

MULTILETRAMENTOS E USOS DAS TDIC NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Daniela Rodrigues Dias

Universidade Federal de Ouro Preto
<https://orcid.org/0000-0003-3134-1089>

Hércules Tolêdo Corrêa

Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-7368-5635>

RESUMO:

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de doutorado acadêmico que investigou as práticas de multiletramentos e usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC no Ensino Remoto Emergencial - ERE em contexto de distanciamento social de docentes e discentes, especificamente de um departamento da área de computação de uma Universidade Federal localizada no interior de Minas Gerais. A fundamentação teórica é embasada nos estudos desenvolvidos por pesquisadores das áreas de Linguagens (letramentos e multiletramentos), Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC e Ensino Remoto Emergencial - ERE. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e de campo on-line. A investigação adotou os procedimentos de coleta de dados concebidos por essa abordagem, tais como e-mail, formulário e entrevista semiestruturada on-line aplicado aos participantes. Os dados coletados evidenciaram que as práticas de multiletramentos foram intensificadas no ERE em virtude da utilização das TDIC por professores e alunos como um dos principais meios de acesso e comunicação, permitindo aos professores transformarem as suas práticas pedagógicas com a adoção de diversificadas estratégias didáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC. Ensino Remoto Emergencial - ERE.

ABSTRACT:

This article presents an excerpt from academic doctoral research that investigated the practices of multiliteracies and uses of Digital Information and Communication Technologies - TDIC in Emergency Remote Teaching - ERE in a context of social distancing of teachers and students, specifically from a department in the area of computing at a Federal University located in the interior of Minas Gerais. The theoretical foundation is based on studies developed by researchers in the areas of Languages (literacies and multiliteracies), Digital Information and Communication Technologies - TDIC and Emergency Remote Teaching - ERE. This is research with a qualitative approach, which used bibliographical and online field research as methodological procedures. The investigation adopted the data collection procedures designed by this approach, such as email, form and online semi-structured interview applied to participants. The data collected showed that multiliteracies practices were intensified in ERE due to the use of TDIC by teachers and students as one of the main means of access and communication, allowing teachers to transform their pedagogical practices with the adoption of diverse teaching strategies.

KEYWORDS: Multiliteracies. Digital Information and Communication Technologies - TDIC. Emergency Remote Teaching - ERE.

RESUMEN:

Este artículo presenta un extracto de una investigación académica doctoral que investigó las prácticas de multialfabetizaciones y usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital - TDIC en la Enseñanza Remota de Emergencia - ERE en un contexto de distanciamiento social de docentes y estudiantes, específicamente de un departamento del área de informática en una Universidad Federal ubicada en el interior de Minas Gerais. La fundamentación teórica se fundamenta en estudios desarrollados por investigadores de las áreas de Idiomas (alfabetizaciones y multialfabetizaciones), Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Digitales - TDIC y Enseñanza Remota de Emergencia - ERE. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, que utilizó como procedimientos metodológicos la investigación bibliográfica y de campo en línea. La investigación adoptó los procedimientos de recolección de datos diseñados por este enfoque, como correo electrónico, formulario y entrevista semiestructurada en línea aplicada a los participantes. Los datos recolectados mostraron que las prácticas de multialfabetización se intensificaron en ERE debido al uso de TDIC por parte de docentes y estudiantes como uno de los principales medios de acceso y comunicación, permitiendo a los docentes transformar sus prácticas pedagógicas con la adopción de diversas estrategias de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Multialfabetizaciones. Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Digitales - TDIC. Enseñanza Remota de Emergencia - ERE.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo de abordagem qualitativa é um recorte da pesquisa de doutorado acadêmico, sob a orientação do Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, que investigou as práticas de multiletramentos¹ e usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC no Ensino Remoto Emergencial - ERE em contexto de distanciamento social de docentes e discentes, especificamente de um departamento da área de computação de uma Universidade Federal localizada no interior de Minas Gerais - MG. De um modo geral, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e de campo *on-line*. A investigação adotou os procedimentos de coleta de dados concebidos por essa

¹ O interesse sobre os Multiletramentos surgiu em 2012 a partir da disciplina “Multiletramentos e formação de professores”, e em 2013, a partir das discussões do grupo de pesquisa “Multiletramentos e usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação - MULTDICS”, coordenado pelo Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Os projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa podem ser acessados em <https://multdics.cead.ufop.br>. Acesso em 28 abr. 2023.

abordagem, tais como o e-mail (via *Gmail*), formulário (via *Google Forms*) e entrevista semiestruturada *on-line* (via *Google Meet*) aplicado aos participantes².

