

## Experiência de monitoria remota: uma análise sobre o letramento digital

Andreza Kaisa dos Santos Gomes\*  
Everton Henrique Souza da Silva\*

**Resumo:** Este trabalho objetiva relatar a experiência de monitoria na disciplina de Leitura e Produção de Texto Acadêmico nas turmas Letras-Português/Licenciatura e Música/Licenciatura durante o período remoto suplementar (2020.3) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos meses de agosto a novembro de 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19. O foco do estudo concentra-se nas ferramentas tecnológicas utilizadas pelos estudantes para a produção de textos e o engajamento com novos gêneros, principalmente digitais, no decorrer do ensino remoto. Como procedimento metodológico, recorreu-se a um formulário *on-line* com perguntas objetivas e subjetivas sobre a experiência dos alunos durante as aulas síncronas e assíncronas e à mediação dos monitores durante o processo de adaptação às atividades remotas. À luz dos estudos de Antunes (2009), Araújo (2006; 2010), Freire (1996), Marcuschi (2008; 2010), Ribeiro (2009; 2019; 2020), Rojo e Moura (2012) e Xavier (2002), busca-se analisar as respostas dos discentes e, desse modo, refletir acerca do impacto das ferramentas tecnológicas e digitais nas suas práticas de linguagem acadêmica. Por meio desta pesquisa foi observado que, embora sejam considerados *nativos digitais*, os estudantes tiveram muitas dificuldades na utilização das tecnologias no percurso da disciplina. Entretanto, no decorrer das aulas, maior facilidade nesse uso foi estabelecida, permitindo o letramento digital e a imersão em gêneros digitais desconhecidos pelos estudantes.

**Palavras-chave:** Monitoria acadêmica; Letramento digital; Ensino remoto.

**Abstract:** This work aims to report the experiences of a monitorship of the curricular component Academic Reading and Writing, for Undergraduate Portuguese Language and Literature - Teaching Major and Undergraduate Music - Teaching Major through the emergency remote supplementary teaching semester (2020.3) on Federal University of Pernambuco (UFPE), from August to November of 2020, due to the COVID-19 pandemic. This study focuses on the technological tools used by the students to produce texts and their engagement with the new genres, especially digital ones, during the remote teaching semester. The methodology makes use of an on-line form set up with objective and subjective questions regarding the students' experience in the course of the synchronous and asynchronous classes and about the intervention of the monitors throughout the remote activities' adaptation process. In accordance with Antunes (2009), Araújo (2006; 2010), Freire (1996), Marcuschi (2008; 2010), Ribeiro (2009; 2019; 2020), Rojo e Moura (2012) e Xavier (2002), this work attends to analyze the students' answers reflecting about the technological and digital tools' impact in relation to the academic writing. By this analysis, it was possible to observe that, though the students are considered *digital natives*, they presented many difficulties to use technologies during the curricular component. Nonetheless, during the classes, the practice makes the usage easier enabling the digital literacy and the immersion on unknown digital genres by the undergraduate students.

**Keywords:** Academic monitorship; Digital literacy; Remote teaching.

---

\* Artigo desenvolvido por graduandos de Letras Português - Licenciatura a partir da experiência de monitoria na disciplina Leitura e Produção de Texto Acadêmico, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sônia Virgínia Martins Pereira (Universidade Federal de Pernambuco).

## 1. Introdução

É perceptível, devido ao constante avanço das tecnologias de informação e comunicação, que a sociedade promove a ideia de que somos *nativos digitais*<sup>1</sup> e que “nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes digitais’ da linguagem digital dos computadores, dos videogames e da internet” (PRENSKY, 2001, p. 1 apud RIBEIRO, 2019, p. 7). Entretanto, as pessoas se deparam, constantemente, com a introdução de novas tecnologias em suas vidas - pessoal, profissional e acadêmica. E, por isso, até mesmo os indivíduos considerados *nativos digitais* enfrentam dificuldades em relação a esse aparecimento infindável de novos *softwares* e, conseqüentemente, às adaptações necessárias para usá-los. Desse modo, por causa do atual contexto pandêmico, que forçou o deslocamento de aulas presenciais para o Ensino Remoto Emergencial (doravante, ERE)<sup>2</sup> através de plataformas digitais, pode-se observar que houve a necessidade de adaptações e aprendizados relacionados aos processos de ensino e aos gêneros textuais que circulam na vida dos estudantes. Com relação a essas adaptações e/ou mudanças dos gêneros, Antunes (2009) evidencia que “apesar de típicos e de estáveis, os gêneros são também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações [...]” (p. 55). Isso converge com a necessidade de introdução e utilização de novos gêneros na vida dos estudantes e dos docentes e nas demandas da vida universitária, a exemplo da socialização dos gêneros digitais que foram de suma importância para uma boa qualidade do ensino remoto, visto que se trata de um ensino totalmente *on-line*.

