

EDUCAÇÃO E OS MULTILETRAMENTOS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA PROPOSTA PARA O USO DO FACEBOOK COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM¹

SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas²

Resumo - Este artigo inscreve-se na área da Educação e faz diálogos transdisciplinares com a Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Sendo assim, buscou-se investigar a relação entre a educação e os multiletramentos em tempos de distanciamento social na pandemia da Covid-19, para então, analisar práticas de multiletramentos realizadas em um grupo na rede social *Facebook*, adotado como ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola no município de Cáceres-MT, na disciplina de Língua Portuguesa. Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa que se ancora ao conceito de cultura digital (BRASIL, 2018); filia-se aos estudos que investigam a linguagem on-line (BARTON e LEE, 2015, DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016); reconhece a multimodalidade textual e a necessidade de se discutir práticas pedagógicas que envolvam os multiletramentos (ROJO,2019); (ROJO e MOURA, 2012). Os dados revelaram que os grupos do *Facebook* são locais propícios para práticas de multietramentos, devido às suas múltiplas possibilidades pedagógicas e a compatibilidade com múltiplas linguagens.

Palavras-chave: Multiletramentos. Ambiente virtual de aprendizagem. Educação no distanciamento social.

Introdução

“Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia” – Lulu Santos

O verso extraído da música “como uma onda”, de Lulu Santos, convida-nos a pensar sobre colossais mudanças provocadas pela Covid-19 em todas as esferas da sociedade contemporânea, sobretudo, no contexto educacional. Realmente, nada será como antes. Hodiernamente, é sob um clima de incerteza que a sociedade está, aos poucos, se adaptando ao “novo normal”, conceito que define as sequelas deixadas pela pandemia e a maneira como elas afetaram as práticas sociais (SANTOS, BARONAS, 2020), como as escolares.

O cenário pandêmico ilustra, na prática, os anseios de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), quando pontuaram que “estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos quais novos postos de

¹ As considerações iniciais deste estudo foram divulgadas em uma mesa temática no 15º Seminário de Educação do Vale do Arinos. Link: <https://bit.ly/3oyGA8a>

² Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso/Cáceres-MT. Graduado em Licenciatura em Letras Português e Inglês pela UNEMAT. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde. E-mail: adson.seba@unemat.br. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5345109865454418>

trabalho existirão. Não sabemos quais problemas sociais e políticos emergirão”. As incertezas levantadas pelos autores se dão, em grande maioria, pela expressiva influência das tecnologias digitais (TD) nas práticas sociais e de linguagem. Sabemos que, devido à pandemia, tais influências foram maximizadas.

Nesse sentido, o “novo normal” exigiu das pessoas uma série de multiletramentos para agir discursivamente em um mundo cada vez mais midiaticizado e *on-line*. Sendo assim, a escola, por exemplo, ao ofertar o ensino híbrido e remoto demandou a articulação de múltiplos letramentos, como os letramentos digitais, para que professores e alunos pudessem usar eficazmente as tecnologias para “localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassam os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais”. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p.17). É importante destacar que, ao pensar nas aulas de linguagem, outros letramentos associam-se aos letramentos digitais, como: letramento linguístico, letramento literário, científico, etc. Logo, a sala de aula de linguagens no ensino híbrido e remoto é — ou deveria ser³— uma atmosfera multimodal e multicultural.

Sendo assim, em decorrência do “ensino pandêmico”, termo usado por Paiva (2020) para se referir aos professores que estão sendo obrigados a realizarem seus trabalhos no ensino híbrido e remoto e novos olhares foram lançados para especialidades digitais, como as redes sociais, por serem ricas em dois aspectos inerentes às práticas comunicativas contemporâneas: a multimodalidade e a multiculturalidade. Tais aspectos, promovem a circulação e produção de gêneros discursivos emergentes, como: *reels*, *stories*, *posts*, vídeo-minutos, e etc., que são constitutivos das práticas comunicativas dos alunos e podem ser articulados nas aulas de linguagem.

Sob este prisma, é pertinente destacar que o uso das redes sociais nas práticas de ensino não é um assunto novo. Vários estudos na área da Educação e Linguística Aplicada têm lançado olhares às potencialidades das redes sociais no ensino de línguas; uma das obras expoentes é *Redes Sociais e Ensino de Línguas: O que temos de aprender?*, organizado por Araújo e Leffa (2016), que reúne diversos trabalhos empíricos que comprovam a plausibilidade das redes no ensino de língua (gens).

Nessa ótica, Silva (2017) assevera que o *Facebook* (FB), usado como recurso ou como ambiente virtual de aprendizagem em contextos de ensino, permite que professores e alunos reinterpretem a maneira de ensinar e de aprender, por ser uma especialidade interativa e que

³ Reconheço que as realidades de ensino são plurais e, apesar dos esforços, muitas escolas não dispõem de tecnologias suficientes para a promoção de práticas multiletradas, bem como, alunos e professores, condições sociotécnicas adequadas.

propicia a participação⁴. De modo complementar, Gallardo (2016) chama atenção para a possibilidade do desenvolvimento de letramentos sociais críticos, pois para ela, o *FB* incentiva a circulação de informação, a manifestação criativa e crítica dos usuários, havendo formas próprias para atuar nesse espaço. Sendo assim, possibilidades multimodais de agência discursiva, como a construção de um perfil, postagem de comentários, compartilhamento de mídias e posicionamento por meio de reações(😡😞😱😂❤️👍), e outros gêneros discursivos, revelam possibilidades de trabalhos alinhados à pedagogia dos multiletramentos.

Com base nisso, o *FB* se configura como um recurso coerente para as práticas de ensino híbrido, modalidade que mescla períodos *on-line* com períodos presenciais na educação (BORGES, 2021). De acordo com Moran (2015), “híbrido” significa misturado, combinado. Para o autor, a educação sempre foi misturada e híbrida, todavia, devido aos avanços tecnológicos digitais e, atualmente, as influências da pandemia, esta modalidade de ensino passou a ser indispensável nas instituições educacionais do Brasil e do mundo. Moran (2015) define que a complexidade do ensino híbrido não está restrita apenas às tecnologias digitais, mas sim por:

integrar o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo. O que vale a pena? Que conteúdos, competências e valores escolher em uma sociedade tão multicultural? O que faz sentido aprender em um mundo tão heterogêneo e mutante? Podemos ensinar a mudar se nós mesmo, os gestores e docentes, temos tantas dificuldades em tomar decisões, em evoluir e ser coerentes, livres, realizados? [...]. (MORAN, 2015, p. 27).

