

## PEDAGOGIA DO DIGITAL: A ESCOLA INTEGRADA À VIDA

**Celina Trajano de Oliveira**<sup>1</sup>

Doutoranda em Língua Portuguesa – PUC-SP

**Catia Luciana Pereira**<sup>2</sup>

Mestra em Língua Portuguesa – PUC-SP

**Carolina de Sousa Campos Sento Sé**<sup>3</sup>

Mestranda em Língua Portuguesa – PUC-SP

### RESUMO

Este artigo objetiva investigar as relações entre Língua Portuguesa e as novas tecnologias na teoria e na prática de sala de aula à luz da Educação Linguística. São dois os aspectos fundamentais que justificam a realização deste estudo. O primeiro deles é a preocupação com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e suas relações com a tecnologia. O segundo é a necessidade de fornecer subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar a prática pedagógica que integre esses campos. Para tanto, faremos um levantamento dos documentos oficiais sobre a área, buscaremos expor os saberes científicos relativos aos dois campos, conceituando assim a chamada Pedagogia do Digital e, a partir de um *meme*, proporemos uma sequência didática para produção do gênero carta aberta nas redes sociais.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Digital. Língua Portuguesa. Educação Linguística. Ensino Médio

### Introdução

Muito se combateu – e ainda se combate – o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio (doravante EM), organizado em aulas específicas e exclusivas de gramática, produção textual (“redação”) e literatura/interpretação de texto, especialmente nas últimas décadas, em que se redefiniu o objetivo da disciplina – o qual passou a ser o desenvolvimento da competência discursiva do estudante, condição necessária para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva discursiva da linguagem, não faz sentido segregar leitura e escrita, ou interpretação e produção textual, ou ainda a gramática da compreensão e produção textual; afinal, é a integração dessas práticas que propicia a formação do poliglota na própria língua, como sugere Bechara (2003).

Os PCNEM (BRASIL, 2000), os PCNEM+ (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) convergem quanto ao objetivo da disciplina: “oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua”, “desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: celina.oliveira@pucsp.edu.br

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: catia@colband.com.br

<sup>3</sup> Endereço eletrônico: carolina.scss@gmail.com

percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura” (BRASIL, 2002, p. 55), “permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos” (BRASIL, 2000, p. 17), “propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p. 18). Contudo, é somente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – doravante BNCC – que tais sugestões são contempladas de forma integrada:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2018, p. 485).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 61), a Língua Portuguesa é contemplada no volume “Linguagens, códigos e suas tecnologias” – de que faz parte também a Informática, com o intuito de aproximar “a escola do mundo real e contextualizado”. De fato, no contexto educacional atual, entendemos que não cabe mais a dúvida ou o receio sobre a inserção da tecnologia na escola – afinal, a escola é criadora e produto da cultura, e já está imersa na tecnologia, embora às vezes pareça não ter se dado conta desse óbvio.

## **Desenvolvimento**

O estudante de hoje – em maior ou menor grau, guardadas as diferenças regionais e socioeconômicas brasileiras, ainda bem marcadas – tem acesso à tecnologia, à internet, e talvez até a domine plenamente. O professor que se nega a compreender tal realidade perde a chance de aprimorar sua prática pedagógica, de contribuir efetivamente para a formação integral do indivíduo e de, no caso do ensino de Língua Portuguesa, discutir com o jovem mais um espaço (o virtual) no qual se defronta com situações em que sua competência comunicativa se faz necessária, seja por meio da linguagem verbal, não verbal, multimodal – pois que, “na atual sociedade da informação, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2010, p. 15). Nesse sentido, é um desrespeito ao cidadão não o formar para aquilo que a contemporaneidade exige, como a postura crítica diante da tecnologia.

Assim, visando a agregar pesquisa e prática com o objetivo de contribuir materialmente com os professores, apresentaremos os constituintes da pedagogia do digital e as relações entre o jovem atual, a escola e a tecnologia.

Há duas décadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) postulam como função da escola, no tocante à disciplina Língua Portuguesa, a necessidade de desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, de modo a que se tornem leitores críticos e saibam se expressar nas modalidades oral ou escrita da língua, adequando-se às mais diversas situações de comunicação.

É na Educação Linguística (doravante, EL), a fundamentação teórica adotada neste trabalho, que encontramos a mesma preocupação. O conceito formulado pelo GPEDULING – IP-PUCSP (Grupo de Pesquisa em Educação Linguística do Instituto de Pesquisas Linguísticas *Sedes Sapientiae* para Estudos de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), grupo do qual somos integrantes, é entendido por Palma, Turazza e Nogueira Júnior (2008, p. 215):

não só como processo de ensino e aprendizagem que visa a tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna, conscientemente, nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, como forma de possibilitar seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe a cidadania plena, mas também é considerada como área de pesquisa em relação ao ensino de língua materna.

Tal conceito retoma o formulado por Bechara (2003, p. 11-12), um dos precursores desse estudo no Brasil, que o sintetiza na máxima “formar o poliglota na própria língua”. Intenta-se a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania, elegendo-se os diferentes gêneros, materializados em textos, como objeto de ensino das práticas de leitura e produção de textos escritos, de escuta e produção de textos orais, de análise linguística (reflexão e uso da língua, variação linguística, vocabulário etc.), de representação simbólica de experiências humanas.

Tais práticas estão circunscritas às chamadas pedagogias propostas por Figueiredo (2005), posteriormente reestruturadas pelo GPEDULING (da oralidade, da escrita, da leitura, léxico-gramatical e da literatura) que, integradas, organizam o trabalho em sala de aula na perspectiva da Educação Linguística. Como essa perspectiva abrange toda situação comunicativa, faz parte de sua agenda também o contexto digital: seu espaço, condições e novas práticas de linguagem. Por isso, às pedagogias já existentes, PEREIRA (2014) formulou em trabalho pioneiro o que cunhou de Pedagogia do Digital, já que, segundo a autora, a competência digital atualmente é também um dos elementos que compõem a

competência comunicativa a ser desenvolvida em nossos estudantes e é tão importante quanto as demais. Adotando o modelo de apresentação de uma pedagogia da Educação Linguística como formulado por Figueiredo (2005), com tópicos programáticos e objetivos, a estudiosa organiza a Pedagogia do Digital como se vê a seguir:

**Tópicos programáticos:**

- Enquadramento histórico e programático
- O jovem nascido no meio digital
- Novos letramentos
- Que discurso pedagógico se adotar nas aulas de português?
- O professor (EnAp) como mediador
- Que competências do digital?
- Implicações pedagógicas

**Objetivos:**

- **compreender** as instruções programáticas no que diz respeito à área da tecnologia;
  - **adquirir** as bases teóricas que discutem e analisam as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem;
  - **refletir** sobre a transversalidade da pedagogia do digital em relação às demais pedagogias da EL;
  - **conhecer** as ferramentas das TIC que são relevantes para a educação e para a Língua Portuguesa, avaliando-as criticamente;
  - **saber** ajudar os alunos na construção da competência digital por meio da criticidade no processo de transformação da informação em conhecimento.
- (PEREIRA, 2014, p. 64)

Abordaremos alguns desses pontos a seguir.