A pertinência em desenvolver a pesquisa no âmbito destas temáticas encontra fundamento no cenário mundial assinalado pelas mudanças educacionais, tecnológicas, culturais, sociais, econômicas, políticas e sanitárias. Com a presença das TDIC observamos as inúmeras formas de comunicação e expressão, o que nos faz também refletir sobre as possibilidades e exigências das práticas de leitura e escrita mediadas pelo digital no mundo contemporâneo.

O assunto das TDIC na sociedade vem ganhando cada vez mais espaço nos debates acadêmicos e não podemos considerá-las como “modismo”, visto que existe uma grande preocupação dos alunos estarem muito ligados a essas tecnologias e o fato das instituições de ensino e poderes públicos insistirem em ignorá-las, não contribuindo com a infraestrutura adequada e formação de professores para o uso efetivo e integrado. Quando dizemos integrado “é porque o que se quer não é o abandono das práticas existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo” (Freitas, 2010, p. 340).

Outrossim, pesquisar sobre as TDIC continua sendo urgente e importante, pois somente a pesquisa é que nos trará respostas significativas sobre as indagações: o que, como, onde e quando usar? Importante ressaltar que atualmente consideramos que a discussão prioritária não pode ser se a instituição deve ou não utilizar as TDIC como recurso, pois tornou-se uma realidade no contexto educacional e continuará mesmo considerando toda a falta de acesso e infraestrutura desejada, o que nos cabe cobrar do governo as políticas públicas necessárias para a inclusão digital.

A questão a ser debatida em nosso ponto de vista deve ser como usar as TDIC de forma eficiente, proveitosa e integrada ao conteúdo curricular, tendo propósitos bem definidos para tal. Neste sentido, percebemos que a mistura mais complexa é integrar o que deve ser ensinado e aprendido, com quais objetivos e metodologias de ensino adequadas, pelo fato de que a transposição didática

² Foram entrevistados seis docentes e seis discentes de um departamento de computação. Todos os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, conforme exigências éticas e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFOP.

do presencial para o não presencial apresenta inúmeros desafios, dificuldades, oportunidades e perspectivas.

Paralelo a isso, é válido afirmar que professores, alunos e as instituições de ensino não podem mais ficar para trás, devendo se inserir em um mundo cada vez mais multimodal e multicultural, caracterizando-se assim a importância dos multiletramentos na contemporaneidade. Para Rojo (2020), os multiletramentos são os letramentos, ou seja, práticas sociais de leitura e escrita viabilizadas pelo digital que, em geral, apresenta textos multimodais que são mediados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto. Ademais, os multiletramentos também são uma demanda do surgimento de tecnologias, aplicativos, recursos e *internet*, que intensificaram e ampliaram as possibilidades multimodais de textos, hipertexto, multimídia e hipermídia (Rojo; Moura, 2019).

Diante deste cenário, a opção desse estudo fundamenta-se por vivenciarmos e acreditarmos que as TDIC têm alterado a dinâmica das instituições educacionais, modificando, por exemplo, a organização dos tempos e espaços, a adoção de estratégias didáticas, a intensificação das práticas digitais de leitura e escrita, a mediação pedagógica e as interações entre alunos e professores, considerando-se principalmente o contexto de distanciamento social provocado pela pandemia da *covid-19*³.

Somado a esse cenário de pandemia, paralisação das atividades presenciais em todos os níveis de ensino, as instituições educacionais precisaram rever suas práticas pedagógicas e forma obrigadas a aderir ao chamado “Ensino Remoto Emergencial - ERE⁴”, uma medida extraordinária implementada para continuidade no processo de ensino e aprendizagem no

³ Nome dado à doença causada pelo vírus SARS-CoV2 (Who, 2020), identificada pela primeira vez em Wuhan, na China, e mostrou-se uma epidemia de grandes proporções, que se espalhou por vários países e atingindo toda a humanidade.