Como se pode perceber, as asserções de Moran (2015) sobre o ensino híbrido dialogam com a perspectiva dos multiletramentos que considera que no mundo, as pessoas participam de diferentes práticas sociais e de linguagem *on-line* e *off-line* (valorizadas ou não). Essa agência demanda variadas maneiras de interagir que permitem uma flexibilidade cultural e de linguagem.

Fundamentado nesses estudos, enquanto professor da área de linguagens, por muitas vezes, utilizei as redes sociais em minhas práticas de ensino. Comecei a usar grupos do *FB*⁵ como ambientes virtuais de aprendizagem, quando ministrei aulas no curso de Graduação em Letras/Inglês da Universidade do Estado de Mato Grosso/Cáceres, entre 2018 a 2020, oportunidade em que também pude ofertar um curso de extensão denominado “Workshop On-

⁴ Para saber mais, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=HH5W19ICmwY>

⁵ Aprendi a utilizar o *Facebook* como um ambiente virtual de aprendizagem por meio das aulas do Prof. Dr. Valdir Silva e do Prof.Dr. Rodrigo de Santana Silva, quando fui aluno do curso de Letras/UNEMAT-Cáceres.

line sobre tecnologias digitais e ensino de línguas: descomplicando a prática⁶” ofertado também em um grupo do *Facebook*, que formou um total de 116 professores da área de linguagens.

Os resultados produtivos dessas experiências no Ensino Superior e na extensão universitária, me motivaram a adotar, em período experimental, um grupo do *Facebook* como ambiente na educação básica. Nessa ótica, em primeiro lugar, busco refletir neste artigo sobre a relação entre a educação e os multiletramentos em tempos de distanciamento social na pandemia da Covid-19, para então, analisar práticas de multiletramentos realizadas em um grupo na rede social *Facebook*, adotado como ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola no município de Cáceres-MT, na disciplina de Língua Portuguesa.

Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa que se ancora ao conceito de cultura digital (BRASIL, 2018); filia-se aos estudos que investigam a linguagem on-line (BARTON e LEE, 2015, DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016); reconhece a multimodalidade textual e a necessidade de se discutir práticas pedagógicas que envolvam os multiletramentos (ROJO,2019); (ROJO e MOURA, 2012).

Alfabetização, letramentos e multiletramentos: relações intrínsecas e complexas.

Apesar de o cenário pandêmico ter dado ampla visibilidade às tecnologias e às práticas de multiletramentos, a aderência desses suportes e linguagens tem causado impactos há décadas na sociedade. De acordo com Seba e Marques (2021), entre o período compreendido como Revolução Digital ou Terceira Revolução Industrial — final do século XX e início do século XXI —, inúmeros acontecimentos, como a criação dos computadores domésticos, o surgimento da internet e, de modo categórico, as redes sociais, afetaram as dinâmicas coletivas.

Tais mudanças influenciaram, maiormente, as formas como as pessoas produzem e leem os textos que se tornaram multimodais, hipertextuais e interativos (ZACHARIAS, 2016). Com relação a isso, às práticas de ensino precisaram se adaptar para desenvolver nos alunos, habilidades próprias da sociedade contemporânea, como a leitura e a escrita de novos gêneros discursivos emergentes, também considerados inovadores (MARCUSCHI, 2007).

Estas dinâmicas têm sido objeto de pesquisa de vários estudiosos, como Coscarelli (2016), Zacharias (2016), Dudeney, Hockly, Pegrum (2016), Barton e Lee (2015), Rojo (2019),

⁶ Curso aprovado pelo parecer nº 187/2020-PROEC “eventos e curso” vinculado ao Edital 004/2020 – PROEC, da UNEMAT.

entre outros. Historicamente, tais estudos ganharam força a partir do final da década de 80 e início dos anos 90, em que muitas pesquisas objetivaram depreender os processos de práticas de leitura e escrita em contextos digitais *off-line* e *on-line* (ROJO, 2019).

Em meio ao *boom* dessas pesquisas, os estudos no campo da alfabetização e letramentos contribuíram de forma essencial para a sistematização da relação entre os textos, as tecnologias e a sociedade. Em primeiro lugar, a alfabetização configura-se como um processo voltado ao sistema linguístico e veiculado ao desenvolvimento da “tecnologia da escrita”. Trata-se da ação de ensinar/aprender a ler e a escrever (SOARES, 2000). Neste processo, há etapas como a codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema da escrita (MORAIS E ALBUQUERQUE, 2007). Com o advento das tecnologias digitais, foi preciso revisitar este conceito, para então, compreender os novos processos de leitura e escrita em ambientes *on-line*.

Por outro lado, o termo “letramentos” é definido por Soares (2000) como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, como também, participa ativamente de práticas sociais que usam a escrita e a leitura. Por esse prisma, Lorenzi e Pádua (2012, p.36) acrescentam que o trabalho com os letramentos “possibilita investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura e escrita”.

No bojo dessas discussões, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) sugerem a terminologia letramento (s) no plural, pois em uma sociedade urbana e moderna, há diversas práticas de letramento. Por isso, o conceito passa ao plural: letramentos. Pode-se dizer que praticamente tudo o que se faz na vida envolve, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Sendo assim, para Rojo (2019), a área do letramento busca compreender os usos e as práticas sociais de linguagem que se valem da escrita, leitura e expressão, por meio de distintas formas, socialmente valorizadas ou não, que envolvem contextos sociais e culturais diversos.

De maneira análoga, Soares (2003) pontua que os letramentos entrelaçam a relação entre o homem, a língua (gem) e suas práticas sociais. Para ela, trata-se da verdadeira condição do ser humano para sobrevivência e conquista da cidadania, no contexto das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que amplia o sentido do que, tradicionalmente, se conhecia por alfabetização.

Por conseguinte, devido ao reconhecimento das múltiplas linguagens e diversidades presentes na sociedade contemporânea, uma nova terminologia foi necessária para abarcar a complexidade das semioses, surgindo, portanto, a terminologia: “multiletramentos”. Para Rojo (2012), diferente do termo letramentos, que faz, senão apontar para a multiplicidade e

diversidade de práticas letradas de leitura e escrita valorizadas ou não, o conceito de multiletramentos sinaliza dois tipos importantes de multiplicidades existentes nas práticas comunicativas: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica. A multiculturalidade é característica das sociedades globalizadas, e a multimodalidade dos textos dessas sociedades originaram o termo: multiletramentos.