**Pedagogia do Digital**

Na agenda das pesquisas atuais da Educação Linguística, especialmente a linguística textual, preocupam-nos aquelas que se voltam para a questão da tecnologia digital e suas

relações com o ensino de Língua Portuguesa, por entendermos que tal associação não é apenas “inevitável” ou “desejável”, mas natural e inerente.

A respeito de tecnologia digital, Lévy (1999, p. 92) afirma que o ciberespaço é definido essencialmente pela virtualização da informação propiciada pelos meios digitais, compondo um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. É com esse espaço que nós hoje devemos estar aptos a lidar, independentemente do papel que ocupemos na sociedade. No espaço escolar, as práticas pedagógicas devem se valer inicialmente de duas características do ciberespaço para desenvolver a competência do Aprendiz-Ensinar<sup>4</sup> (ApEn<sup>5</sup>): a desterritorialização e a comunicação assíncrona.

No primeiro caso, o da desterritorialização, a sala de aula também pode ser um espaço de troca com usuários de diferentes lugares ao se discutir um determinado tema, como ocorre nos fóruns de discussão ou nas teleconferências, gêneros propiciados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação<sup>6</sup> (doravante TIC) e pela internet. No segundo, o da comunicação assíncrona, a não coincidência de tempos deve ser considerada como fator importante e até determinante de certas situações, como aquelas em que os ruídos de comunicação podem ocorrer na leitura superficial ou na produção acelerada de um e-mail ou de uma publicação em blog, por exemplo, usados em larga escala, em diferentes situações comunicativas, das mais informais e pessoais às mais formais, empresariais ou corporativas. Possibilitar tais discussões e mesmo tais práticas em sala de aula pode munir o ApEn da competência necessária para lidar com a tecnologia.

O que parece ser fundamental é a compreensão de que o mundo virtual não existe por si só, mas é atualizado pela intervenção do usuário, ou seja, é por meio da interação do usuário com o mundo virtual que o último “torna-se um vetor de inteligência e criação

---

<sup>4</sup> “**Aprendente-ensinar**, na perspectiva da Educação Linguística, é o termo que se refere ao estudante que, no processo de ensino e de aprendizagem, tem um papel ativo, porque não somente constrói novos conhecimentos, mas também tem a possibilidade de ensinar tanto ao professor quanto ao seu grupo classe. Essa postura tem a finalidade de tornar o indivíduo em situação de aprendizagem responsável pela construção de seu próprio conhecimento. Esse termo – aprendente-ensinar – não equivale a aluno, pois indica um modo subjetivo de situar-se no processo de ensino e de aprendizagem.

**Ensinar-aprendente**, na perspectiva da Educação Linguística, é o termo que se refere ao docente que, no processo de ensino e de aprendizagem, assume uma nova postura, aceitando que pode aprender com seus estudantes. Essa atitude objetiva torná-lo orientador e mediador do ensinar e do aprender, como o membro mais experiente do par, abandonando seu papel de mero transmissor de conhecimentos. Esse termo não equivale a professor, pois ensinar-aprendente indica um modo subjetivo de situar-se no processo de ensino e de aprendizagem.” (PEREIRA, 2014, p. 18)

<sup>5</sup> Indicaremos os termos aprendente-ensinar e ensinar-aprendente como ApEn e EnAp, respectivamente.

<sup>6</sup> Tecnologias que serviram de apoio às diversas eras culturais das mídias; muitas mantiveram a continuidade em seu uso. Exemplos dessas tecnologias: prensa, impressão digital, rádio, televisores, fotocopiadoras, videocassetes, *softwares*, *apps* de edição de imagem etc. (ROJO e MOURA, 2019, p. 34)

coletivas" (LÉVY, p. 75). Assim, o mundo virtual não é a inteligência, a criação, mas o propulsor dessas potencialidades presentes nos usuários e, por que não, nos ApEn.

Ainda segundo Lévy (1999, p. 25), uma “técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo condicionada, não determinada. Essa diferença é fundamental”. Compreender, portanto, que a técnica não é um elemento externo à sociedade, que a determina, mas interno, que a condiciona, já que oferece as possibilidades de mudança, é entender a tecnologia como um avanço natural, como produto cultural humano. Como a escola é constituída por membros dessa sociedade, também está condicionada às técnicas, à tecnologia. Por isso, em essência, constitui um paradoxo o fato de que a sala de aula é ou está alheia à tecnologia, visto que os seres que ali interagem, nos papéis de EnAp e ApEn, essencialmente, já estão em contato com as possibilidades geradas pela tecnologia, ou estão imersos nelas.

Acerca da relação ensino e tecnologia, por um lado, há os que temem a “invasão tecnológica” no espaço escolar e, por outro, os que são eufóricos ante a ideia de que a tecnologia é “boa” e deve “ser incorporada”. Ambas as posturas carecem de fundamento, já que, primeiramente, a tecnologia não é boa, ruim ou neutra, mas, sim, os usos que dela se fazem ou seus contextos e, em segundo lugar, a tecnologia não pode adentrar a escola, visto já estar lá, por ter nascido na cultura de que a escola faz parte.

Em consonância com essa reflexão, a BNCC vislumbra a importância da cultura digital como constituinte de uma nova prática social de linguagem impactante no dia a dia e na aprendizagem autônoma, além de visar a inserção da tecnologia em sala de aula:

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC<sup>7</sup> [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação]. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos<sup>8</sup> e os novos letramentos, entre outras denominações que

---

<sup>7</sup> Compreendem computadores, *tablets*, *laptops*, celulares, TV digital, *softwares*, *apps* de edição e reprodução de texto, áudio, imagem, vídeo... (ROJO e MOURA, 2019, p. 34)

<sup>8</sup> “Multiletramentos = muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados a 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 – multissensuosa ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam”. (ROJO e MOURA, 2019, p. 23)

procuram designar novas práticas sociais de linguagem (BRASIL, 2018, p. 487).

As orientações apresentadas pelos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa no EM postulam a necessidade de integrar as práticas de leitura, escrita, oralidade, gramática e literatura, rechaçando a tradicional divisão entre as “frentes”. A BNCC complementa essas diretrizes, orientando, por meio das competências (que consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento), a edificação de habilidades a fim de agregar “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” – dentre as quais, destacamos a “Competência Específica 7”:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 497).