⁴ Outrossim, o termo ERE passou a ser utilizado para designar o tipo de ensino realizado durante a pandemia da *covid-19*; é remoto porque professores e alunos estão distantes geograficamente, impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus e emergencial porque se trata de uma solução temporária, tomada em contexto de crise, para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

período em que as aulas estiveram suspensas (em 2020 e 2021) como medida de prevenção da disseminação da *covid-19*.

Para Hodges *et al.* (2020), o Ensino Remoto Emergencial - ERE é entendido como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para os pesquisadores, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. Assim, os pesquisadores ponderam que “o objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise” (Hodges *et al.*, 2020, p. 6).

Em vista dos argumentos apresentados, acreditamos que as pesquisas realizadas durante o contexto do distanciamento social provocado pela pandemia da *covid-19*, podem contribuir para fornecer uma reflexão e orientação para as propostas didáticas, afinal, como já nos ensinou Freire (1996), a educação é sempre histórica, localizada e deve contribuir para que os aprendentes (professores e alunos) assumam-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos.

2 MULTILETRAMENTOS E USOS DAS TDIC

Os estudos sobre os multiletramentos, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC e ensino vêm sendo tratados e discutidos por pesquisadores de diversos lugares do mundo e no Brasil, gerando inúmeros trabalhos e pesquisas, principalmente, criando espaços de discussão abarcando diferentes teorias, assim como diferentes metodologias e estratégias.

Neste contexto, acreditamos que a integração das TDIC no processo de ensino e aprendizagem expõe os alunos a uma série de práticas de

multiletramentos que ampliam suas perspectivas acerca da informação e do conhecimento, bem como a diversidade linguística e cultural que permeiam a escola, possibilitando a interpretação e produção de textos de forma crítica, o que também é corroborado por Rojo (2009; 2012; 2019).

Importante destacar que o termo Multiletramentos, ou seja, práticas sociais de leitura e escrita viabilizadas pelo digital, ganhou relevância em 1996 com um grupo formado por dez pesquisadores (*Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata*), intitulado “*The New London Group*” - NLG (Grupo de Nova Londres - GNL), em *Connecticut* - EUA. O grupo publicou um manifesto programático intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*” - Uma pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais (nossa tradução), na *Harvard Educational Review* e, posteriormente, outras publicações surgiram (Cope; Kalantzis, 2000; 2009; 2015).

De acordo com Cope e Kalantzis (2015), o argumento dos multiletramentos é formado por três componentes: “por que, o que e como”. No aspecto “por que” dos multiletramentos, o argumento usado pelos pesquisadores era o de que a vida pessoal, pública e profissional naquela época estava mudando consideravelmente e que essas mudanças, conseqüentemente, transformavam a cultura e o modo de comunicação. No aspecto “o que dos multiletramentos”, os pesquisadores destacavam os dois “multis” para os letramentos: a língua em meio a diversidade contextual e a língua representada através de recursos semióticos variados, defendendo a necessidade da instituição escolar tomar a seu cargo a variedade multimodal, devido à presença das tecnologias e a variedade multicultural presente nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência.

Ancorada na argumentação dos estudos do GNL, Rojo (2012), defende que:

trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência -

de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...] (Rojo, 2012, p. 08).

Ampliando os argumentos a favor dos Multiletramentos, Rojo (2012) também observa a origem histórica do conceito que procura cobrir dois “multi”: a multiculturalidade referente à variedade cultural das populações presente nas sociedades na contemporaneidade; e a multimodalidade referente à variedade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa.

No que concerne à variedade semiótica, Lemke (2010[1994; 1998]) defende que o que realmente precisamos compreender e ensinar, seria como vários letramentos e tradições culturais combinam modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Para ele, tal ação designa um “significado multiplicador”, porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória.

Já no que concerne à variedade cultural, García-Canclini (2008[1989]: 302-309), assinala que o que vemos atualmente à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, sejam vernaculares e dominantes; de diferentes campos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”, o que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das TDIC.

Nessa lógica de circulação de textos, de linguagens e contexto cultural, Rojo (2012) enfatiza que ao considerar os dois “multi”: a multiculturalidade e a multimodalidade, o conceito de Multiletramentos avança em relação ao de letramento, muitos tipos de letramentos (Rojo; Moura, 2019). O conceito de Multiletramentos envolve, portanto, práticas de leitura e escrita de texto, cuja dinâmica relaciona o modo, ou seja, diferentes forma de representar o sentido: linguístico, visual, sonoro, espacial e o gestual (Cope; Kalantzis, 2000), proporcionando diversas formas de interação (leitor, produtor) com vários interlocutores (interfaces, mídias, texto, discurso, outros usuários), por

apresentarem características peculiares: são interativos e colaborativos, transgridem as relações de poder estabelecidas, são híbridos, fronteiriços, mestiços (em termos de linguagens, modos, mídias e culturas⁵).