Sendo assim, o trabalho com os multiletramentos precisa articular um conjunto de textos — digitais ou não — que sejam produções culturais em efetiva circulação social, podendo ser textos híbridos de diferentes letramentos vernaculares e/ou dominantes, de diferentes campos, de massa e ou eruditos (ROJO, 2012). Nesse contexto, inseridos em uma sociedade multiletrada, é importante que nossos alunos tenham acesso a textos de várias esferas de circulação, como: poesia *slam*, grafite, *rap*, *funk*, música popular brasileira, clássicos literários, obras de pintores famosos e regionais, etc, sem distinção de prestígio, como tão bem recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷.

Os multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular: um breve panorama

Por conceber a língua como constructo social, em que “o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos e cria novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. ” (BRASIL, 2018, p.242), a BNCC recomenda a articulação entre a pedagogia dos multiletramentos e a cultura digital, que é instituída no documento, como uma competência que foca no uso específico de recursos tecnológicos com senso crítico. Esta competência visa ensinar às crianças e adolescentes a dominar o universo digital, para que desenvolvam agência discursiva em um mundo cada vez mais multiletrado e mediado pelas tecnologias digitais. Nessa perspectiva, os alunos devem:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, p. 9, 2018).

Como se pode verificar no excerto, a BNCC reconhece que nossos alunos estão cada vez mais conectados, assistem e ouvem músicas em plataformas de *streaming*, salvam arquivos

⁷ Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

em nuvens, compartilham fotos e vídeos em redes sociais, como o *Instagram* e o *Tik Tok*, etc. Sob esta égide, a BNCC afirma que tecnologias podem potencializar o protagonismo do aluno, sendo esta, uma das habilidades consideradas essenciais para o século XXI, juntamente com a: criatividade, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade.

Tais habilidades recomendadas pelo documento são necessárias para que os alunos possam interagir em uma sociedade cada vez mais multiletrada. Em uma breve leitura *scanning*⁸, foi possível perceber que há, no documento, 11 menções ao termo “multiletramentos”, que são somados a 5 menções correspondentes ao termo “multimodal” e a uma menção ao termo “multimodalidade”.

Para a BNCC, a articulação entre os multiletramentos e as práticas da cultura digital no currículo escolar pode promover uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes, que se reconhecem mais do que, apenas, usuários da língua (gem), como, também, *designers*, isto é, aqueles que usam algo já existente (inclusive textos escritos) e mesclam, *remixam*, transformam, redistribuem, produzindo novas semioses associadas à criatividade dos produtores. Este protagonismo entre o estudante e a linguagem está associado à concepção de cultura *maker*, baseada na ideia de que qualquer pessoa consegue construir, consertar e criar seus próprios objetos ou ideias. Seus principais pilares são: criatividade, colaboração, sustentabilidade, escalabilidade, compartilhamento (LYCEUM, 2021).

Nessa ótica, a BNCC procura contemplar a cultura digital e a cultura *maker*, por meio de diferentes linguagens e letramentos, “desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. ” (BRASIL, 2018, p.70). Essa proposta considera, como uma de suas premissas, para além do trabalho com as múltiplas linguagens, também, a diversidade cultural, pois é importante contemplar desde o cânone ao marginal, assim como “o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. ” (BRASIL, 2018, p.70).

Com relação às práticas de leitura e escrita, a BNCC afirma que os alunos devem pensar sobre as mudanças no mundo em decorrência das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto, da hipermídia e do surgimento da Web 2.0. Essa reflexão é importante, pois assim, os discentes poderão compreender e produzir:

⁸ *Scanning* é uma forma de leitura objetiva e orientada por palavras-chave. Para tanto, foi utilizada a opção de pesquisa (Ctrl+ F) e a inserção dos termos específicos.

novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os **multiletramentos**. (BRASIL, 2018, p.72, grifos meus).

Como se pode ver no excerto, ao reconhecer a existência da diversidade cultural, linguística, ideológica e identitária dos alunos e recomendá-las nas aulas de linguagem, por meio de vários gêneros discursivos, a BNCC promove uma aplicação das possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2018) e, também, favorece o desenvolvimento da agência discursiva dos alunos nas práticas sociais.

Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório, pois visa adquirir maior familiaridade com o problema e assim construir reflexões (GIL, 2002). Ampara-se na abordagem qualitativa/interpretativista do “professor pesquisador” proposta por Bortoni-Ricardo (2008) que apregoa a impossibilidade de observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Para este tipo de pesquisa, a capacidade de observação e reflexão do professor pesquisador está vinculada também aos seus próprios significados, pois ele não é um relator passivo, mas sim um agente ativo.

Contexto da pesquisa e coleta de dados

Os dados aqui investigados foram extraídos de atividades realizadas em um grupo da rede social *Facebook*, utilizado como ambiente virtual de aprendizagem de uma turma do 9º ano, entre 12 de janeiro a 28 de maio de 2021. O *corpus* é constituído por atividades que articularam os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa e anotações registradas sobre a participação da turma nas interações propostas no grupo do FB.

Análises e discussões

Por ser um espaço que promove a colaboração, autonomia e interação, bem como, a sistematização e organização do conhecimento, os grupos do FB são potenciais ambientes virtuais de aprendizagem. Entretanto, para que isso ocorra na prática, é preciso configurá-lo, no ato de sua criação, como um “grupo de aprendizagem social”⁹, desse modo, os algoritmos do *FB* fornecerão aos administradores (professores) ferramentas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que o professor deve utilizar uma perspectiva teórica da aprendizagem para transformá-lo em um efetivo espaço de produção de saberes. Face ao exposto, o sociointeracionismo (VIGOTSKY, 1998) se configura como uma teoria adequada para a proposta de trabalho com os grupos do FB e os multiletramentos, pois concebe o desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico que se dá a partir da interação mediada entre um *eu* e um *outro*. Para este pensamento, “o outro social pode apresentar-se por meio de objetos, organização do ambiente e do mundo que o rodeia.” (DIAS e LEITE, 2010, p. 56). Essa vertente teórica contribui para que possamos enxergar os alunos como seres sociais e integrais que carregam consigo, sua cultura, crenças e valores.