Retomemos, inicialmente, a ideia de que a internet não deve ser caracterizada como impactante no sentido literal de gerar um deslocamento pelo simples fato de que ela está inserida na cultura, nasce nela e, por isso, modifica a prática social, interferindo no modo de agir e de pensar dos indivíduos. Nesse contexto, importam questões como a convergência digital e o crescimento do número de usuários com acesso diário à internet, o que resulta na consequente necessidade de alfabetização digital. As TIC são tecnologias criadas pelos seres humanos relacionadas à capacidade de representar e transmitir informação e, embora possam ser diferentes entre si, têm um único princípio: a possibilidade de utilizar um sistema de signos para representar uma determinada informação e transmiti-la. Esse sistema tem o caráter multimodal que discutimos nas Pedagogias da EL.

Coll e Monereo (2010), ao apresentarem as bases da psicologia da educação virtual, definem três etapas-chave no desenvolvimento da tecnologia da informação e seu efeito na educação. A primeira etapa é marcada pela linguagem natural (fala e gestualidade) e pela necessidade de adaptação do homem ao meio adverso. A comunicação é oral, face a face, por isso os falantes precisam estar no mesmo espaço/tempo. Essa etapa implica a origem de determinados métodos de ensino-aprendizagem centrados em atividades como imitação, declamação, transmissão de informação e uso da memória.

A segunda caracteriza-se pelo domínio do homem sobre a natureza, adaptando-a para atender a suas necessidades. A comunicação passa a ser também escrita, marcada pelo registro externo (livros, cartas), não se exigindo a presença física dos interlocutores, nem o acesso exclusivo à memória. O ensino é centrado em textos e livros didáticos, podendo ser presencial ou a distância (caso do uso dos correios nos chamados cursos por correspondência). Prioriza-se a necessidade de compreensão também do sentido, não apenas a memorização de dados.

A terceira é definida pelo meio virtual. A comunicação se dá inicialmente de forma analógica (telégrafo, telefone, rádio e tv) e, depois, também digital. Os interlocutores podem ser simbólicos, e as ações são síncronas e assíncronas. O advento mais importante é o dos computadores e posteriormente o da internet, as duas bases da Sociedade da Informação em que vivemos atualmente. A educação pode ser também a distância, apoiada pelos meios audiovisuais e pelo computador.

Os autores mencionam, ainda, as metáforas utilizadas para descrever a internet, que, desde seu surgimento em 1990, está em evolução constante: “estrada”, “ciberespaço” e “virtual” ou “realidade paralela”. Assim, a internet foi inicialmente entendida como estrada da informação e da comunicação, quando ainda era necessário construir a infraestrutura para a rápida circulação da informação. Consolidada tal estrutura, interpretada como ciberespaço, houve necessidade de regulamentação e autorregulamentação, dado todo tipo de informação a que se passou a ter acesso livre, de pornografia a dados confidenciais de uma Nação. A última metáfora é referência a tudo que potencialmente pode ser criado na internet, parecido com o que ocorre realmente: comunidades, comércio, trabalho, ensino-aprendizagem, mas tudo virtual. Tais abordagens são importantes para o entendimento do alcance da internet e de suas influências.

Crystal (2005, p. 80) considera que a internet constitui a terceira revolução na comunicação, após a fala e a escrita, por ser um “veículo eletrônico, global e interativo”. Tal caracterização permite afirmar, segundo ele, que a comunicação mediada pela internet é uma nova linguagem, com elementos que modificam diretamente as condições e capacidade de comunicação, haja vista, a título de exemplo de diversidade, o e-mail, os ambientes virtuais de aprendizagem e as redes sociais virtuais.

Marcuschi (2010, p. 18), porém, ressalta que “as novas tecnologias não mudam os objetos, mas as nossas relações com eles”. Talvez, então, a internet não mude a escola em si, mas transforme a interação com ela, realizada nela e por ela. Ousamos pensar, todavia, que se a interação é transformada com o advento da internet, a situação comunicativa também o é;

consequentemente, as habilidades e competências exigidas também são outras, ainda que mantenham pontos em comum com as presentes nas situações anteriores à internet. Tais reflexões são importantes na definição de qual passa a ser o papel do EnAp ou do que se acrescenta a ele com respeito ao ensino de língua, cujo objetivo principal é o aprimoramento da competência comunicativa do EnAp.

É decisivo na atuação do EnAp o domínio dos fundamentos da área da linguagem, como o conceito de texto e suas relações com o gênero e a sequência textuais, bem como o de hipertexto. Dessa forma, ao fazer o percurso que partiu da abordagem dos textos impressos para os digitais, compreendemos que, embora em ambos os casos se entenda o texto como evento comunicativo em que convergem ações sociais, cognitivas e interacionais, há características no texto digital que lhe tornam único, como a presença de links e a multimodalidade. Mas conhecer e dominar os fundamentos linguísticos não é o suficiente para a prática do EnAp, que deve ser norteada também pela transposição didática necessária desses saberes e pelo estabelecimento de um contrato didático transparente com os ApEn. Completa-se a organização do trabalho do EnAp com a consciência da integração das Pedagogias do oral, da escrita, da leitura, da literatura, léxico-gramatical e do digital.

Do ponto de vista programático, os PCNEM (2000) apresentam as competências gerais da Informática, transversalmente às demais disciplinas da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, bem como das demais áreas do EM. Ficam evidentes as relações entre a informática e não só o espaço escolar como também o mundo do trabalho, o que ressalta tanto o problema de não abordar quanto a importância que o tema tem no currículo:

Ter acesso ou não à informação pode se constituir em elemento de discriminação na nova sociedade que se organiza. O que já se pode constatar, atualmente, é o distanciamento entre os que conhecem e desconhecem o funcionamento dos computadores. (...) Cabe à escola, em parceria com o mercado, o Estado e a sociedade, fazer do jovem um cidadão e um trabalhador mais flexível e adaptável às rápidas mudanças que a tecnologia vem impondo à vida moderna. A educação permanente será uma das formas de promover o contínuo aperfeiçoamento e as adequações necessárias às novas alternativas de ocupação profissional. Em síntese, a informática encontra-se presente na nossa vida cotidiana e incluí-la como componente curricular da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias significa preparar os estudantes para o mundo tecnológico e científico, aproximando a escola do mundo real e Contextualizado (BRASIL, 2000, p. 60-61).

Nos PCNEM+ (2002), em primeiro lugar, é enfatizado que a Informática não deve ser considerada uma disciplina,

[...] mas uma (...) ferramenta complementar às demais já utilizadas na escola, colocando-se, assim, disponível para todas as disciplinas. Uma ferramenta diferenciada, porém, pois tem linguagem própria: símbolos, gramática, formas de interação e de interlocução, entre outras especificidades que serão oportunamente apresentadas e detalhadas. Com este conjunto de elementos combinatórios, o aluno encontra oportunidades para o uso dos vários recursos tecnológicos que podem intermediar a aprendizagem de conteúdos multidisciplinares, por meio da pedagogia de projetos, por exemplo, além de desenvolver as competências necessárias para se inserir e manter-se no mercado de trabalho (BRASIL, 2002, p. 208).