Portanto, concordamos com Rojo (2012) ao explicitar que para os Multiletramentos são necessárias novas ferramentas, além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa); ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação também são incorporadas. Por outro lado, são requeridas novas “práticas de produção e de análise crítica como receptor” (Rojo, 2012, p. 21), como também uma ética e várias estéticas, em que a instituição escolar pode discutir os costumes locais e analisar criticamente as várias estéticas, constituindo variados critérios de apreciação dos produtos culturais locais e globais e levando-se em consideração a participação dos sujeitos em diversos contextos da vida social, cultural, educacional, política e econômica.

Nesse sentido, a nova conjuntura multiletrada e (multi)interativa conduz à ideia de uma “pedagogia” dos Multiletramentos, que se refere ao aspecto “como” os multiletramentos podem ser desenvolvidos. Nessa perspectiva, o Grupo de Nova Londres (2006[1996/2000], p. 35) também propôs alguns princípios sobre como encaminhar uma “pedagogia” dos multiletramentos conforme destacado na Figura 1. Alguns “movimentos pedagógicos” correspondentes a esses princípios também foram apresentados sendo: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

Figura 1 - Princípios e movimentos pedagógicos da pedagogia dos multiletramentos

⁵ Segundo Kenski (verbete, 2018), o termo cultura possui diversas acepções de acordo com o contexto em que é considerado. Duas noções, no entanto, predominam: a primeira, mais restrita, refere-se ao conjunto de valores, conhecimentos e experiências de uma pessoa, sua cultura particular. Em termos mais amplos, a cultura é compreendida como o somatório de conhecimentos, valores e práticas vivenciadas por um grupo em determinado tempo e, não necessariamente o mesmo espaço, assim, esse último é o sentido expresso para compreensão do termo cultura digital.



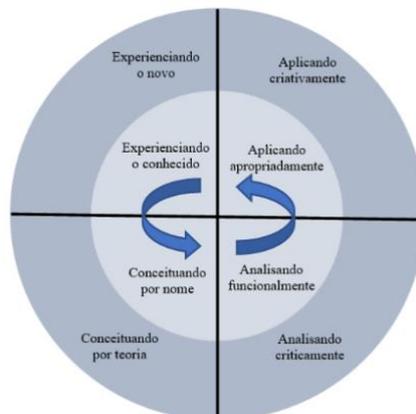
Fonte: Elaborado pela autora (2021) e adaptado de Rojo (2012) e GNL (1996).

No manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea e de levar em conta formas de incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula.

Para Cope e Kalantzis (2000[1996]), prática situada refere-se a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas dos alunos e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com práticas de outras esferas e contextos. A instrução aberta refere-se a análise sistemática e consciente dessas práticas e desses gêneros e *designs* familiares dos alunos e de seus processos de produção e recepção; o enquadramento crítico refere-se a análise crítica, ou seja, a interpretação dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção, produção e distribuição (Rojo, 2012).

Cope e Kalantzis (2015) renomearam os componentes da prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada para processos do conhecimento: experienciando, conceituando, analisando e aplicando, conforme apresentado na Figura 2. Os pesquisadores destacaram que a iniciativa do Projeto *Learning by design*, iniciou na Austrália, gerando planos de ensino para muitos professores, e, em 2006, foi transferido para os Estados Unidos e que os termos renomeados são mais fáceis de compreensão.

Figura 2 - Os processos do conhecimento da pedagogia dos multiletramentos



Fonte: Elaborado pela autora (2021) e adaptado de Cope e Kalantzis (2015).

O “experienciando o conhecido” é um subprocesso do “experienciando” e conecta o aluno com a experiência de mundo, o conhecimento prévio, os interesses pessoais, a experiência comunitária, as perspectivas e a motivação individual (Cope; Kalantzis, 2015). Complementando o processo de experienciar, o modo “experienciando o novo” revela a imersão do aluno em experiências não familiares, que podem ser reais ou virtuais. Portanto, Cope e Kalantzis (2015) alertam que, para uma aprendizagem produtiva, o “novo” precisa dialogar com o “conhecido”.