De maneira análoga ao sociointeracionismo, as discussões recentes sobre metodologias ativas (BACICH, NETO, TREVISANI, 2015; MORAN, 2015) — processos em que os alunos participam ativamente da construção do conhecimento, por meio de modelos híbridos e personalizados — demonstram-se alinhadas às demandas da educação contemporânea, sobretudo, por possibilitar o trabalho com os multiletramentos e a cultura digital.

Desse modo, o grupo do 9º ano foi criado como objetivo de ser a extensão da sala de aula física e compartilhar dicas semanais de língua portuguesa, literatura e produção textual; materiais e conteúdos complementares; atividades e jogos; filmes e vídeos; recomendação de leituras, debates virtuais, etc. Vejamos na figura abaixo, as principais funcionalidades dos grupos do *FB* utilizadas nesta experiência com o 9º ano

⁹ Para saber mais, acesse ao tutorial: https://www.youtube.com/watch?v=ChxjFsqvG_0

Figura 02: Funcionalidades pedagógicas do FB



Fonte: arquivo pessoal (2021)

A seção “discussão” é a página inicial do grupo. Ali, eram exibidas as postagens e movimentações mais recentes no AVA. A ordem de exibição dessas postagens era delimitada pelas interações dos usuários (número de curtidas e comentários). Nesta seção, eu e outra professora da área de linguagens — doravante P2—, costumávamos publicar, semanalmente, *links* de acesso a materiais externos ao grupo, como atividades em ferramentas digitais (Padlet¹⁰, Kahoot, Vocaroo¹¹), bem como, recados dicas, links, comunicados gerais, etc.

Por conseguinte, a seção “mentoria” foi um espaço do grupo exclusivo para a aprendizagem colaborativa entre alunos que compartilhavam interesses, dúvidas e anseios em comum. A opção permitia que os membros escolhessem um parceiro e ofertassem suporte mútuo, por meio de uma sala virtual de estudos. Na turma no 9º ano, houve apenas uma oferta de mentoria no grupo, em que o aluno mentor auxiliou alguns colegas na produção de um vídeo.

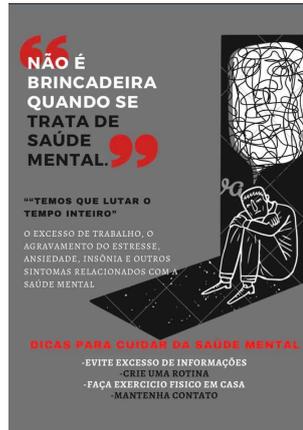
Ademais, o item “guia” exerceu a função de organizar a programação da disciplina, como se fosse uma espécie de pasta virtual. As guias arquivavam atividades e outros materiais relacionados às discussões da disciplina. Além disso, esta opção informa ao administrador do grupo, um diagnóstico de conclusão dos exercícios. Na seção “avisos”, foram publicadas somente as postagens “fixas”, isto é, publicações que mereciam destaque, como: as regras do grupo, cronograma das atividades bimestrais, prazos de atividades, etc.

Por conseguinte, o item “salas”, disponibilizava a criação de várias videoconferências simultâneas com os membros do grupo. Com relação a esta função, destaco uma atividade síncrona em que os alunos precisaram debater sobre “a saúde mental em tempos de pandemia” e produzir um cartaz por meio da ferramenta Canva. Na oportunidade, pude mediar as discussões por meio de questões norteadoras e fazer com que os alunos refletissem, pesquisassem e se posicionassem a respeito do problema social colaborativamente nestas salas. A figura a seguir ilustra uma das produções dos alunos.

¹⁰ Para saber mais sobre a ferramenta Padlet, acesse ao tutorial: <https://bit.ly/2Y5FOVJ>

¹¹ Para saber mais sobre a ferramenta Vocaroo, acesse ao tutorial: <https://bit.ly/3D2zlcD>

Figura 03: Cartaz produzido colaborativamente pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Esta atividade envolveu a articulação entre os multiletramentos e a cultura digital, pois os alunos precisaram de habilidades de letramento crítico, letramentos multimídia, letramentos de informação e letramentos *remix*¹², para debater, propor uma solução, pesquisar fontes confiáveis sobre o tema, se apropriar de ferramentas de edição como o Canva, bem como, hospedar e postar um arquivo no ambiente virtual de aprendizagem. Desse modo, a proposta canaliza o que recomenda a BNCC, quando diz que os alunos devem usar as tecnologias digitais e as múltiplas linguagens com senso crítico (BRASIL, 2018).

O item “tópicos”, foi fundamental para a localização de arquivos e informações, pois ali, eram elencadas todas as *hashtags* — palavras-chave ou termos associados a uma informação, tópico ou discussão específica — utilizadas nas atividades. A opção “membros” mostrava os participantes do grupo. Conforme suas interações nas postagens, os membros podiam receber selos de identificação¹³, por exemplo: puxador de conversa, narrador, novo membro, etc. No item “mais” os alunos tinham acesso às mídias postadas no grupo (imagens, vídeos, documentos), bem como, aos eventos produzidos. Na turma do 9º ano foi realizado apenas um evento virtual, o “1º Sarau poético e literário sobre discussões sociais: Racismo e violência contra negros no Brasil” que será tomado como materialidade adiante.

Como se pode ver a partir das funcionalidades apresentadas, o grupo do *FB* se configura como uma ferramenta plástica que oferta ao professor várias possibilidades pedagógicas. Dadas estas considerações funcionais e logísticas, atentemo-nos agora para a dinâmica de

¹² Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.55) definem letramentos remix como a “habilidade de criar novos sentidos ao modificar[...], combinar textos e artefatos preexistentes”

¹³ Para saber mais sobre os selos, acesse: <https://www.facebook.com/business/news/selos-para-grupos-do-facebook>

funcionamento de algumas atividades realizadas. Uma das primeiras interação com os alunos foi realizada por meio de postagens com avatares virtuais criados por meio do aplicativo *Bitmoji*¹⁴. Avatares são representações gráficas de uma pessoa na internet e fazem parte da identidade e presença de alguém no universo digital. Foi sugerido aos alunos para que também criassem sua identidade virtual. As imagens a seguir ilustram os avatares dos professores.

Imagem 03: capa do grupo.



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Imagem 04: Regras do grupo.