No mesmo documento estão apresentadas as competências, habilidades e conteúdos referentes aos três eixos abordados também nas demais disciplinas da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural.

Já nas Orientações Curriculares do Ensino Médio não há qualquer menção à informática. Também no Currículo do Estado de São Paulo, que lista os conteúdos, competências e habilidades série a série, bimestre a bimestre, a informática está ausente, embora seja mencionada no tópico “As relações entre educação e tecnologia” (p. 21-22). Tais lacunas podem ser decorrentes do fato de a informática não ser uma disciplina ou de não ser dada a devida importância ao tema ou ainda por, embora se afirmar ser transversal, esperar-se que a articulação se estabeleça intuitivamente ou no futuro. Qualquer tentativa de explicação, porém, contraria o que consta no próprio documento, segundo a LDBEN:

A tecnologia comparece, portanto, no currículo da educação básica com duas acepções complementares:

- a) como educação tecnológica básica;
- b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção (SÃO PAULO, 2010, p. 21).

É a BNCC que vem a contemplar uma competência específica direcionada às práticas de linguagem no ambiente digital, por compreendê-las como um componente de construção de visão crítica, criativa ética, estética, de produção de sentidos etc. Nessa toada, prevê a necessidade de

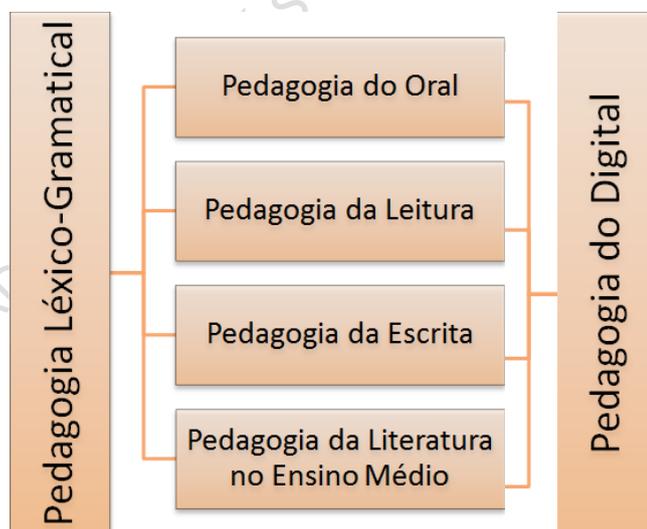
[...]possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas [...], mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente (BRASIL, 2018, p. 497).

Dentre as habilidades fomentadas por essa competência, destacamos a de “utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais” (BRASIL, 2018, p. 497), e outra, que diz

respeito a “apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede” (BRASIL, 2018, p. 497) – o que insere o ApEn em um contexto de multiletramentos, uma vez que esses

[...] remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje a – multisssemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discurso circulam (ROJO e MOURA, 2019, p. 23).

Ao analisarmos o contexto virtual, as novas situações de comunicação e as novas condições de ensino-aprendizagem em que nossos jovens, especialmente do EM, estão envolvidos, observa-se que há competências específicas para o ambiente digital, desde a apreensão dos novos modos de ler os gêneros hipermidiáticos ao o uso de ferramentas de busca de informação na internet, bem como o uso de diferentes recursos, aplicativos, softwares, redes sociais, entre outras. Dessa forma, PEREIRA (2014, p. 86) concebe a Pedagogia do Digital como mais um eixo articulador da EL, transversal às demais Pedagogias, evidenciando essa articulação no seguinte gráfico elaborado pela autora:



Todos sabem que as inovações tecnológicas revolucionaram os sistemas de comunicação desde as últimas décadas do século XX e que é inegável a presença delas em todos os setores da vida do jovem, inclusive na escola. Os aparatos tecnológicos e toda a realidade virtual a qual propiciam, antes tidos como invasores no mundo escolar, hoje têm sido vistos como importantes e poderosas ferramentas pedagógicas, ou até mesmo

imprescindíveis, essenciais. Neste ponto esbarramos, especialmente no Brasil, nas discrepantes realidades das escolas públicas e privadas e questionamos o papel do EnAp de Língua Portuguesa diante dessas diversidades, mas em vez de estabelecermos comparações entre esses segmentos, devemos considerar que o jovem com o qual lidamos é o mesmo, o da chamada geração Z.

Constituem a geração Z os nascidos a partir de 1995, que já foram criados em um ambiente completamente digital, ou seja, em um contexto no qual já ocorrera a naturalização do ciberespaço – termo que Lévy (1999, p. 92) define como “espaço de comunicação, aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Desenvolvida com e determinada por tal espaço cibernético, tem-se igualmente a cibercultura: expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesse comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de cooperação. (LÉVY, 1999, p. 130)

Essa realidade ciber é consequência natural, ou antes, necessidade decorrente da Globalização, que tem como uma de suas principais marcas a compressão espaço-tempo, a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância (HALL, 2005, p. 69).

Essa nova dimensão das fronteiras espaciais, praticamente inexistentes, aliada à quase ausente divisão temporal desestabiliza o que se concebia como real e desemboca no virtual ou na paradoxalmente chamada realidade virtual. Esse novo modo de ser e estar no mundo e com ele interagir, marcado pela não presença física nas diversas situações sociais e nos mais diversos processos de criação, é o ambiente natural dos jovens de hoje, mais precisamente designados, por alguns especialistas, “nativos digitais” – como veremos mais a diante.

Eles cresceram usando videogame, computador doméstico, celular, internet e sempre desfrutaram de amplo acesso à informação e ao contato, à conexão com qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. É esse o jovem que encontramos na sala de aula: ele consegue conversar no WhatsApp; ouvir música por meio do Spotify; acessar o Facebook, o Instagram, o Google, estudar... ao mesmo tempo, definindo-se, pois, como multitarefas. A velocidade na transmissão das informações associada à diluição das fronteiras provoca-lhe a urgência pela atualização constante, a valorização exclusiva do novo e o imediatismo.