O “conceituando por nome” é um subprocesso do “conceituando”, no qual o estudante aponta as semelhanças e diferenças e realiza as categorias com rótulos. Desse modo, eles nomeiam as coisas e desenvolvem conceitos, tornando-se “criadores de conceitos ativos” (Cope; Kalantzis, 2015, p. 20). Já o subprocesso “conceituando com teoria” consiste em fazer generalizações, conectando conceitos, princípios, modelos, estruturas e desenvolvendo teorias.

O “analisando funcionalmente” é um subprocesso do “analisando” e tem como ações estabelecer relações funcionais de causa e efeito e analisar conexões lógicas. Ao analisar funcionalmente, o aprendiz raciocina, faz inferências e deduções de forma tipicamente objetiva e informacional, assim o cruzamento desse subprocesso com o “experienciando” dá-se na forma de experiência pessoal ou virtual. Já o subprocesso “analisando criticamente”,

consiste em questionar o mundo da subjetividade, visto que sob esse prisma, analisam-se interesses e intenções. Assim, Cope e Kalantzis (2015) afirmam que o aprendiz, ao fazer o entrelaçamento entre o processo “analisando criticamente” e o “experienciando”, pode se perguntar como as afirmações feitas no argumento alinham-se com a evidência fornecida.

O “aplicando apropriadamente” é um subprocesso do “aplicando” e inclui a aplicação de conhecimento, compreensão sobre a diversidade complexa das situações do mundo real e comprovação sobre a validade destes. Isso significa que o aprendiz realiza alguma ação de forma previsível e esperada em uma situação de mundo real ou simulado. O cruzamento pedagógico estimula o aluno ao mundo das experiências - “processo experienciando” - e a outros processos de conhecimento. Já o subprocesso “aplicando criativamente” consiste em aplicar o conhecimento de um lugar e adaptá-lo a outro bem diferente do lugar de origem, talvez até não familiar ao aprendiz.

Para Cope e Kalantzis (2015), esses quatro elementos são orientações pedagógicas, mas não uma única pedagogia ou uma sequência estanque, visto que são opções apresentadas ao professor com o intuito de fazê-lo refletir sobre suas práticas em busca de meios adequados para tornar os aprendizes conscientes daquilo que estão aprendendo.

3 AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS E USOS DAS TDIC NO ERE

Considerando que os multiletramentos são práticas sociais de leitura e escrita viabilizadas pelo digital, seja no âmbito da apreensão e da utilização social dos textos (escritos, orais e visuais), seja pela compreensão da execução desses textos em sua diversidade de linguagens e culturas, também são uma demanda do surgimento de recursos digitais, aplicativos e utilização da *web 2.0*, que intensificaram e ampliaram as possibilidades multimodais de textos e de circulação, em múltiplas redes sociais digitais, comunicadores instantâneos e plataformas.

Por conseguinte, percebemos que os professores aprenderam a usar os recursos de significação disponíveis no contexto de distanciamento social em ambientes de ensino e aprendizagem para realizar seus interesses, estabelecendo a relação intrínseca com um conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos: o *design* (Cope; Kalantzis, 2000).

Assim, delimitamos as práticas de multiletramentos e usos das TDIC considerando a produção⁶ e recepção das práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais durante o ERE. A descrição das práticas de multiletramentos e usos das TDIC realizadas pelos alunos e professores e os relatos das estratégias didáticas adotadas por estes foram essenciais para compreendermos as possíveis relações e aproximações, conforme apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Relação entre as práticas de multiletramentos e usos das TDIC