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Vejamos agora, alguns trabalhos desenvolvidos no grupo baseado na perspectiva dos multiletramentos. Como primeira atividade, foi solicitado aos alunos que criassem e postassem uma biografia por meio de um vídeo-minuto. Este exercício, em que há a intersecção de dois gêneros discursivos, teve como objetivo realizar um diagnóstico identitário da turma, com o intuito de conhecer os anseios e motivações dos discentes para o ano letivo de 2021 e alinhar o planejamento da disciplina conforme a demanda apresentada. A biografia é um gênero textual no qual são narrados fatos da vida de uma pessoa, seu objetivo é destacar eventos marcantes. Na postagem de orientação, havia alguns tópicos a serem contemplados, como expectativas para a disciplina, livros que leu, séries e filmes favoritos, etc.

No que diz respeito ao vídeo-minuto, trata-se de um gênero da esfera digital em que as informações devem ser concisas, objetivas e extremamente informativas. No momento de divulgação da proposta, os alunos sinalizaram dificuldade em falar de maneira sucinta sobre si em frente às câmeras. Com base nisso, foi apresentado a eles um aplicativo para *smartphone* chamado BIGVU Teleprompter, que os auxiliou na condução da atividade por meio de um tutorial disponibilizado no *YouTube*¹⁵.

Para a consecução desta atividade, vários multiletramentos foram mobilizados, a começar pelo letramento multimídia, que é a habilidade de interpretar e criar textos em

¹⁴ Tutorial criado para os alunos (Bitmoji): https://www.youtube.com/watch?v=PoDPGI_MHSE&t=2s

¹⁵ Tutorial criado para os alunos (BIGVU): <https://www.youtube.com/watch?v=HyorIywEWoY>

múltiplas mídias. Na atividade, os discentes precisaram compreender o *layout* do grupo enquanto um ambiente virtual de aprendizagem; as características e a circulação dos gêneros solicitados, manipular um teleprompter, gravar, salvar e enviar vídeos na nuvem. As imagens a seguir ilustram a postagem das biografias em vídeo-minutos de dois alunos.

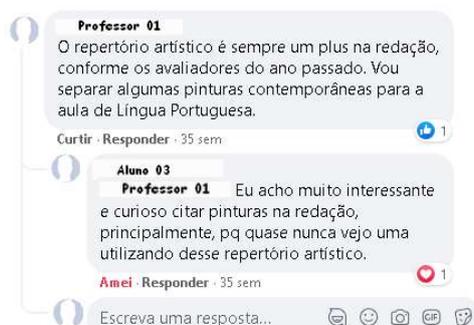
Imagem 05:



Fonte: arquivo pessoal (2021).

Como se pode ver, o aluno 01 acrescentou na postagem de seu vídeo, uma informação que ele esqueceu de disponibilizar: seus livros favoritos. Logo, a verbo-visualidade desta postagem permite aos alunos consumirem novos modos de leitura não-lineares e multisemióticos. Podemos perceber também nas postagens, as reações dos outros alunos da turma que visualizaram os vídeos. Tais reações podem indicar suas intenções, sensações e compreensões sobre os textos. Além disso, foi possível perceber quantas pessoas visualizaram e ignoraram o exercício. Nesta atividade, por exemplo, houve 29 visualizadores, 12 curtidas e 14 vídeos postados. Estes dados, do ponto de vista logístico, são registros de participação nas aulas assíncronas. Convém ressaltar que, a opção “comentários”, disponibilizada na publicação da atividade, possibilitou uma comunicação mais efetiva entre os professores e alunos. Vejamos a interação ocorrida na postagem do vídeo-minuto biográfico do aluno 03.

Figura 06: Interação



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

A partir do comentário, verifica-se que o aluno mencionou em seu vídeo-minuto biográfico que gosta das artes, especificamente, as pinturas. Saber essa informação e poder trabalhar com o recorte artístico e literário pontuado pelo aluno foi fundamental para deixá-lo mais engajado e participativo. Em uma situação futura, em que discutíamos o papel da mulher na sociedade, foi proposto um passeio virtual pelo Museu Frida Kahlo¹⁶, por meio do *Google Arts and Culture*, ferramenta do *Google* que permite a visualização em 360° de museus do Brasil e do mundo¹⁷. Após o passeio virtual, os alunos compartilharam suas impressões sobre o local e as suas obras favoritas em uma postagem específica no grupo. O aluno 03, em especial, demonstrou-se muito participativo e motivado.

Com relação a isso, Camargo, Camargo e Silva (2019), pontuam que a motivação tem um papel crucial na aprendizagem e no desempenho do aluno em sala de aula, pois pode afetar tanto a nova aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. Para os autores, a motivação influencia o que, quando, e como os discentes aprendem em todas as fases do desenvolvimento humano.

Após os dados obtidos no vídeo-minuto biográfico, foi possível delinear o perfil da turma, para então, produzir, escolher, e compartilhar materiais mais adequados àquela demanda de ensino. Com base nisso, semanalmente, foram publicadas dicas de língua portuguesa e produção textual por meio do gênero “post”, que é um texto mais visual e sintético. Na maioria das vezes, a seleção das postagens foi realizada por meio de uma curadoria de conteúdos em repositórios de objetos digitais de aprendizagem, entretanto também, foram criados muitos materiais autorais para a disciplina a partir das ferramentas, como: Canva e Google Apresentações¹⁸.

¹⁶ Passeio virtual do museu: <https://bit.ly/3iav11R>

¹⁷ Proposta metodológica de passeios virtuais em museus do Brasil e do Mundo: <https://bit.ly/3kCi3Nf>

¹⁸ Exemplo de material autoral criado pelo Google Apresentações e utilizado no grupo como proposta de discussão por meio da metodologia sala de aula invertida: <http://bit.ly/capacitismoartigo>

Figura 07: postagem com dicas de língua portuguesa



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Após as postagens, os alunos eram orientados a sinalizar suas dúvidas nas publicações. Em outras oportunidades, era solicitada também, a publicação de exemplos, como o uso correto dos pronomes demonstrativos “este” e “esse” na figura 05. As postagens, bem como, as publicações dos alunos nos comentários, sempre eram levadas para discussão na aula síncrona, indo ao encontro dos princípios da sala de aula invertida que institui uma inversão no processo de ensino e aprendizagem, pois instiga o aluno a desenvolver autonomia e protagonismo na busca pelo conhecimento, descentralizando o papel do professor.