À procura de um conhecimento mais aprofundado a respeito da introdução e/ou da ebulição de novos gêneros digitais frente aos novos contextos e práticas sociais, Xavier (2002) traz à tona o conceito de hipertexto, fenômeno essencialmente linguístico e produto da hipermídia<sup>3</sup>, o qual não requer dos cidadãos a supressão da escrita alfabética nas práticas de linguagem, mas uma nova forma de letramento - o digital. Consciente disso, o autor afirma que “o Letramento Digital toma necessariamente o alfabético como ponto de partida fundamental, apesar de efetuar sobre ele reconfigurações e adaptações para poder existir enquanto tal” (XAVIER, 2002, p. 10). No minicurso *Letramentos digitais* da Parábola Editorial, Coscarelli (2020) também aborda o conceito de letramento digital, afirmando que “diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais”. Sob esses pontos de vista, não se deve pensar que a inserção de novas tecnologias de comunicação na vida cotidiana e, especialmente, na esfera educacional está eliminando os outros modos de enunciação, como o verbal escrito, visual e auditivo. Ao contrário, há uma complexificação desses modos enunciativos, fazendo com que as tecnologias tenham uma relação dialética entre si e colaborem para as ações sociais dos cidadãos (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

---

<sup>1</sup> Tal termo foi criado por Marc Prensky (2001 apud RIBEIRO, 2019), escritor e palestrante sobre Educação, que ressalta o quanto os estudantes nascem, atualmente, submersos nas mais diversas tecnologias, o que os tornam “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores. Contudo, assim como nesta pesquisa, Ribeiro (2019) problematiza tal ideia em seu ensaio e enfatiza que um diálogo constante entre os conhecimentos de pessoas de diferentes faixas etárias é mais proveitoso do que a segregação realizada por Prensky.

<sup>2</sup> Deslocamento porque o ERE foi escolhido como metodologia pelas universidades justamente por causa de sua semelhança com o ensino presencial. Em relação à Educação a Distância (EaD), tem-se que seu uso não é emergencial, gerando “diferentes formas de aprender e variados recursos para interagir com o conhecimento e protagonizar o seu próprio processo de aprendizagem” (TEMÓTEO, 2021, p. 72), isto é, requer modificações mais profundas para ser utilizada como método de ensino, diferentemente do ERE.

<sup>3</sup> A literatura apresenta um grande debate a respeito disso. Há os que defendem que texto e hipertexto não são diferentes (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2000; POSSENTI, 2002; COSCARELLI, 2006; RIBEIRO, 2005, 2009 apud PINHEIRO; ARAÚJO, 2020). Por outro lado, existem os que enxergam diferenças entre texto e hipertexto (LÉVY, 1999; XAVIER, 2002, 2007, 2010; GOMES, 2007 apud PINHEIRO; ARAÚJO, 2020). Neste trabalho, concorda-se com Pinheiro e Araújo (2020) quando eles afirmam que existe um “*continuum* entre texto e hipertexto, e não uma dicotomia” (p. 213, grifo do autor), sendo importante uma visão holística que proporcione novas formas de se compreender a leitura e o texto. Dessa maneira, nesta pesquisa, utiliza-se o termo “(hiper)texto” para explicitar essa ideia de *continuum*.

Dessa forma, ao relacionar tais ideias com o atual contexto pandêmico, nota-se que os semestres remotos das universidades exigiram novas adaptações e um novo olhar sobre o uso das ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas e de linguagens. Isso porque o ambiente virtual permite que as pessoas atualizem a realidade, não a substituam (LÉVY, 1999). Nesse ínterim, a *internet* fornece meios de os usuários realizarem atividades diárias e, no caso desta pesquisa, ações relacionadas à prática pedagógica no ensino superior, sobretudo frente a um mundo “estranho” durante a crise sanitária, na qual o futuro ainda parece incerto e aulas presenciais não são uma opção (RIBEIRO, 2021).

Assim, esta pesquisa almeja debater a experiência de monitoria na disciplina curricular de Leitura e Produção de Texto Acadêmico (doravante, LPTA) durante o ERE, no semestre suplementar (2020.3) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e ponderar acerca do letramento digital que envolve aspectos de usos e adaptações às ferramentas digitais – as quais serviram de suporte para o ensino remoto dessa disciplina. O foco recaiu sobre os diversos gêneros e ferramentas que foram introduzidos e/ou socializados com mais frequência nesse processo de ensino-aprendizagem mediante a apreensão e desenvolvimento da escrita acadêmica. Além de observar como os *nativos digitais* estão reagindo diante desse novo contexto educacional e se há, realmente, uma maior facilidade, por parte deles, na adesão a essas novas tecnologias.

## **2. Metodologia**

Para a compreensão dos processos envolvidos na realização da disciplina de forma remota, recorreu-se às observações dos monitores de LPTA durante as aulas síncronas e assíncronas e a um formulário do *Google Forms* com 10 perguntas - 2 subjetivas e 8 objetivas - sobre a experiência dos alunos no semestre suplementar 2020.3. Esse foi preenchido por 18 estudantes das turmas de Música/Licenciatura e Letras-Português/Licenciatura que haviam participado da disciplina. À luz de autores, como Antunes (2009), Araújo (2006), Freire (1996), Marcuschi (2008), Ribeiro (2009), Rojo e Moura (2012) e Xavier (2002), buscou-se analisar as respostas dos discentes e, desse modo, refletir acerca do impacto das ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas e de linguagens, seja para incentivar a comunicação professor-monitor-aluno, seja para auxiliar na produção de textos acadêmicos. Para realizar tal análise e discussão, foram utilizados gráficos e um quadro expositivo que evidenciam de forma mais didática os dados colhidos no decorrer da pesquisa. E, ao final, considerações foram feitas a respeito dos resultados obtidos, buscando pontos de intersecção com os autores que serviram de base teórica para o estudo.