Práticas de Multiletramentos	Usos das TDIC Recursos digitais	Estratégias didáticas
Multiletramentos baseados em editores de textos, planilhas e apresentações	- Editores de textos, planilhas eletrônicas e apresentações (<i>Word</i> , <i>Excel</i> e <i>PowerPoint</i>).	Aulas expositivas e dialogadas, estudo de textos, estudo dirigido, seminários, estudos de caso, ensino com pesquisa, lista de exercícios, questionário, avaliação, laboratório de avaliação, projeto dirigido, solução de problemas.
Multiletramentos baseados em Ambiente Virtual de Aprendizagem	- AVA Moodle - atividades: fórum de discussão, <i>chat</i> , questionário, tarefa, quadro de notas. - AVA Moodle - recursos: <i>links</i> para: <i>Youtube</i> , <i>sites web</i> , aplicativos, livros, arquivos (leitor .pdf - Adobe), editor de texto, planilhas eletrônicas e apresentações (<i>Word</i> , <i>Excel</i> e <i>PowerPoint</i>).	Fórum, questionário, lista de exercícios, avaliação, aulas expositivas e dialogadas através de vídeos, estudo de textos, estudo dirigido, lista de discussão por meio informatizado, seminários, estudos de caso, ensino com pesquisa, laboratório de avaliação, projeto dirigido, Biblioteca Digital, solução de problemas.
Multiletramentos baseados em áudio e vídeo	- Gravação de tela e vídeo: <i>Zoom</i> , <i>Studio OBS</i> , <i>Quicktime</i> . - Editor de vídeo: <i>DaVinci Resolve</i> , <i>ShotCut</i> , <i>Camtasia</i> . - Videoconferência: <i>Google Meet</i> . - Hospedagem e <i>streaming</i> : <i>Youtube</i> , <i>Netflix</i> .	Roteiro para gravação das aulas, aulas expositivas e dialogadas através de vídeo, seminários, estudo de caso, <i>podcasts</i> , filmes e documentários.

⁶ Como por exemplo: navegação, digitação, edição, editoração, programação, formatação e publicação.

Multiletramentos baseados em <i>design</i> e imagens	- <i>Design</i> gráfico: <i>Canva</i> . - Editor de texto, planilhas eletrônicas e apresentações: <i>Word</i> , <i>Excel</i> e <i>PowerPoint</i> .	Mapa conceitual, mapa mental, apresentações, estudo de textos, seminários.
Multiletramentos baseados em redes sociais digitais e comunicador instantâneo	- Hospedagem e <i>streaming</i> : <i>Youtube</i> . - Comunicador instantâneo: <i>WhatsApp</i> , <i>Telegram</i> , <i>Slack</i> , <i>Discord</i> .	Seminários, questionário, lista de discussão por meio informatizado, fórum, laboratório de avaliação.
Multiletramentos baseados em programação	- <i>Softwares</i> específicos e diversas linguagens de programação.	Aulas expositivas e dialogadas através de vídeos, estudo de textos, ensino com pesquisa, lista de exercícios, avaliação e solução de problemas.
Multiletramentos baseados em multimídia e hipermídia ⁷	- Incluem todas as TDIC.	Incluem todas as estratégias didáticas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Neste contexto, enfatizamos que é possível elaborar uma estratégia didática utilizando vários recursos digitais, no entanto, o quadro acima foi elaborado considerando as aproximações para compreensão das relações entre as estratégias de trabalho docente apresentadas por Anastasiou e Alves (2015), as práticas de multiletramentos e usos das TDIC realizadas pelos professores e alunos durante o ERE.

Conforme apontado por Rojo (2012), os trabalhos com os Multiletramentos podem ou não envolver os usos das TDIC; normalmente envolverão, entretanto, não podemos nos esquecer que também se caracterizam como um trabalho de produção das múltiplas linguagens e culturas, buscando um enfoque crítico, democrático e ético.

Evidenciamos também a adoção dos *videocasts* e *podcasts* como estratégia didática adotada por alguns professores. Consideramos que o uso desses recursos digitais na educação é potencialmente rico devido a suas facilidades de acesso e produção, além das características particulares que, em razão das possibilidades de audiência em tempos e locais diversos, possibilitam às tecnologias móveis adaptarem-se à realidade de cada usuário e contribuem

⁷ Para Rojo (2019), a hipermídia surge com a possibilidade de *linkar* diferentes mídias em um produto, ao invés de simplesmente agrupá-las. Já o termo multimídia surgiu para nomear uma combinação entre mídias com imagens estáticas e em movimento.

para o desenvolvimento do diálogo, cooperação, sociabilidade e afetividade, a partir da produção e recepção da tecnologia (Corrêa; Dias; Prata, 2022).

Considerando a Pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2012), que preconiza que a pessoa multiletrada exerce, de forma mais ou menos integrada, em diferentes situações, alguns papéis importantes os quais foi possível identificá-los através dos relatos dos professores e alunos, conforme quadro 2.