O que os “imigrantes digitais”, caso em que a maior parte dos EnAp se inclui, consideram como novas TIC, decorrentes da fusão das telecomunicações analógicas com a informática, centradas no computador como suporte que veicula diversas formas de mensagens, são cotidianas, comuns para os nativos digitais. Mas, ainda que imigrantes, com mais ou menos “sotaque”, estão também imersos em diversas práticas que exigem conhecimento desse meio:

- a quase exclusividade do uso do “dinheiro de plástico” e os mais diversos serviços bancários mediante a senhas de acesso;
- o carregamento dos bilhetes de transporte público urbano que pode ser feito até mesmo em casas lotéricas;
- o check-in nos aeroportos e hotéis que podem ser feitos por celular;
- o uso das já pouco existentes lan-houses ou do Wi-Fi livre em alguns postos públicos para as mais diferentes atividades, de jogos em rede a pesquisa e elaboração de trabalhos acadêmicos, incluindo ainda busca por emprego;
- a escolha dos governantes por meio do voto na urna eletrônica e a necessidade de executar campanhas eleitorais em ambientes virtuais, que são decisivas para o desempenho dos candidatos.

A expressão “nativos digitais” foi criada por Marc Prensky em 2007. Em pouco tempo e em diferentes partes do mundo, o termo passou a ser usado na mídia. Já os “imigrantes digitais” são aqueles que não nasceram na era das tecnologias digitais, são anteriores a ela, mas a ela tiveram e têm de se adaptar pelas mais variadas razões – como, por exemplo, o uso cada vez mais crescente de e-mail e de aplicativos de trocas de mensagem como uma forma de contato imediato no ambiente de trabalho; dentre tantas outras situações cotidianas que poderiam ser citadas.

A questão é que nem todos têm consciência de que a tecnologia, especialmente a digital, está em nosso cotidiano. Não é de se admirar que a escola também tenha passado por esse processo de informatização, desde as matrículas dos alunos, a distribuição da carga horária dos professores, o armazenamento dos mais diferentes dados à criação de sites com todas as informações e propagandas sobre as escolas.

O problema parece ser o que ocorre dentro da sala de aula. Primeiro, pelo aspecto do uso: de um lado, os ApEn-nativos digitais exímios usuários das tecnologias; de outro, os EnAp-imigrantes digitais que dominam geralmente o “básico” e muitas vezes sentem-se constrangidos por não conseguirem resolver problemas considerados ridículos pelos alunos. Em segundo lugar, pelo comportamento dessa geração: esses jovens não conseguem se

concentrar em uma só atividade, pois isso é entediante demais para eles, que exigem e valorizam apenas o resultado imediato, não têm “paciência”, desejando para tudo a mesma rapidez com que acessam informações na internet.

Qual o posicionamento do EnAp de Língua Portuguesa diante desse quadro? Basta, como se exasperam alguns, aceitar essa nova identidade e render-se à primazia da tecnologia? Como, se é inegável que o ensino de língua exige, em diversos aspectos, a atenção, a concentração e a progressão de etapas, para as quais o resultado nem sempre é imediato? Os conflitos não se restringem à necessidade de capacitação ou à resistência do docente para lidar com as novas mídias e tecnologias, como mencionamos na introdução desse trabalho.

É preciso, antes, compreender os novos letramentos que se fazem necessários na cultura cibernética. Esse termo – novos letramentos – foi cunhado em 2007 por Knobel e Lankshear, designando que as mudanças provocadas nos letramentos pelas TDICs faziam com que coubesse a esse conceito a agregação de uma nova mentalidade, um novo *ethos* (ROJO e MOURA, 2019, pp. 25-6). Assim, não basta apenas transpor um conteúdo para o digital; é necessário “pensar digital” – uma vez que “os novos letramentos requerem novas formas de conhecimento estratégico”, o que implica no fato de que os “professores tornam-se mais importantes, embora seu papel mude em salas de aula de novos letramentos” (LEU, COIRO *et al*, 2017, p. 5, apud ROJO e MOURA, 2019, p. 25).

Para adequar essas práticas a sala de aula, há de se pensar nos fundamentos da EL – dentre os quais, destacamos a necessidade de se deslocar o papel do aluno, imputando-lhe a construção do seu conhecimento por meio da ciência de seu papel como ApEn. O professor, por sua vez, deve se munir de metodologias ativas a fim de colocar-se no papel de EnAp (PALMA, 2017, p. 208). Esse conceito tem seu paralelismo com a didática possibilitada pelas novas relações com as TIC, uma vez que, nas palavras de COPE e KALANTZIS, 2019, apud ROJO e MOURA, 2019, p. 22:

[...] precisamos ampliar o escopo da pedagogia do letramento, de modo que ela não privilegie indevidamente as representações alfabéticas, mas traga para sala de aula representações multimodais, em particular aquelas típicas da mídia digital. Isso torna a pedagogia do letramento mais engajada em suas conexões manifestas com o meio comunicativo de hoje.

Ora, se a BNCC institui como papel da escola garantir à juventude o direito de acesso às práticas de letramentos valorizados, considerando como as novas possibilidades de construção de sentidos são potencializadas pelo cenário de convivência e convergência das mídias (BRASIL, 2018, p. 487), é manifesto observar que tanto a escola quanto o EnAp

devem ter a percepção da necessidade de munir o ApEn de ferramentas atuais que possibilitem a manifestação desse indivíduo através do contato com a massagem oferecida pelo contexto da cibercultura. Nesse contexto, é necessário verter o olhar ao discurso pedagógico adotado em sala de aula.

Pelo exposto, a resignificação do discurso pedagógico no ensino da Língua Portuguesa se dará em três eixos que se entrelaçam:

1 – a difusão da cultura dominante, valorizada: não se discute ser esse um papel fundamental da escola, mas não pode ser o único, sob o risco de se configurar como responsável pelo caráter de alheamento geralmente atribuído à instituição escolar. É o que ocorre em muitas escolas, para nos restringirmos ao exemplo mais simples e corriqueiro, nas quais ainda se hipervaloriza a norma culta em detrimento das demais variações linguísticas nas aulas dedicadas à gramática; ou quando se considera literatura apenas o que é canônico e se rechaça, sem discussão ou mínimo conhecimento, qualquer outra “forma” de literatura, sendo que, na prática, a análise das “leituras obrigatórias” geralmente é mais histórica que literária e é notório o número de sites que apresentam os famosos e requisitados “resumos de livros”, muitas vezes substitutos da leitura das obras; ou ainda a insistência, nas aulas de redação, na produção de textos que não são encontrados fora da escola, baseados na tipologia exigida ainda pelos vestibulares – dissertação, narração, descrição – em lugar dos gêneros textuais, esses últimos efetivamente em circulação nas diversas esferas sociais de que ApEn e EnAp participam;

2 – a consideração das culturas locais e populares: não há como negar a heterogeneidade proveniente das mais diferentes comunidades em que se encontram as escolas brasileiras e não se pode fechar as portas ao entorno do ApEn, porque isso acaba por excluí-lo. Tais culturas, tradicionais ou inovadoras, não devem ser consideradas tão somente em momentos pontuais, como na semana do folclore ou na feira das nações, mas no dia a dia das aulas de Língua Portuguesa, em que nós, EnAp, devemos (nos) perguntar: que manifestações musicais, artísticas, esportivas fazem parte da comunidade da nossa escola? Como a palavra, os sons, as imagens, os gestos, os números as traduzem, produzem ou divulgam?