## **3. Análise dos dados e discussão**

### **3.1 A visão dos graduandos sobre o ensino remoto**

Apesar de estar imersa nessa era tecnológica e de informação, a sociedade, como um todo, foi surpreendida por esse contexto que requer uma maior autonomia em relação às tecnologias, principalmente nas áreas de educação. Por mais que os estudantes atuais tenham uma maior facilidade com esse mundo digital, diversas ferramentas e ambientes ainda não haviam sido utilizados e/ou explorados por eles, o que leva ao entendimento de que, como afirma Ribeiro (2020b, p. 452):

Na pandemia, professores/as de toda geração e estudantes de todos os níveis foram parar na mesma estaca zero. Pode ser que alguns e algumas se

aventurem mais, sintam maior familiaridade com certos ambientes digitais, mas, no geral, a crise é ampla. A insegurança e a sensação de recomeço estão em todos/as, que se viram na situação de atuar por meio de plataformas que propiciam uma experiência completamente outra (para quem nunca a experimentou), que provocam a necessidade de repensar concepções envolvidas na educação [...] (RIBEIRO, 2020b, p. 452).

Sendo assim, ficou clara a necessidade de adaptação por parte das instituições de ensino, do corpo docente e dos discentes, a fim de facilitar a interação e viabilizar um ERE com melhor qualidade. Para melhor entender como se deu esse novo formato por meio das tecnologias, foram colhidos 18 depoimentos que relatam a experiência dos alunos de LPTA da UFPE. No entanto, visando melhor síntese e detalhamento, destacam-se 10 depoimentos, a seguir, sobre a diferença entre o ensino presencial e o remoto e qual(is) o(s) aspecto(s) positivo(s) do ensino remoto:

**Quadro 1 – Seleção dos depoimentos dos estudantes de Letras–Português/Licenciatura e de Música/Licenciatura.**

Estudante	Depoimento
Estudante 1	As diferenças são enormes, mas, dentre elas, a que me mais pude sentir é a seguinte, no ensino presencial se tem uma troca muito maior com o professor e os alunos durante a aula, por mais ágil e “fácil” que seja a comunicação online, ela deixa muito a desejar no aspecto da interação. Existe também uma maior dificuldade em manter a concentração durante a aula. Mas um ponto positivo é que com a nossa presença em casa, ganhamos mais tempo para realizar as atividades e consultar fontes para o estudo pessoal (além das oferecidas pelos professores), e com isso a qualidade dos trabalhos e atividades melhora um pouco mais.
Estudante 2	A diferença está no contato com os alunos, na didática de sala de aula que se torna algo muito difícil de se ter, o positivo é que mesmo não estando presencialmente na sala de aula, ainda conseguimos aprender e conhecer o assunto e as cadeiras.
Estudante 3	A possibilidade de estar seguro em casa neste momento. E no meu caso, a possibilidade de poder cursar melhor as disciplinas por conta do trabalho.
Estudante 4	No presencial, porque os alunos estão em um ambiente fechado, há uma chance menor de ocorrer dispersões de todo tipo - o que é mais suscetível no remoto, pelo ambiente geralmente ser a própria casa do aluno e diversas situações que possam tirar o foco da aula tendem a acontecer. Pelo uso da tecnologia, o ensino remoto auxilia significativamente nas pesquisas.
Estudante 5	A principal diferença é a presença do professor na sala de aula, o que acho bastante importante, visto que, em sala, temos a facilidade de a qualquer momento se dirigir ao professor(a) para mostrar o trabalho, ou o que está sendo escrito e obter um <i>feedback</i> mais pontual, mais personalizado. Nas aulas remotas, o constrangimento de interromper o professor(a) a qualquer momento parece tomar conta das pessoas, ficamos na retaguarda de indagações, com isso, há poucas interações sobre os assuntos, fazendo com que as aulas se tornem palestras. Acho importante as monitorias porque nelas podemos ir nos detalhes.

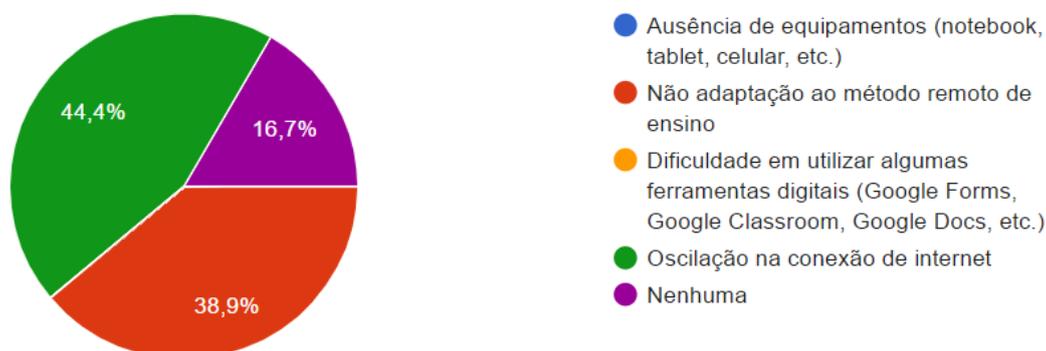
Estudante	Depoimento
Estudante 6	A diferença é que o ensino remoto exige uma disciplina maior, para não ficar disperso, porque é muito mais fácil perder o foco. A parte positiva é que temos mais tempo para fazer exercícios e revisar os assuntos.
Estudante 7	Além do contato humano e da exposição excessiva à luz do computador, nas aulas remotas senti um pouco de lentidão nas respostas e no contato aluno-professor (apesar de haver uma ótima intermediação da monitora). A praticidade do <i>Google Classroom</i> e, muitas vezes, do <i>Google Forms</i> é um ponto positivo no ensino remoto.
Estudante 8	Existem diferenças entre o ensino remoto e o presencial, por exemplo, no presencial é possível ter esse contato/interação entre discente e docente, produzindo um ambiente melhor que possa auxiliar no processo de aprendizagem de forma direta. Mas existem pontos positivos no ensino remoto, por exemplo, é possível que os alunos e professores possam superar os desafios e obstáculos juntos, mesmo longe é possível criar um ambiente bom e no final obter resultados positivos.
Estudante 9	A dinâmica das aulas! Creio que o lado positivo seja a mobilidade, e como isso fez evoluir o uso dos trabalhos remotos, deixando de várias maneiras mais eficiente.
Estudante 10	No ensino presencial, o foco se torna maior, enquanto no ensino remoto, o desfalque é enorme. No entanto, ainda com isso, o ensino remoto é positivo no sentido de que as pessoas costumam debater mais sobre determinados assuntos.