Quadro 2 - Pedagogia dos multiletramentos

Princípios	Movimentos pedagógicos
Usuário funcional	competência em localizar a informação, decifrar códigos, usar sinais e ícones, selecionar e transitar entre diferentes <i>softwares</i> e plataformas em suas atividades.
Construtor de significados	competência em interpretar a diversidade de linguagens, identificar sua forma e propósito e conectá-los a seu conhecimento prévio.
Analista crítico	competência em identificar posições, interesses, pontos de vista e relações de poder nas plataformas AVA, textos e programas.
Transformador	competência em utilizar as habilidades e os conhecimentos adquiridos de novas formas, produzindo textos multimodais, apresentações de seminários, <i>softwares</i> (programas de computador) e <i>sites</i> que possuem efeitos no mundo real.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com relação aos professores, especificamente que possuem competências digitais distintas, conforme descritas pelo Conselho da União Europeia⁸ (2018), percebemos em relação às estratégias didáticas adotadas que o processo do conhecimento reelaborado por Cope e Kalantzis (2015) se adequou conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3 - Processos do conhecimento

Princípios	Movimentos pedagógicos
------------	------------------------

⁸ Traduzidas como a capacidade de ação que integra ferramentas, recursos, interfaces e conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e teóricos no planejamento, na prática e na reflexão sobre a prática, diante de situações inesperadas.

Experienciando o conhecido e o novo	Através dos conhecimentos que os professores já possuíam em relação à sua prática, com o cenário do distanciamento social provocado pela pandemia da <i>covid-19</i> , foram obrigados a atuar nesse contexto e passaram a experienciar novas estratégias didáticas, práticas de multiletramentos e usos das TDIC, desenvolvendo habilidades na prática. Os questionários aplicados pelos professores no início e fim das disciplinas demonstram também uma ação de aproximação com a realidade dos alunos e posteriormente medir a efetividade das estratégias de ensino propostas.
Conceituando por nome e por teoria	Os professores realizaram adaptações na forma de trabalhar os conteúdos, percebendo o que seria possível realizar em suas disciplinas, refazendo os Planos de Ensino e Planos de Trabalho, bem como as referências acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital e planejando novas estratégias didáticas com os usos das TDIC.
Analisando funcionalmente e criticamente	À medida que o professor experienciava o ERE, foi possível analisar o que funcionava na modalidade, realizando inferências, compartilhando com os colegas as experiências e analisando novas possibilidades.
Aplicando apropriadamente e criativamente	Através da experiência com o ERE, os professores puderam refletir e aplicar as estratégias didáticas utilizadas no contexto de distanciamento social no ensino presencial.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Neste sentido, constatamos que a ampliação do repertório cultural preconizado na teoria dos Multiletramentos pode ser desenvolvida e trabalhada pelos professores em diferentes atividades acadêmicas utilizando as TDIC e as metodologias ativas. Para tanto, faz-se necessária a elaboração de estratégias didáticas que possam contemplar essa diversidade na educação superior, uma vez que as TDIC contemplam a diversidade cultural através das representações de sentido e significado das múltiplas linguagens e modos de representação, seja em plataformas, *softwares*, aplicativos, redes sociais digitais, biblioteca digital, *sites* etc.

Enfim, acreditamos que ao relatar sobre estratégias didáticas elaboradas, os professores puderam refletir sobre suas práticas de multiletramentos e usos das TDIC em busca de meios adequados para tornar os alunos conscientes daquilo que estão aprendendo e refletir sobre o potencial dessas experiências no cenário da universidade no ERE e para além do ERE. Compreendemos também que essas informações auxiliaram os docentes no estabelecimento da construção do caminho para as suas atividades presenciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à pandemia da *covid-19*, escolas e universidades passaram a utilizar os inúmeros recursos digitais, no entanto, a oferta do ERE através do *online* não foi absorvida em toda sua potencialidade por professores, alunos, secretários, coordenadores, diretores, ministros, visto que o momento exigia soluções emergenciais e imediatas, sem que houvesse tempo hábil para uma formação adequada e de qualidade para a maior parte dos envolvidos.