3 – a reflexão sobre a cultura de massa: é improdutivo o repúdio à cultura de massa sem colocá-la em discussão, sem refletir sobre seus objetivos e efeitos: que ideologias ela propaga? Que intenções esconde? Que preconceitos dissemina? De que estratégias se vale? Os mais diferentes gêneros textuais podem ser usados pelo EnAp para trabalhar essas

questões, levando os ApEn a esclarecerem os diferentes posicionamentos diante da massificação.

Compreendendo os letramentos – novos e nas diversas dimensões – como os usos e práticas das múltiplas linguagens “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), faz-se necessário também considerar um aspecto da realidade virtual: há muito “conteúdo ruim” disponibilizado na internet. Muitas comunidades virtuais disseminam preconceito e ódio contra as diversas minorias étnicas ou sexuais, por exemplo; organizam ataques em conjunto, escolhendo a hora, o local e a vítima de suas agressões físicas; ensinam os procedimentos necessários para alguém se suicidar, ou as diferentes maneiras de fazê-lo; receituam fórmulas e comportamentos para adolescentes tornarem-se ou manterem-se anoréxicos; incentivam o *bullying*, antiga prática de intimidação e humilhação contra o outro, invadindo as páginas pessoais do aluno-alvo ou falsificando-as (por isso a denominação atual *ciberbullying*).

Essas e muitas outras práticas que poderiam ser citadas são alçadas ao primeiro plano somente quando uma tragédia acontece, como os casos de jovens que morrem, matam, suicidam-se ou são assassinados e depois se descobre, pelos sites de relacionamento, o que sofriram ou o que provocavam. Por isso há a necessidade de não se perderem de vista os excessos do isolamento virtual, como defendem Paul Virilio e Lucien Sfez que “compreendem o ciberespaço como um deserto do real, espaço de cultura que promove relações frias e impessoalizadas. Pessoas isoladas e encapsuladas em um mundo virtual viveriam a falsa sensação de integração” (SETTON, 2010, p 94).

As informações estão todas disponíveis na rede, na nuvem, mas o que se faz a partir dessas informações? Geram incômodo afirmações como a escola agora enfrenta sua maior ameaça, da qual possivelmente não sairá ilesa: tratar com um tipo de aluno que, além de saber mais do que os professores sobre diversos assuntos, não manifesta interesse em aprender (com propriedade, eu diria) muitos dos assuntos cristalizados nos currículos. (RETTENMAIER, 2009, p. 73)

Primeiramente, geram incômodo porque se assuntos cristalizados nos currículos são aqueles relativos à cultura valorizada e dominante, não é o estudante que manifesta interesse em aprendê-los, mas o docente que usa de estratégias para despertar o interesse no outro. Não parece ser admissível a conclusão de que o jovem só busca o que interessa a seus objetivos: tudo parte dele? Nada lhe pode ser oferecido? Em segundo lugar, porque há distinção entre

informação e conhecimento e conhecimento pertinente a cada um: o que é “saber mais”? Ter maior quantidade de informação ou ter informação de qualidade? Como transformar essa informação em saber, em conhecimento? Um dos papéis do EnAp repousa nesse processo de transformação.

Nesse sentido, é necessário promover em sala de aula:

- um digital que elimine a falsa distância entre o “mundo escolar” e o “mundo tecnológico/virtual”;
- um digital que propicie associações entre as práticas da aula presencial e as da aula a distância, de modo a que elas se complementem em prol do desenvolvimento dos ApEn e como novos recursos ao EnAp, o que pode ser verificado, por exemplo, no uso de gêneros textuais digitais, programas, aplicativos ou plataformas de cursos e atividades educacionais: fóruns de discussão, chats, blogs, Skype, moodle etc.;
- um digital que não seja um meio “a serviço” do ensino de Língua Portuguesa, nem uma “autoridade” sobre ela, mas um colaborador no desenvolvimento cognitivo dos ApEn e de sua competência comunicativa;
- um digital que desfça a dicotomia entre pesquisa e ensino, afinal, tanto para o EnAp quanto para o ApEn, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa articulado às TICs demanda pesquisa constante de programas, softwares, aplicativos para leitura, produção, apresentação, enfim, para diferentes situações comunicativas.” (PEREIRA, 2014, p. 82-83)

Como possibilidade desse compromisso da prática docente, sugerimos a sequência didática a seguir.

### **Sequência didática: por uma pedagogia do digital integrada**

A pandemia do novo coronavírus, que assolou o mundo em 2020, evidenciou as profundas desigualdades existentes no Brasil, isso para os ainda incrédulos que teimavam em não as considerar. Em todos os âmbitos, essa crise sanitária trouxe consequências danosas, a começar pela saúde, mas também atingindo a economia, o trabalho, a habitação, o transporte, a violência doméstica, as relações familiares, o comportamento social, a população em situação de rua (totalmente impedida de “seguir” a hastag #fiqueemcasa) e tantos outros setores da vida humana. Não seria diferente com a educação.

No Brasil, o clichê “país de proporções continentais”, comumente usado como elogio, prestou-se a ilustrar com traços fortes a desigualdade no ensino em todas as regiões, de Norte a Sul; em todos os níveis, da pré-escola ao superior; em todas as redes, da pública à privada; em todas as modalidades, principalmente no chamado Ensino a Distância ou *on-line* ou ainda remoto. Passadas as primeiras semanas da quarentena e decidido pelos dirigentes governamentais e de instituições privadas que as aulas deveriam continuar sendo oferecidas fora do espaço físico escolar, todos os problemas se afiguraram para professores, alunos e pais. Como garantir que as escolas tivessem estrutura para fazer a transmissão das aulas? Como assegurar que os alunos teriam em suas casas os necessários dispositivos para acessar essas aulas, como celulares, computadores, tablet? Como fornecer aos professores treinamento para trabalharem com tantos e diversos equipamentos, incluindo-se as plataformas que, em meio ao caos, também estavam se reestruturando, tal a demanda nunca atendida? Como avaliar e rapidamente eliminar as diferenças de habilidade com o mundo digital de todos os atores do processo de ensino-aprendizagem? Como possibilitar o acesso a uma rede Wi-Fi e 3/4/5G de qualidade a todos?

