nome adotado pela escola para as atividades elaboradas pelos professores e encaminhadas aos alunos por e-mail para que fosse dado início a uma outra forma de trabalhar, que precisava contar não só com a escola, mas também com as tecnologias digitais. Porém, mesmo na rede privada, onde se espera que todos tenham acesso à internet e possuam um computador de uso pessoal ou da família, ou até mesmo um smartphone para ter acesso às atividades propostas, nem todos tinham esse acesso. A partir de então, foi-me mostrado uma realidade até então desconhecida, pois eu julgava que se tratava de um público com amplo acesso às tecnologias em geral, porém alguns queixavam-se que só possuíam o celular, outros de que a internet não era boa, e ainda outros, que não possuíam endereço de e-mail, fazendo uso do endereço de algum familiar que lhe cedesse. Fatores estes que dificultavam o acesso ao ensino remoto.

Logo em seguida, mais ou menos uma semana depois, a escola optou por aulas gravadas pelos professores em suas casas e enviadas ao canal que a escola criou no site *Youtube* para que os alunos acessassem as aulas e tivessem acesso às explicações de conteúdos, podendo realizar as tarefas, utilizando apenas um *smartphone*, que era o aparelho a que quase todos tinham acesso. Os que não tinham um próprio, usavam de outra pessoa da família.

A partir desse momento, deu-se início a uma grande saga por parte dos professores, e percebeu-se que as dificuldades não eram apenas restritas aos alunos, pois muitos professores, apesar de possuírem computadores, *tablets* ou *smartphones*, não tinham conhecimentos suficientes de como gravar, editar, e enviar um vídeo ao *YouTube*, ou seja, não tinham o conhecimento técnico, de natureza instrumental. Por essa razão, não foram poucas as queixas dos professores, que, repentinamente, tiveram que se transformar em youtubers, o que está longe do que a literatura da área propõe quando pensa em ensino de línguas e tecnologias, sem ter as condições mínimas para que isso acontecesse.

No meu caso, optei em gravar os vídeos pelo celular. Foi bastante difícil, pois eu não tinha um quadro para escrever, não sabia editar, nem colocar animações como imagens, sons, ou quaisquer efeitos que transformassem as minhas aulas em aulas atrativas. Pois assim sendo, eu gravava sozinha, da forma que me era possível, sentada com o celular apoiado num porta-canetas no meu minúsculo escritório (que divido com meu marido, o qual já trabalhava *home office*, antes da situação da pandemia) e quando errava apagava e começava tudo de novo. Não foram raras as vezes que tive que gravar a mesma aula, que tinha uma duração de, em média, 7 a 15 minutos, mais de cinco vezes. E muitas dessas vezes não era porque gaguejava ou trocava as palavras por nervosismo, e sim porque estava em casa, e o cachorro latia, uma moto acelerava na rua, ou alguém batia à porta inocentemente sem imaginar que me deixaria mais cansada do que eu já estava naquele dia.

Essa fase de gravar vídeos aulas durou mais de um mês. E eu gravava 14 por semana, divididas entre aulas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola para o Ensino Médio e Fundamental, somando-se às atividades em arquivos de *word*, que eu precisava enviar aos alunos a cada aula, para posteriormente serem devolvidas e corrigidas. Em pouco tempo, pelo número de vídeos que gravava por semana, eu já estava adaptada às gravações, o que não quer dizer que tenha ficado mais fácil, e sim menos difícil, pois eu

aprendi a fazer *powerpoint*, inserindo áudios com a minha voz explicando os conteúdos e as atividades, e depois de pronto eu convertia o arquivo em vídeo. Nesse ponto eu gostaria de tecer uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais para os professores, pois tendo em vista a minha faixa etária, que é de 38 anos, e que não fui criança na era da internet. Eu lembro de ouvir falar sobre internet quando eu era criança em reportagens pela televisão ou nas revistas Super Interessante, que eu gostava de ler, mas nem sequer eu via computadores, salvo quando ia a bancos ou a comércio de grande porte, que já possuíam alguma coisa informatizada. Porém, a tecnologia era de pouco alcance, principalmente para as camadas mais vulneráveis. E como fui ter computador em casa e acesso à internet, que na época era discada, somente aos 24 anos, quando ingressei na universidade, no curso de Letras, a situação para eu poder lidar com as tecnologias acontecem de forma lenta e dolorosa, pois acredito que as pessoas que tiveram contato mais cedo com esse tipo de tecnologia, tenham maior facilidade de usos.

Em consonância com Ana Elisa Ribeiro (2019), acredito que:

Seria ingênuo não admitir que a exposição precoce a tecnologias, artefatos, ferramentas torne as pessoas familiarizadas com elas, capazes de compreender seus usos e suas utilidades, daí em diante incorporando-as em seus repertórios de soluções e de possibilidades. No entanto, talvez seja excessivo considerar que todas as pessoas jovens têm acesso às tecnologias igualmente e que todas as pessoas não jovens sejam incapazes de alcançar uma performance boa e de aprender com novas tecnologias, por exemplo. (RIBEIRO, 2019, p.16)

Em suma, percebo que aprendo as funções e os usos das tecnologias digitais e a compreendo as linguagens que emergem nesse universo geralmente depois que a maioria das pessoas já aprendeu. Acredito que não basta nascer em uma época privilegiada digitalmente, mas também precisa nascer em uma condição social que lhe permita adquirir as ferramentas para fazer uso.

Gostaria de deixar claro, através desse relato de minhas vivências, que tenho plena consciência de que há a emergência de ser trabalhar com as linguagens que emergem na cultura digital, mas também é muito difícil pensar no tema, enquanto há crianças e adolescentes frequentando a escola para poder ter direito a refeição que oferecem aos alunos. E, durante a pandemia, pude presenciar nas redes sociais, funcionários de escolas divulgando as datas e horários para retirar os alimentos que a escola recebeu do governo para serem destinados aos alunos.

Também faz-se urgente repensar se a formação de professores de línguas que tem-se hoje está promovendo aprendizagens que vão ao encontro do que está sendo preconizado na BNCC, que, conforme o demonstrado nesse estudo, o documento está voltado para que se trabalhe com cultura digital e com as linguagens que advém dessa cultura, para que formemos cidadãos capazes de ler, interpretar, interagir e produzir sentidos de forma democrática, oportunizadora e igualitária.