Os dados evidenciaram as dificuldades dos alunos em relação às condições tecnológicas e estruturais vivenciadas, bem como a mudança na rotina diária das atividades acadêmicas e familiares, dificuldades inerentes ao ambiente de estudos, demonstrando também a importância de se procurar ajuda para conseguir discernir e superar o momento difícil e os inúmeros fatores que se apresentavam diante do contexto de distanciamento social. Nessa esfera é válido ressaltar que muitos professores também tiveram consideração com os discentes em suas particularidades, sejam de infraestrutura de acesso, uso, adaptação, situações econômicas, financeiras, sanitárias, de saúde e cuidados com os familiares.

Assim, inferimos que as práticas de multiletramentos foram intensificadas no ERE em virtude da utilização das TDIC por professores e alunos como um dos principais meios de acesso e comunicação, permitindo aos professores transformarem as suas práticas pedagógicas com a adoção de diversificadas estratégias didáticas.

Neste sentido, constatamos que a ampliação do repertório cultural preconizado na teoria dos Multiletramentos pode ser desenvolvida e trabalhada pelos professores em diferentes atividades acadêmicas utilizando as TDIC e as metodologias ativas. Para tanto, faz-se necessária a elaboração de estratégias didáticas que possam contemplar essa diversidade na educação superior, uma vez que as TDIC contemplam a diversidade cultural através das representações de sentido e significado das múltiplas linguagens e modos de representação, seja em plataformas, *softwares*, aplicativos, redes sociais digitais, biblioteca digital, *sites* etc.

Outrossim, as relações das noções dos multiletramentos e usos das TDIC, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, nos dados analisados durante o ensino remoto emergencial na pandemia da *covid-19*, implicam em reconhecer a diversidade de linguagens e culturas que atravessam as práticas educativas. Nesse sentido, é preciso valorizar as habilidades multimodais dos alunos que envolvem o uso de recursos variados de comunicação, como textos verbais, imagens, sons e gestos. Além disso, é necessário considerar as novas formas de interação e sociabilidade que emergem das TDIC.

No entanto, é preciso destacar que o uso das TDIC na educação, por si só, não irá garantir a qualidade do ensino e aprendizagem. O professor deve sempre refletir sobre as reais possibilidades e limitações de quaisquer tecnologias exploradas juntamente com as práticas de multiletramentos e adoção de estratégias didáticas, como proposta de enriquecimento e aprendizagem dos alunos. Ressaltamos que não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, as interações, o projeto político pedagógico e a gestão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. B. de; VALENTE, José A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set.-dez. 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015.

ARAÚJO, Júlio C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 46, p. 79-92, jan./jun. 2007.

CAZDEN, Courtney. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em 9 nov. 2021.

CAZDEN, Courtney. *et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures.* In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000[1996].

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Proposta de recomendação do conselho de 22 de maio de 2018 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. **Jornal Oficial da União Europeia**, (2018/C 189/01). Bruxelas, 2018. Disponível em https://european-union.europa.eu/index_pt. Acesso em 16 jun. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Designs for social futures.* In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000[1996].

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: New literacies, new learning.* **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies.* In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (ed.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design.** Palgrave: London, 2015.

CORRÊA, Hércules T.; DIAS, Daniela R. Multiletramentos e usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 55, n. 02, p. 241-262. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/010318134964176471>. Acesso em 01 abr. 2020.

CORRÊA, Hércules T.; DIAS, Daniela R.; PRATA, Nair. *Podcasts na educação a distância: possibilidades pedagógicas e desafios a partir da experiência.* **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 16, n. 1, p. 150-168, jan./abr. 2022. Disponível em <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/10484/5760>. Acesso em 17 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, vol. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>. Acesso em 08 mai. 2020.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP,

2008[1989]. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 jul. 2020.

GNL. Grupo de Nova Londres. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. **Harvard Educational Review**, Spring, p. 60-92, 1996.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em 30 ago. 2021.

HODGES, Charles. *et al. The difference between emergency remote teaching and online learning*. **Educause Review**. 27 mar. 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. 2020. Acesso em 18 fev. 2021.

KENSKI, Vani M. Cultura Digital. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

KRESS, Gunther. *Multimodality*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, p. 182-202, 2000.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49, n. 2, p. 455-479. Instituto de Estudos da Linguagem - IEL - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2010[1994; 1998]. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 01 ago. 2020.

RIBEIRO, Ana E. *et al.* (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Editora Peirópolis. 2010.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ROJO, Roxane H. R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2020.

WHO. **World Health Organization**. Genebra, 2020. Disponível em <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em 10 nov. 2020.