Essas perguntas todas inquietaram, não foram respondidas completamente, nem mesmo tiveram soluções plausíveis e uniformes por todo o país. O que se verificou, no entanto, foram medidas as mais diversas, na tentativa de lidar com uma situação nunca enfrentada pelo setor. As notícias diárias na grande mídia, os relatos de professores, alunos e gestores nas infundáveis reuniões *on-line*, o fechamento de escolas particulares, a evasão escolar no ensino público, o estabelecimento e aplicação de protocolos de segurança, a testagem para Covid-19, a logística para entrega de materiais escolares, tudo, seguindo a oscilação perene desse período, mostrou sucessos e fracassos de tais medidas. A despeito do que os documentos oficiais de educação apresentam e das realidades culturais e sociais de cada região brasileira, pode-se afirmar que foram díspares os caminhos tomados, mas os melhores possíveis, pelo menos em relação à responsabilidade dos educadores, ainda que tudo pareça muito pouco.

Mesmo em situações difíceis, outro clichê caracterizador do brasileiro aplicou-se nesse período de pandemia: “o melhor do Brasil é o brasileiro”. Tal afirmação é geralmente jocosa, aplicada a situações complicadas ou graves das quais o brasileiro extrai humor ou crítica humorada. Assim também se fez em relação à Educação a Distância que forçosamente teve de ser ampliada para além dos nichos em que já era usada. Proliferaram nas redes sociais como *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* e *WhatsApp* piadas, vídeos, áudios e *memes* sobre as novas

dinâmicas escolares e seus muitos percalços. Escolhemos um dos *memes* que circulou em todas essas redes, a título de exemplo e, simultaneamente, de motivação para a prática de sala de aula – presencial, virtual, híbrida:

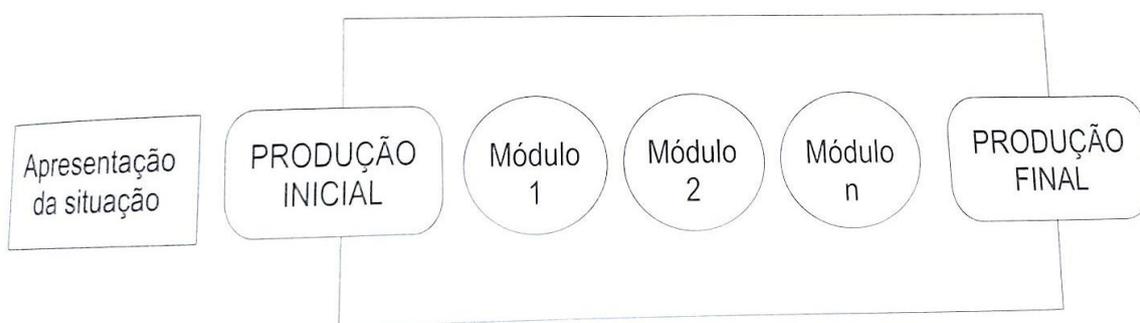


<https://www.pictosee.com/professorbellinati> (Acesso em 31-10-2020)

É inegável que qualquer um dos atores do processo de ensino-aprendizagem que esteve envolvido com aulas a distância síncronas reconhece alguma senão todas as situações ilustradas no meme apresentado. Embora sejam diferentes as plataformas, como Zoom, Google Meet, Teams, dentre outras, no geral todas requerem um dispositivo de acesso à internet (celular, *laptop*, *tablet*), acessórios como fone de ouvido e habilidades no manejo dos recursos disponíveis para que a aula transcorra em um pré-determinado horário com professor e estudantes logados simultaneamente. É diferente – embora algumas competências sejam as mesmas – das aulas gravadas e disponibilizadas no Moodle ou YouTube, por exemplo, nos quais o estudante acessa no horário de preferência e a comunicação com o professor é assíncrona. As aulas síncronas (como as reuniões de trabalho que já ocorriam em grandes empresas) simulam o que ocorre na aula presencial, com todo o planejamento e imprevistos que tal condição demanda.

Com base na EL, acreditamos que o EnAp, atuante em pesquisa e reflexão constante sobre sua prática, ora driblando condições desfavoráveis de seu trabalho, ora reivindicando pelas melhores, possa perceber nesse *meme*, por exemplo, que é possível extrapolar a função para a qual foi criado – divertir – e alcançar também o espaço – físico e virtual – da sala de aula, sendo o ponto de partida para a produção do gênero carta aberta, por meio de uma metodologia ativa<sup>9</sup> como a sequência didática. Tal metodologia é um conjunto de atividades escolares, como as ilustradas no modelo estruturado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 83), que, organizadas e sistematizadas, possibilitam que o ApEn domine um gênero textual de modo a comunicar-se eficientemente:

#### ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Não cabe, nas limitações desse artigo, um detalhamento exaustivo da sequência didática, como convém ao aplicá-la, porém, faremos sugestões que podem auxiliar os EnAp na elaboração das atividades. Nosso público alvo é a segunda série do Ensino Médio.

Na apresentação inicial é feita uma descrição detalhada da tarefa de produção que os ApEn deverão realizar e a preparação para a primeira etapa propriamente dita. Fazer tal descrição não significa restringir-se à mera exposição, mas motivar os ApEn, motivação essa que, para Dolz e Schneuwly (2004, p. 85), “pode nascer mais diretamente do desejo de progredir, de adquirir novas capacidades”. Esse é o momento em que o *meme* que selecionamos pode ser apresentado aos EnAp para discutir os pontos em que toca, a partir da própria experiência dos estudantes, com perguntas como: quem já viveu alguma dessas situações e como se sentiu? O que pensa a respeito? Considera que seja algo episódico ou constante? Seria possível apontar os responsáveis pelos problemas apontados? Há soluções fáceis que todos os envolvidos possam tomar? Por que o *meme* se intitula “Bingo da aula

<sup>9</sup> As metodologias ativas são aquelas em que o ApEn é realmente agente no processo de ensino-aprendizagem, no nosso caso, da língua materna, sem as dicotomias próprias do ensino tradicional como já expusemos nesse artigo.

online” e que efeito de sentido acarreta? Podem ser feitas muitas outras perguntas, pois muitos são os pontos a serem discutidos e problemas que de forma humorada no *meme* são mostrados. Em seguida o EnAp pode apresentar a carta aberta como um gênero textual de natureza argumentativa em que os ApEn podem expor reivindicação, alerta ou protesto de cunho social ou político a um destinatário de maneira pública, o que é bem mais fácil atualmente com a internet.

Na produção inicial, procedemos à avaliação formativa, ou diagnóstica, na qual é possível fazer um levantamento das facilidades e das dificuldades que o gênero objeto de aprendizagem suscita. Conhecer tais variáveis é fator decisivo para que tanto se decida o que será abordado nos módulos quanto se reavalie o que foi previsto neles. É somente verificando o conhecimento prévio do ApEn e detectando suas dificuldades que se pode realizar um eficiente uso do procedimento da sequência didática. Nesse momento o EnAp pode escolher uma proposta única ou múltipla, por exemplo, determinando um só destinatário ou vários, como seus pares, os professores, os pais, os diretores escolares, algum órgão do governo etc. Tal escolha dependerá do que se vai expor como problema levantando e do que se vai propor ou reivindicar como solução. Importante definir com a turma o espaço virtual de circulação da carta: site da escola; rede social da escola, e-mail aos pais (ou à direção ou a toda a comunidade) etc.