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

A partir desses relatos de experiência, e das observações dos monitores nas aulas, ficam perceptíveis alguns fatores negativos desse período de adaptação, como: falta de concentração por parte dos alunos, dificuldade de comunicação nas aulas síncronas, necessidade de uma maior disciplina, estranhamento à falta de contato físico e a adaptação a algo totalmente novo. Entretanto, observa-se que, mesmo com um favoritismo evidente pelas aulas presenciais, os alunos trouxeram a otimização do tempo, a segurança de não precisarem sair de casa e a facilidade de horários como pontos bastante positivos sobre o ensino remoto da disciplina.

Ainda sobre esse inusitado contexto que se vivencia na educação, em uma conferência intitulada *Educação e tecnologias digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia* que foi realizada pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), Ribeiro (2020a) constata que “estamos em um momento rico de experimentação e mudança”, o que reafirma que tudo ainda é bastante instável tratando-se da educação na pandemia. Desse modo, é evidente que diversas dificuldades foram enfrentadas nesse período remoto suplementar, principalmente devido a não adaptação, por parte de alguns alunos, às metodologias remotas de ensino. A partir dessa percepção, realizou-se um questionamento sobre tais dificuldades que foram vivenciadas pelos discentes, obtendo o seguinte resultado (Gráfico 1):

**Gráfico 1 – Dificuldades enfrentadas no ensino remoto.**



**Fonte: Elaborado pelos autores.**

No gráfico apresentado, pode-se observar que 38,9% dos alunos constatarem que a maior dificuldade percebida por eles foi a não adaptação ao método remoto de ensino, o que já era previsto, pois, como afirma Ribeiro (2020a), “ninguém sabe o que fazer, exatamente, todas as coisas têm sido experimentadas, tentadas [...]” e, portanto, a dificuldade de adaptação ao novo é uma possível consequência desse período de experiência, em que nada é definido com certeza. A falta de estrutura também foi um problema evidenciado por Ribeiro (2020a) e comprovado pelos alunos, os quais afirmam, com 44,4%, que a oscilação da internet foi uma grande dificuldade nesse período remoto suplementar.

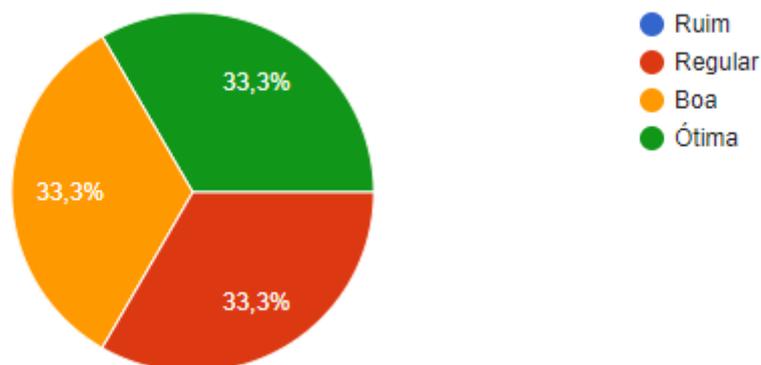
### **3.2 Usos de recursos tecnológicos e gêneros digitais nos processos interacionais da disciplina**

Com o pressuposto de que as ferramentas tecnológicas utilizadas pela sociedade são interativas e colaborativas, Rojo (2012) afirma que “diferentemente das mídias anteriores [...], a mídia digital [...] permite que o usuário (ou o produtor/leitor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores” (p. 23). Isso traz a percepção de que a internet possibilita utilizar as mais variadas ferramentas tecnológicas, a depender da intenção comunicativa/colaborativa do usuário. Essa noção de “produção colaborativa” evidenciada por Rojo (2012), a qual muda a perspectiva da mídia digital direcionada apenas para a interação, é inicialmente trazida por Tim O’Reilly (2005) com a *Web 2.0*.<sup>4</sup> Tal mudança de concepção e atuação da *web* “[...] faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa” (ROJO, 2012, p. 24), o que fica evidente quando se utiliza ferramentas como o *Google Docs*, *Google Forms*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Slides*, entre outros meios de comunicação e produção.

Nesse ERE, houve a intensificação do uso dessas tecnologias, devido à necessidade de ferramentas que apoiassem os alunos e os professores nas aulas ministradas remotamente, tanto síncronas quanto assíncronas. Para melhor entender a afinidade dos alunos com essas mídias, antes e durante o contexto pandêmico, coletaram-se respostas sobre a relação deles com as ferramentas tecnológicas antes das aulas remotas, apresentadas no seguinte gráfico (Gráfico 2):

<sup>4</sup> “Pode-se visualizar a *Web 2.0* como um conjunto de princípios e práticas que interligam um verdadeiro sistema solar de sites que demonstram alguns ou todos esses princípios e que estão a distâncias variadas do centro” (O’REILLY, 2005, p. 2).