Atentemo-nos agora para uma das atividades de maior duração no grupo do *Facebook* e que envolveu habilidades de multiletramentos. Trata-se do “1º Sarau poético e literário sobre discussões sociais: Racismo e violência contra negros no Brasil”. Tal atividade foi alinhada às políticas públicas da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

O sarau foi organizado em uma sequência didática de 8 aulas em que foram articuladas as seguintes habilidades (EF69LP01), (EF69LP04), (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP11), (EF69LP24). O Objetivo desta atividade foi promover debates e reflexões a respeito do racismo e violência contra pessoas negras no Brasil e desenvolver várias habilidades de letramentos, sobretudo, o letramento crítico que é a capacidade “de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade” (SARDINHA, 2018, p.1) e discutir a diversidade cultural. O sarau forneceu subsídios para que, ao final da sequência didática, os alunos pudessem produzir um artigo de opinião.

Com base nisso, a primeira aula da sequência didática realizada de forma síncrona, por meio do *Google Meet*, objetivou iniciar a discussão social proposta por meio de uma enquete anônima realizada por meio da ferramenta *Mentimeter*¹⁹ em que os alunos responderam à questão: “*Você já presenciou alguma forma de violência na escola ou fora dela? Relate*”²⁰. Com base na percepção dos alunos sobre o conceito de violência, foi possível delinear e adaptar a programação com base em seus conhecimentos e experiências.

Esse movimento foi importante, do ponto de vista da pedagogia dos multiletramentos, pois houve um alinhamento contextual a partir das culturas e vivências do alunado, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, que envolvam agência de textos e discursos que ampliem o repertório cultural (ROJO, 2012). Após este momento de reflexão, as discussões da aula síncrona foram guiadas a partir de um material²¹ postado no grupo do *FB* previamente para leitura sobre o racismo estrutural no Brasil, alinhado à perspectiva da sala de aula invertida.

Durante um período de 2 semanas, o grupo do *FB* foi movimentado por postagens relacionadas às discussões sociais propostas. Nesse momento, os alunos puderam experimentar vários gêneros discursivos, como: posts, memes, gifs, notícias, infográficos, mapas mentais, vídeo-minutos, tutoriais, etc, que forneceram a eles materialidades que pudessem ser articuladas na produção final da sequência didática: o artigo de opinião.

O uso de tipos diferentes de linguagens, bem como, o trabalho com a diversidade étnico-racial, fez com que os alunos mobilizassem e desenvolvessem diversas habilidades de letramentos, vejamos algumas postagens:

¹⁹ O Mentimeter é uma plataforma on-line que permite criar apresentações interativas. A audiência pode responder a vários tipos de pergunta, via smartphone. São várias as possibilidades de perguntas. Link: <https://www.mentimeter.com/>

²⁰ Os resultados podem ser consultados aqui: <https://bit.ly/3B29zEQ>

²¹ Acesso ao material: <https://bit.ly/3otOvnk>

Por meio do gênero “comentário”, os alunos puderam desenvolver as habilidades de expressão crítica²³ valendo-se de um gênero discursivo menos complexo, para então, no final da sequência didática, utilizar-se desses conhecimentos para a escrita de um gênero mais amplo, como o artigo de opinião, que é um tipo de texto dissertativo-argumentativo em que o autor apresenta um ponto de vista sobre o tema. Esta atividade estava alinhada à competência específica número 02 da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, pois conforme o documento, o aluno deve:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e **multissemióticos** que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e **críticidade**, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p.87, grifos meus).

Tais aspectos podem ser amplamente visualizados na resposta do aluno 02, presente na figura 10, ao afirmar que: *“Há muito tempo o racismo vem aumentando na sociedade brasileira, onde muitos sofrem cada vez mais, por exemplo: o caso de George Floyd”* (ALUNO 02). É pertinente pontuar que o caso de racismo contra George Floyd foi discutido anteriormente no grupo, por meio do gênero notícia, sendo parte do Sarau literário. Pode-se ver, a partir do posicionamento do aluno, que ele se vale dos conhecimentos desenvolvidos e mobilizados no AVA para se posicionar criticamente a respeito de outros textos, com a mesma temática.

Por meio desta perspectiva crítica, as postagens do sarau também contaram com músicas e poesias sobre o racismo e violência contra negros no Brasil. Os recortes musicais e literários foram selecionados desde os clássicos às produções independentes e regionais sem distinção de prestígio, como assevera a pedagogia dos multiletramentos. Nesse sentido, músicas *undergrounds*²⁴ como “Cota não é esmola”, da cantora Bia Ferreira, e poesias de autores Mato-Grossenses foram analisadas ao lado de “*Ain't Got No*”, da cantora afroamericana Nina Simon; da poesia cantada, “gritaram-me negra”, escrita pela poetisa peruana Victoria Santa Cruz; da música “Mulher do Fim do Mundo” de Elza Soares.

²³ Sempre as respostas dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem eram retomadas nas aulas síncronas.

²⁴ *Mainstream* é um termo inglês que é usado para definir o gosto da maioria da população ou, também, algo muito divulgado pelas grandes mídias. O oposto disso é chamado de *Underground* que é nada mais do que um trabalho independente, que não se apoia de grandes gravadoras para produzir seus trabalhos, músicas por conta própria.

Figura 11: Cota não é esmola



Figura 12: *Ain't got o*



Figura 13: Mulher do fim do mundo



Fonte: arquivo pessoal (2021)

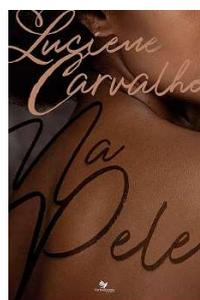
Os materiais acima selecionados para apreciação, reflexão e análise, possibilitaram também, o desenvolvimento de habilidades de letramento literário, que é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária. Isto é, não se trata simplesmente da apreciação de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim, uma maneira específica de construir sentidos que é a linguagem literária (COSSON, R, 2006). Nesse sentido, o letramento literário é contemplado na competência geral 03 da BNCC, que recomenda que os alunos devem “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico- cultural” (BRASIL, 2018, p.9).

Com base na competência acima, foram distribuídas aos alunos, durante o sarau, as poesias da obra “preto não é gente” de João Gonçalo Nascimento e do livro “Na Pele” de Luciene Carvalho — autores mato-grossenses— para declamação e posterior análise.