Nos módulos, devem ser trabalhados os problemas apresentados na primeira produção e devem ser desenvolvidas as capacidades necessárias para superar as dificuldades. Para tanto, definem-se as dificuldades (da expressão oral, escrita etc.) que devem ser abordadas, constroem-se os módulos para trabalhar problemas particulares e define-se como registrar, aumentar os progressos alcançados a cada módulo. É a parte mais variável da sequência: a quantidade de módulos, o número de aula de cada um, as atividades componentes, tudo depende dos objetivos a serem atingidos e do contexto que se apresentou inicialmente. Considerando a EL, é nessa etapa também em que se trabalham as pedagogias, ainda que separadamente, focando-se um determinado aspecto específico dessa prática, mas todas com vistas ao único propósito. Assim, itens do bingo como “Ceis tão me ouvindo?” ou “Eita, travou” podem motivar atividades que discutam os recursos, o acesso e as habilidades das pessoas no aparato tecnológico usado nas aulas síncronas (digital, leitura), bem como o nível de linguagem (oral) e vocabulário empregado (léxico-gramatical). Itens como “Esse barulho é o caminhão de lixo passando.” e “É o seu gato? Ooinn Tchuchuco” podem ser objeto de estudo sobre ruído de comunicação e outras interferências (oral, escrita, leitura, digital e

inclusive a pedagogia da literatura ao se resgatar, por exemplo, crônicas que tematizam situações parecidas). Ainda itens como “Não, pode falar você.” e “Será que vocês poderiam ligar a câmera?” podem ser usados para refletir sobre polidez linguística (oral, léxico-gramatical, digital), civilidade nas redes e fora delas, limites de privacidade (leitura, escrita, digital). Todas essas sugestões, apenas algumas em várias outras possibilidades, não se circunscrevem ao item do bingo, mas se expandem para gêneros textuais que enriqueçam as atividades como notícias, artigos de opinião, depoimentos, artigos científicos, crônicas, vídeos etc.

Na produção final, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 90), é dada ao ApEn “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Assim, além da verificação das aprendizagens por parte do ApEn, é nessa etapa que o EnAp também realiza a avaliação somativa. Ao se comparar o ponto inicial a este final, compreendem-se os progressos e as novas habilidades no trato com o gênero textual que foi objeto de estudo. Passa-se, pois, à produção final da carta aberta de acordo com a proposta inicial – ou propostas –, definindo-se com os estudantes também momento e lugar de postagem, posteriormente à avaliação. É importante que seja possível compreender o percurso feito e os progressos, bem como enfatizar o ponto final do trabalho, colocando-se o texto produzido em situação real de comunicação. Não é, porém, o ponto final da comunicação, pois que os textos produzidos podem reverberar e levar a outras consequências, esperamos que de sucesso sobre a manifestação de posicionamento dos ApEn, como verdadeiros usuários conscientes da língua materna.

## **Conclusão**

Pela perspectiva da EL, é finalidade do ensino de língua materna a formação do cidadão capaz de se comunicar com proficiência, de maneira crítica, nas diferentes situações comunicativas vividas em sociedade. Nessa direção, quando o EnAp trabalha na sala de aula os diferentes gêneros, materializados em textos, como objeto de ensino das práticas de leitura e produção de textos escritos, de escuta e produção de textos orais, de análise linguística (reflexão e uso da língua, variação linguística, vocabulário etc.), de representação simbólica de experiências humanas, não está contribuindo exclusivamente para o desenvolvimento das competências e habilidades do ApEn em relação à Língua Portuguesa.

Isso se estende às outras áreas das linguagens (como Artes, por exemplo) e às demais áreas do conhecimento, como a Matemática ou as Ciências Biológicas. E como o advento da tecnologia digital instaurou novas formas de comunicação, relações sociais e manifestações culturais que permeiam o mundo do trabalho e não só o do entretenimento, preparar nossos jovens para essa realidade é também papel da escola. Entender a Pedagogia do Digital como transversal às demais pedagogias da Educação Linguística é proporcionar uma formação global e profunda aos estudantes, cidadãos pensantes e atuantes.

## Referências

- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.  
Disponível em:  
<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 28 out 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio +: Orientações Educacionais Complementares*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, v.1, 2006.
- COLL, César; MONEREO, Carles. *et al. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRYSTAL, David. "O papel da internet". Trad. de Ricardo Quintana. In: *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 75-101.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FIGUEIREDO, Olívia. *Didática do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa Editores, 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo”. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva; NOGUEIRA JUNIOR, José Everaldo. “Educação linguística e desafios na formação de professores”. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org). *Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. SP: Educ, 2008.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (org). *Educação Linguística e o ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. SP: Terracota, 2014.

PALMA, Dieli Vesaro. Educação Linguística e a pedagogia léxico-gramatical: a análise linguística em foco. In: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BATISTA, Ronaldo de Oliveira; PEREIRA, Helena Bonito (orgs.). *Estudos Linguísticos – língua, história, ensino*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2017, p. 205-222.

PEREIRA, Cátia Luciana. *Novas tecnologias e ensino de Língua Portuguesa: a Pedagogia do Digital na Educação Linguística*. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RETTENMAIER, Miguel. “(Hiper)Mediação leitora: do *blog* ao livro”. In: SANTOS, F., MARQUES NETO, J.C., RÖSING, T.M.K. (org). *Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

ROJO, Roxane. “Letramento(s) – Práticas de letramento em diferentes contextos”. In: *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Estadual da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria Estadual da Educação – São Paulo: SEE, 2010.

SETTON, Maria da Graça. “A cibercultura, o ciberespaço e a educação”. In: *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

## PEDAGOGY OF THE DIGITAL: SCHOOL INTEGRATED TO LIFE

### ABSTRACT

This paper’s objective is to investigate the connections between the Portuguese Language and the new technologies – not only in the theoretic field, but also in the classroom practice – through the Linguistic Education bias. There are two fundamental aspects that legitimate this study. The first one is the concernment towards the Portuguese Language teaching in the high school and how the relation between it and the technologies occur. The second one is the necessity of providing theoretic and

methodological subsidies to assist the pedagogical practice that must connect these fields. Therefore, the official documents of the area will be brought up, as well as the scientific knowledge related to both fields, conceptualizing the so called Pedagogy of the Digital and, starting from a *meme*, a teaching-learning sequence tool will be provided in order to produce the social media open letter genre.

**Keywords: Pedagogy of the Digital, Portuguese Language, Linguistic Education, High School**

**Envio: novembro/2020**  
**Aceito para publicação: dezembro/2020**

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267