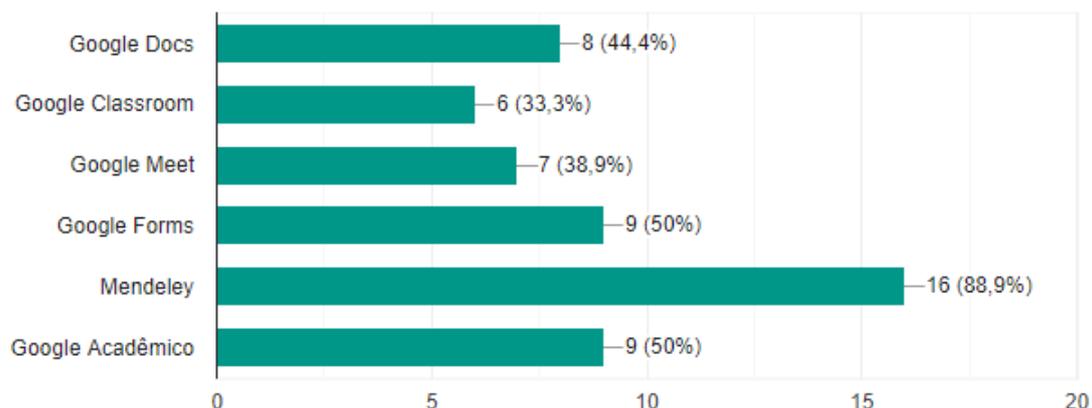
**Gráfico 2** – Relação dos discentes com as ferramentas tecnológicas antes das aulas remotas



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Fica perceptível, desse modo, que apenas três, das quatro alternativas presentes, foram apontadas pelos alunos: relação boa, regular e ótima, ficando 33% para cada uma delas. Isso mostra que, apesar das dificuldades tecnológicas existentes, já havia uma familiarização com essas mídias antes mesmo da pandemia. Entretanto, apesar do uso tecnológico já ser algo que fazia parte do convívio deles, muitas das ferramentas que foram necessárias para a realização das aulas remotas não eram conhecidas, como mostrado abaixo (Gráfico 3):

**Gráfico 3** – Quais ferramentas tecnológicas ainda não haviam sido utilizadas pelos discentes antes do período remoto



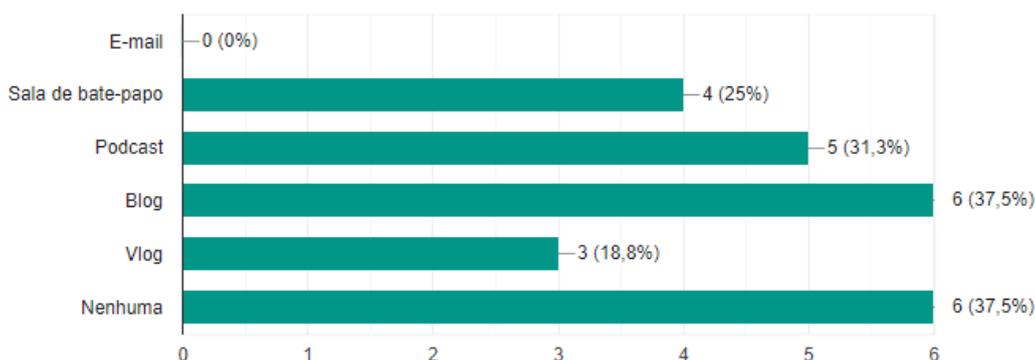
**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Isso ressalta, mais uma vez, que, mesmo denominados de *nativos digitais*, as dificuldades por eles enfrentadas foram e continuam sendo muitas, pois, apesar de conhecerem as mídias e a linguagem digital, o ambiente tecnológico é bastante vasto e está em constante mudança. Assim, fica evidente que “a humanidade sempre inventará formas novas de escrever, novos gêneros de texto, suportes de leitura, etc., de acordo com as infinitas necessidades que temos e teremos, fazendo com que nosso horizonte de letramento esteja sempre em expansão” (RIBEIRO, 2009, p. 19).

Ainda tratando-se desse *continuum* do letramento, tem-se também a aparição de novos gêneros criados nas mídias digitais, denominados como “gêneros digitais”. A criação

e a socialização de tais gêneros ocorrem de forma extremamente rápida, visto que “a interação *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros” (ERICKSON, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 198, grifo do autor). Todavia, devido à rapidez com que isso acontece, determinados gêneros, apesar de conhecidos, acabam não sendo utilizados por boa parte dos usuários. Sendo assim, muitos dos alunos começaram a obter contato e a socializar com eles apenas quando se depararam com o ensino totalmente remoto, relação observada no gráfico a seguir (Gráfico 4):