Figura 14: Preto não é gente



Figura 15: Na Pele



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Um dos objetivos das redes sociais é conectar pessoas e, graças a esta funcionalidade, os autores dos livros também puderam participar do sarau e interagir com os alunos do 9º ano,

por meio de um vídeo exclusivo. No material, os autores compartilharam um pouco sobre o processo criativo do livro, e isso auxiliou os alunos a compreenderem as poesias e entender como elas podem ser instrumentos de luta contra a violência e o preconceito.

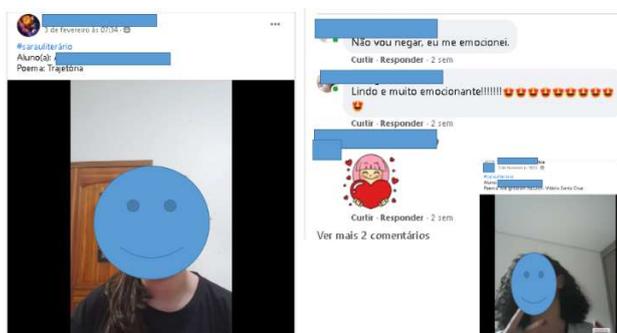
Figura 16: participação dos autores



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Após o conhecimento geral das obras e da interação com os autores, foi realizado o sorteio das poesias por meio da ferramenta *Wheel decide*²⁵. Cada estudante ficou responsável por declamar e fazer uma leitura apreciativa de uma poesia, elencando as partes mais significativas, as problemáticas sociais denunciadas, etc. Essa atividade foi publicada em forma de vídeo. Os alunos foram orientados a utilizar aplicativos, como BIGVU Teleprompter e KINEMASTER. Após finalizados e publicados, os vídeos proporcionaram grande interação entre os alunos por meio de comentários, como se pode ver abaixo.

Figura 17: Declamações

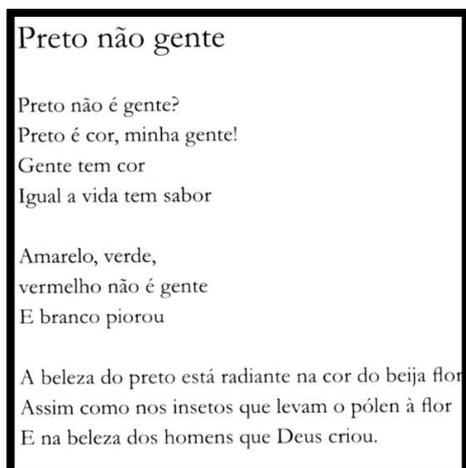


Fonte: arquivo pessoal (2021)

²⁵ Link da ferramenta: <https://wheeldecide.com/>

Vejam os a seguir, uma análise do poema “preto não é gente” de João Gonçalo do Nascimento que foi designado ao aluno 05.

Figura 18: Excerto do livro



Preto não é gente
Preto não é gente?
Preto é cor, minha gente!
Gente tem cor
Igual a vida tem sabor

Amarelo, verde,
vermelho não é gente
E branco piorou

A beleza do preto está radiante na cor do beija flor
Assim como nos insetos que levam o pólen à flor
E na beleza dos homens que Deus criou.

Aluno 05: *O que eu entendi na poesia, é o seguinte, o autor coloca "preto não é gente? Preto é cor, minha gente!". O autor quer falar que a maioria da sociedade considera que os pretos não são pessoas [...] mas temos que considerar eles "dentro" por que eles não são diferentes. O preto é bonito, lá na poesia ele fala isso também. Ele fala na poesia que a beleza do preto está radiante na cor do beija flor[...] então, não importa a cor, mas o que a pessoa é por dentro. Há muitas pessoas brancas que são ruim por dentro.*

Fonte: Nascimento (2014)

Como se pode verificar, a atividade possibilitou que o aluno, por meio da poesia, refletisse sobre o papel do negro na sociedade, bem como, as diferentes práticas de racismo que essas pessoas enfrentam. Conforme a compreensão do aluno 05, “*não importa a cor, mas sim o que a pessoa é por dentro*”, o que mostra sua abertura para refletir sobre a problemática, efeito que contribuiu para a produção final de seu artigo de opinião.

Esta atividade proposta alinha-se ao que preconiza o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso/DRC-MT, quando diz que estímulo à leitura de obras é fundamental, pois, desafia os estudantes e promove a expansão vocabular, cognitiva e comportamental, além disso, possibilita que os discentes enfrentem múltiplas situações de leitura dentro e fora da escola e apreciem construções e significações verbais de cunho artístico (MATO GROSSO, 2018). Ademais, o documento sublinha a importância do ensino da arte literária genuinamente mato-grossense, tendo em vista as ricas e diversas manifestações culturais que são e foram produzidas na região desde a era colonial, pois:

É preciso lembrar que Mato Grosso é um estado que passou por grande fluxo migratório e recebeu e continua recebendo muitos migrantes e imigrantes de diversas regiões do país, principalmente do Sul, bem como de diferentes partes do mundo. Essas realidades somadas às locais (urbanas, do campo, quilombolas, indígenas, entre outros) ampliam a diversidade artístico-literária (MATO GROSSO, 2018, pag. 30).

Como se pode perceber ao longo do texto, o trabalho com os grupos do *Facebook* possibilitou a articulação de diversos multiletramentos, como os letramentos críticos, literários, multimídia, de informação, de busca e pesquisa, entre outros, graças às suas múltiplas linguagens e as possibilidades de interação entre alunos x alunos e professor x alunos. Além disso, garantiu que problemas de ordem social fossem discutido por meio de debates virtuais, desenvolvendo, portanto, o senso crítico dos alunos e, também, uma atitude positiva quanto a diversidade cultural e linguística. Sendo assim, os grupos do *Facebook* rompem os limites da sala de aula física, conectando os alunos à outras pessoas, como os autores dos livros. Além disso, demonstrou ser um espaço efetivo de práticas sociais e de linguagem que garante a mobilização de diversos gêneros discursivos emergentes. Nessa ótica, o *Facebook* configura-se assim, como um possibilitador de práticas de escrita e de leitura não-lineares, multilíngues, multiculturais e multiseimióticas, sendo este, um espaço plausível para o ensino não só de línguas, como de outras disciplinas.