**Gráfico 4 – Gêneros e recursos digitais não utilizados pelos estudantes antes das aulas remotas**

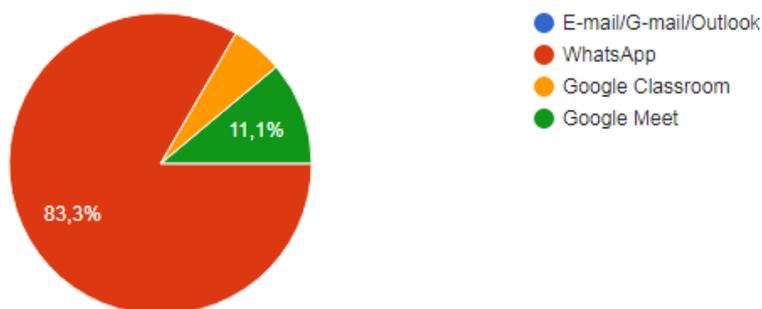


**Fonte: Elaborado pelos autores.**

À vista disso, pode-se compreender que, apesar do contato de alguns com esses recursos e gêneros digitais antes do ensino remoto suplementar, boa parte dos discentes não utilizava alguns deles, como: sala de bate-papo, *podcast*, *blog* e *vlog*. E foi a partir das atividades propostas na disciplina de LPTA que os educandos começaram a utilizá-los de forma mais efetiva e com uma maior compreensão. Esse maior engajamento, por parte dos alunos, com os gêneros digitais se refere ao fato de os gêneros serem uma “forma de ação social” e um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa da nossa sociedade (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2008, p. 149) e, por estarmos imersos nesse contexto que exige um maior engajamento tecnológico, nada mais natural que tais gêneros estejam em maior foco atualmente.

Acerca da comunicação entre os estudantes e os monitores, tem-se o seguinte gráfico (Gráfico 5), no qual se observa a interação colaborativa entre os estudantes e os monitores, mediada pelo uso de recursos tecnológicos:

**Gráfico 5 – Uso de ferramentas tecnológicas na comunicação entre discentes e monitores**



**Fonte: Elaborado pelos autores.**

Nota-se que, com a mediação das tecnologias, a comunicação foi impulsionada, principalmente porque no caso do *WhatsApp*, a ferramenta mais utilizada por eles para tirar dúvidas (83,3%), percebe-se uma maior rapidez nessa interação, conquistada por meio de áudios, imagens e *emojicons*, por exemplo. Isso também explica a preferência pelo aplicativo, já que é muito fácil selecionar documentos salvos no *Google Docs* e compartilhá-los com os seus contatos. Assim, favorece-se uma revisão contínua do que o aluno escreve, por meio das várias opções de (re)edição de texto, e do que o monitor avalia, permitindo “mais tempo para fazer exercícios e revisar os assuntos” a distância (Estudante 6). Sobre a segunda ferramenta mais utilizada, *Google Meet* (11,1%), em que aconteceram os encontros síncronos, era notável a interação, sobretudo através do *chat*. A respeito disso, Araújo (2006) afirma que “os papéis professor e aluno são redefinidos no *chat*” (p. 231), uma vez que o educando ganha uma maior autonomia ao usá-lo para tirar suas dúvidas e mandar *links* de artigos, resenhas e *sites* que complementam uma ideia abordada na aula. Essa liberdade foi perceptível quando a docente transmitia vídeos do *YouTube* e os discentes relatavam o que tinham entendido no *chat* educacional, assim como em determinados momentos em que um aluno não tinha copiado a tempo um *link* compartilhado no encontro síncrono e o outro colega o reenviava.

Dessa forma, novas relações foram construídas entre alunos, monitores, textos e novas tecnologias. Uma interação mais fluida com os estudantes, mediada por ferramentas digitais que ressignificam a função muitas vezes dada para aplicativos, como o *WhatsApp*, e que suprem o contato físico não permitido durante o contexto pandêmico.

### **3.3 Uso de ferramentas tecnológicas na produção e na circulação de textos acadêmicos**

A partir da concepção de texto como resultado de cruzamentos entre um conjunto de matrizes linguísticas (capacidades cognitivas), tecnológicas (condições mecânicas) e históricas (contexto sociopolítico), Xavier (2002) entende o texto como um objeto em processo. Ao comparar texto e hipertexto, o linguista afirma que as principais diferenças são que este último é imaterial, não linear, porque não possui um foco dominante de leitura. Da mesma maneira, ele consegue confluir modos enunciativos, visto que se utiliza de imagens em vídeo, ícones animados e sons, todos aparecendo ao mesmo tempo na tela, e possui intertextualidade infinita, conquistada através dos *hiperlinks*. Conscientes dessas múltiplas formas de se pensar o (hiper)texto, a Professora de LPTA e os monitores indicaram, desde o início, *sites*, como o *YouTube*, para que os alunos realizassem reflexões sobre novas formas de se produzir textos, utilizando, muitas vezes, fontes da internet.

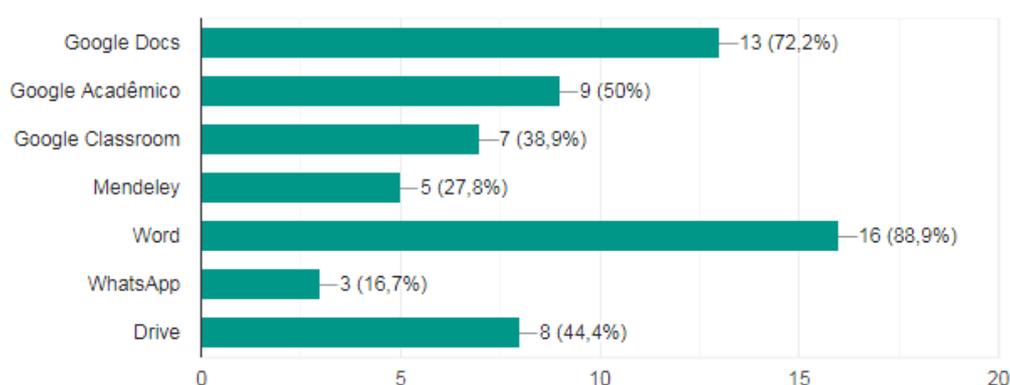
Tais reflexões foram instigadas por intermédio de atividades assíncronas avaliativas, as quais pediram, por exemplo, que os estudantes procurassem vídeos do *YouTube* que resumissem a história do rádio brasileiro, no caso da turma de Música. Da mesma forma, na turma de Letras, tivemos uma atividade referente à busca de *lives/podcasts/vídeos* no *YouTube* que tratassem da edição e crítica, entre muitas outras atividades que incitaram essa socialização tecnológica, pois os alunos de Letras produziram uma resenha acadêmica da obra *Edição & crítica*, organizada por Oliveira e Moreira (2018).

A importância dessa recomendação sobre fontes da internet como embasamento teórico pôde ser percebida muitas vezes, a exemplo do momento em que os discentes utilizaram os vídeos como referências para a construção de suas resenhas acadêmicas – o que mostra uma boa recepção dessa metodologia de ensino por parte deles. Vale destacar que essas fontes digitais já são consideradas dentro do ambiente acadêmico. Isso pode ser

observado quando a NBR 6023 (2018) os aborda como referências plausíveis. Entretanto, ainda persiste um receio por parte dos educadores universitários de considerarem as informações encontradas na internet, o que pode acontecer por diversos fatores, seja por medo de plágio, desconhecimento sobre como essas ferramentas funcionam, ou outros motivos. Dessa maneira, o período remoto proporcionou que novos (hiper)textos fossem trabalhados e que educadores e educandos ampliassem seus olhares sobre as várias informações que já faziam parte de suas rotinas, mas não eram vistas como aplicáveis academicamente.

No que tange à utilização de processadores de textos, como *Microsoft Word* e *Google Docs*, percebe-se que eles auxiliaram muito os estudantes. A praticidade de editar os textos na frente do monitor e de poder enviá-los diretamente dos processadores de textos para o *Google Classroom* é um dos pontos positivos. Outro aspecto importante é o fato de que, na frente do monitor, as diferentes ferramentas tecnológicas imbricam-se para a produção de textos acadêmicos dos alunos. E isso pode ser observado no gráfico a seguir (Gráfico 6):

**Gráfico 6** – As ferramentas tecnológicas que mais auxiliaram a produção de textos dos alunos



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Ao interpretar o Gráfico 6, nota-se que diferentes ferramentas e plataformas foram apontadas pelos estudantes como dispositivos para a produção de textos acadêmicos. Por exemplo, o *Microsoft Word* (88,9%) e o *Google Docs* (72,2%), processadores de texto, destacam-se como os mais úteis para a escrita de trabalhos. Como dito anteriormente, isso é bastante compreensível, já que as diferentes opções possíveis nesses dois editores de texto fazem com que os usuários consigam estruturar e escrever seus trabalhos facilmente, sem precisar abrir muitas abas e/ou clicar em diferentes locais do monitor através do *mouse*. O *Google Acadêmico* (50%), site indicado pela Professora e pelos monitores, vem em terceiro lugar. Já o *Google Drive* (44,4%) ficou em quarto lugar.

Esses dados mostram que, embora possuam funções distintas (editar textos, pesquisar trabalhos acadêmicos e arquivar documentos na nuvem, respectivamente), as quatro ferramentas tecnológicas apareceram porque os discentes as usaram para um mesmo propósito - escrever seus textos. Assim, levando em consideração que a disciplina de LPTA envolve a apreensão e desenvolvimento da escrita acadêmica, interpreta-se que o ambiente digital e as ferramentas tecnológicas que nela se encontram possibilitaram, no ensino remoto, pesquisas ágeis e dinâmicas, proporcionando diferentes formas de se ter acesso à informação (LÉVY, 1999). Sob esse ângulo, “pelo uso da tecnologia, o ensino remoto auxilia significativamente nas pesquisas” (Estudante 5).

### 3.4 Críticas ao método de ensino através de ferramentas tecnológicas e a visão dos alunos sobre esses possíveis pontos negativos

Quanto às ideias negativas contra o uso de ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas e de linguagem, pode-se citar o *determinismo tecnológico* que vigorou durante a Primeira Revolução Industrial no século XVIII. As pessoas que acreditam em tal concepção veem a tecnologia como “uma entidade com vida própria, dotada de grande capacidade modificadora imanente e possuidora de qualidades capazes por si só de mudar práticas, ritos e costumes seculares” (XAVIER, 2002, p. 48). Contudo, por mais que os humanos criem novas tecnologias, elas não realizam ações por vontade própria nem obrigam ninguém a usá-las. São sempre invenções visando facilitar as ações sociais das pessoas, o que é ainda mais perceptível no ERE, já que se usou e se tentou usar diferentes ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas durante esse período pandêmico. Ainda que algumas tentativas não tenham dado certo, um mesmo objetivo continuou presente em todas elas: a mediação pedagógica. Por isso, como bem pontua Ribeiro (2020a), o ensino remoto aparenta ser o momento-chave de apresentação a quem sempre resistiu ao uso das tecnologias digitais, buscando sempre pensar criticamente e ver os pontos positivos das tecnologias para o ensino (FREIRE, 1996).

Outro pensamento, o qual vai contra o uso das ferramentas e plataformas digitais nas práticas pedagógicas e de linguagem, é o de que tais ferramentas estariam colocando em crise a escrita. A respeito disso, Marcuschi (2008), em uma nota de rodapé, defende que “a internet é muito mais uma revolução social do que uma revolução lingüística” (p. 38, grifo do autor). Em vista disso, ele acredita que “a linguagem não está em crise nem se modifica de maneira tão radical com o advento da *escrita internetiana*” (MARCUSCHI, 2008, p. 38, grifo nosso), principalmente porque o indivíduo sempre aciona conhecimentos do sistema alfabético como ponto de partida para outros letramentos, como o digital.