Considerações Finais

Neste estudo, buscou-se refletir, primeiramente, sobre as implicações da Covid-19 nas práticas de ensino contemporâneas, para então, vislumbrar as possibilidades da promoção de um trabalho no ensino híbrido baseado na pedagogia dos multiletramentos, com vistas a contemplar as multiseimioses e diversidades, características da sociedade contemporânea. Buscou-se, também, compreender os avanços dos estudos da linguagem para a compreensão das práticas sociais da linguagem hodiernas, realizando um levantamento dos termos alfabetização, letramentos, até a inauguração do termo multiletramentos. Além disso, investigou-se na Base Nacional Comum Curricular, as orientações para os trabalhos alinhados à esta perspectiva pedagógica do ensino de línguas.

Por fim, foi apregoada a possibilidade do uso do *Facebook* como ambiente virtual de aprendizagem, por meio de dados empíricos que diagnosticaram a plausibilidade deste recurso nas práticas de ensino, por ser um espaço plástico e adaptável, que possibilita não apenas práticas de ensino de língua portuguesa, como também, o trabalho com outras disciplinas. Nesse sentido, o grupo garantiu o desenvolvimento de vários letramentos, como letramento crítico, literário, de informação, de pesquisa, *remix*, entre outros.

Conclui-se, a partir dessa discussão, que as redes sociais são, para além de espaços de práticas de ensino, locais de representatividade identitária, divergência de ideias e

posicionamentos distintos, que são expressos por meio das múltiplas linguagens. Nesse contexto, torna-se relevante destacar que a participação dos usuários nas práticas sociais e de linguagem no contexto das redes sociais, promove ressignificações de sentidos.

Espera-se que este estudo possa contribuir para eventuais práticas de ensino de professores da área da linguagem que buscam articular tecnologias digitais e a pedagogia dos multiletramentos na educação básica.

EDUCATION AND MULTILITERACY IN TIMES OF SOCIAL DISTANCE IN THE COVID-19 PANDEMIC: A PROPOSAL FOR THE USE OF FACEBOOK AS A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

Abstract - This article is part of the Education field and makes transdisciplinary dialogues with Applied Linguistics to language teaching. Therefore, we sought to investigate the relationship between education and multiliteracies in times of social distancing in the Covid-19 pandemic, to then analyze multiliteracies practices carried out in a group on the social network Facebook, adopted as a virtual learning environment (AVA), for a class of the 9th grade of Elementary School in a school in the city of Cáceres-MT, in the discipline of Portuguese Language. This is an exploratory study with a qualitative approach that is anchored to the concept of digital culture (BRASIL, 2018); affiliates with studies that investigate online language (BARTON and LEE, 2015, DUDENEY, HOCKLY and PEGRUM, 2016); recognizes the textual multimodality and the need to discuss pedagogical practices that involve multiliteracies (ROJO, 2019); (ROJO and MOURA, 2012). The data revealed that Facebook groups are suitable places for multi-education practices, due to their multiple pedagogical possibilities and compatibility with multiple languages.

Keywords: Multiliteracies. Virtual learning environment. Education in social distancing.

Referências

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (ORG.) **Redes Sociais e Ensino de Línguas: O que temos de aprender?** SÃO PAULO: PARÁBOLA, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília

BARTON, D.; LEE, C.. **Linguagem online: textos e práticas digitais.** 1º ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BORGES, E, M. **Ensino híbrido: entenda o conceito**. UFJF Notícias, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3CZ7Alp>>. Acesso em: 30/09/2021.

BORTONI-RICARDO, S, M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

CAMARGO, C, A, C, M; CAMARGO, M, A, F; SOUZA, V, O. **A importância da motivação no processo ensino aprendizagem**. Revista Thema. V.16, n.3, 2019, p.598-606.

SARDINHA, P. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos**. Linguagens & Cidadania, V. 20. 2018.

COSCARELLI, C, V. **Tecnologias para aprender**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DIAS, R, A. LEITE, L, S. **Educação à distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GALLARDO, B. C. **Construções identitárias no Facebook de professoras brasileiras em formação**. In: BUZATO, Marcelo El Khouri (Org.). Cultura digital e Linguística Aplicada: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas, SP: Pontes editores, 2016.

GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LORENZI, G, C, R; PÁDUA, T, R, W. **Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil**. In: ROJO, R, H; MOURA, E (org). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.35-55.

SANTOS, J, A, B; BARONAS, R, L. **Novo normal**. INFORMA SUS/UFSCAR. Disponível em: <<https://www.informasus.ufscar.br/novo-normal/>> Acesso em: 25/11/2021.

VIGOTSKY, L, S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**, 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, L, A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso-Etapa Ensino Médio** (DRC-MT-EM- 2ª Versão preliminar - pós CEE). Cuiabá: SEDUC, 2021.

MORAIS, A, G; ALBUQUERQUE; E, B, G, C. **Alfabetização e letramento**. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORAN, J. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje.** In: BACICH, L; NETO, T, A; TREVISANI, M, F. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre,: Penso, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. **#EnsinoPandêmico (uma reflexão ou dica por dia).** Parábola Editorial - São Paulo, 2020. Disponível em <https://bit.ly/35nIe1e>. Acesso em: 06 maio 2020

ROJO, R, H. **Pedagogia dos multiletramentos:** diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R, H; MOURA, E (org). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-32.

ROJO, R, H, R. **Letramentos.** In: ROJO, R, H, R. Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p.11-26

SARDINHA, P.. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos.** Linguagens & Cidadania, 20, 2018.

SEBA, A, L, D, V; MARQUES, D, **A concepção de letramento digital de professores e sua influência na prática pedagógica: desafios e possibilidades na pandemia da covid-19.** In: FAVERO, B, M; CORDEIRO, A, A; RODRIGUES, E (org). Anais do II Congresso de Educação e Desenvolvimento Social 2 da UniFCV [recurso eletrônico]:10 a 13 de maio de 2021.Maringá – PR UniFCV, 2021.

SILVA, S, R. **As tecnologias digitais e seus efeitos nas práticas de língua(gem): um estudo na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos.** Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Mestrado em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT, 2017.

SOARES, M, B, **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003 [1995].

_____. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 2000.

ZACHARIAS, V, R, C. **Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino.** In: COSCARELLI, C, V. Tecnologias para aprender, 1ª. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SANTOS, Lulu. Letra da música Como uma onda. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/lulu-santos/47132/>. Acesso em: 30/09/2021.