A última crítica refere-se à distração que as pessoas teriam ao navegar na internet, sobretudo se o objetivo fosse lecionar e/ou estudar. De fato, das críticas contra o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas e de linguagem abordadas nesta pesquisa, essa foi a única apontada pelos discentes no formulário sobre a experiência deles na disciplina de LPTA. Segundo os educandos, acerca disso, numa questão em que o objetivo era apontar as principais diferenças entre o ensino presencial e o remoto, é evidenciado que “no presencial, porque os alunos estão em um ambiente fechado, há uma chance menor de ocorrer dispersões de todo tipo - o que é mais suscetível no remoto, pelo ambiente geralmente ser a própria casa do aluno e diversas situações que possam tirar o foco da aula tendem a acontecer” (Estudante 4). Ou seja, fica perceptível que tratando-se do ambiente domiciliar dos alunos, realmente, não há como negar que o semestre suplementar 2020.3 exigiu muitas adaptações. Mesmo assim, tendo em vista que o ERE era a única modalidade de ensino possível em um contexto pandêmico, afirma-se o fato de que, em casa, os discentes tiveram “mais tempo para realizar as atividades e consultar fontes para o estudo pessoal (além das oferecidas pelos professores)” (Estudante 1), apesar de algumas distrações externas ao ambiente virtual.

Em relação à distração dentro do ambiente virtual, restritamente, a infinidade de possibilidades em frente às telas pode fazer com que o estudante se distraia bastante, por isso a Professora ressaltou, durante os encontros síncronos, a importância da autodisciplina, a fim de que os textos fossem lidos com atenção, de que dúvidas pudessem ser sanadas e de que

a construção do conhecimento acontecesse. Vale destacar também o direcionamento dado pela Professora e pelos monitores, através de *links* e arquivos disponibilizados no *Google Classroom*, por exemplo. Tudo isso para que eles não se sentissem “perdidos” durante a realização da disciplina.

#### **4. Considerações Finais**

Portanto, nota-se que apesar de serem considerados *nativos digitais*, como aprofundado anteriormente, os estudantes da disciplina de LPTA tiveram muitas dificuldades na utilização das tecnologias no percurso do período. Todavia, no decorrer das aulas, uma nova relação com as ferramentas tecnológicas e, conseqüentemente, com as práticas de linguagens realizadas no ambiente virtual foi percebida pelos monitores, tornando possíveis o letramento digital e a imersão em gêneros antes desconhecidos pelos estudantes. Dessa forma, se antes do ensino remoto era necessário pensar na utilização da tecnologia pontualmente no fazer docente, atualmente, esse uso já é imprescindível.

Ademais, torna-se preciso levar em conta o contexto e o que foi realizado, apesar das dificuldades, tendo a mediação das tecnologias. Sob esse ângulo, Freire (1996) ressalta a importância de ver a tecnologia criticamente e a necessidade de professores e alunos serem ativos na construção dos conhecimentos, estando sempre abertos ao novo. Isso permite afirmar que “existem pontos positivos no ensino remoto, por exemplo, é possível que os alunos e professores possam superar os desafios e obstáculos juntos, mesmo longe é possível criar um ambiente bom e no final obter resultados positivos” (Estudante 8).

## Referências

ANA Elisa Ribeiro: antes e durante a pandemia - fabulações sobre escola e tecnologias digitais. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (111 min). Publicado pelo canal Agenciamentos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z41YI9sOy14>. Acesso em: 26 fev. 2021.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, J. C. *Os chats: uma constelação de gêneros na internet*. Orientadora: Bernardete Biasi-Rodrigues. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ABNT NBR 6023: informação e documentação - referências: elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

EDUCAÇÃO e tecnologias digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 h 33 min). Publicado pelo canal ABRALIN. Conferência apresentada por Ana Elisa Ribeiro. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_-lFTZT7oFI&t=5016s](https://www.youtube.com/watch?v=_-lFTZT7oFI&t=5016s). Acesso em: 2 mar. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LETRAMENTOS digitais (minicurso - aula 1). [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (12 min). Publicado pelo canal Parábola Editorial. Minicurso ministrado por Carla Viana Coscarelli. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ga6lqA8yiDs>. Acesso em: 26 fev. 2021.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-108.

OLIVEIRA, L. H. S.; MOREIRA, W. *Edição & crítica*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018.

O'REILLY, T. *Padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software*. Tradução de Miriam Medeiros. [S. l.]: publicado em O'Reilly, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/114173/mod\\_resource/content/1/o-que-e-web-20\\_Tim%20O%C2%B4Reilly.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/114173/mod_resource/content/1/o-que-e-web-20_Tim%20O%C2%B4Reilly.pdf). Acesso em: 17 abr. 2021.

PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. C. O hipertexto na linguística: origem, concepções e contribuições para a área. *In: LIMA, A. H. V; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. (org.). Linguística geral: os conceitos que todos precisam saber*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. *E-book* (291 p.). p. 185-215. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/linguistica-geral-3>. Acesso em: 18 abr. 2021.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da Abralín*, [s. l.], v. 8, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 17 abr. 2021.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. *Revista da Abralín*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 18 abr. 2021.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 446-460, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEs p2p446-460. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 3 mar. 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

TEMÓTEO, A. S. A constituição de letramentos, durante a pandemia: desafios para professores e alunos. In: KERSCH, D. F.; MARTINS, A. P. S. (org.). *Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para e além da escola*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 69-83.

XAVIER, A. C. S. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Orientadora: Ingedore Villaça Koch. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.