

Artigos teóricos

Práticas de letramentos digitais no discurso de estudantes do “novo” Ensino Médio

Digital literacy practices in the speech of “new” High School students

Sandra Pottmeier^{1*} , Adriana Fischer²

¹Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil

²Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil

COMO CITAR: POTTMEIER, S.; FISCHER, A. Práticas de letramentos digitais no discurso de estudantes do “novo” Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e17275, 2025. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1727501>

Resumo

Este artigo, resultado de uma pesquisa realizada durante um estágio de pós-doutoramento na área da Educação, objetiva compreender as práticas de letramentos digitais de estudantes matriculados no primeiro ano de uma escola pública da rede estadual catarinense que possui o “Novo” Ensino Médio. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa etnográfica, fundamentada em uma perspectiva dialógica da linguagem e de estudos do letramento. A coleta de dados baseou-se na aplicação de questões norteadoras realizadas em dois encontros dialogados e registros em um mural digital com seis estudantes que frequentam o primeiro ano do “Novo” Ensino Médio durante o ano de 2022. Os resultados apontaram que as práticas de letramentos dos estudantes são mediadas por textos autênticos (livro impresso, Instagram, Twitter, WhatsApp, fanfics, podcasts) os constituindo por uma atitude responsável ativa. As conclusões revelam que, em relação à prática pedagógica, há desafios quanto ao uso de tecnologias digitais na esfera escolar.

Palavras-chave: “novo” Ensino Médio; letramentos; estudantes.

Abstract

This article, the result of a research carried out during a post-doctoral internship in the area of Education, aimed to understand the digital literacies practices of students enrolled in the first year of a public school in the state network of Santa Catarina that has the “New” High School. It is a study with an ethnographic qualitative approach, based on a dialogic perspective of language and literacy studies. Data collection was based on the application of guiding questions carried out in two dialogued meetings and records on a digital wall with six students who attend the first year of the “New” High School during the year 2022. The results showed that the practices of Students' literacies are mediated by authentic texts (printed book, Instagram, Twitter, WhatsApp, fanfics, podcasts) constituting them by an active responsive attitude. The conclusions reveal that, in relation to pedagogical practice, there are challenges regarding the use of digital technologies in the school sphere.

Keywords: “new” High School; literacies; students.

PERCURSOS INICIAIS

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, há muito tem sido um ponto de discussão em relação a sua oferta, seja pela carga horária (800h), conforme determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) ou pela matriz curricular disposta em doze disciplinas que sinalizam para uma prática pedagógica ainda fragmentada. A partir da promulgação da Medida Provisória, MP 746/2016 expressa pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), esta que altera a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, amplia a carga horária mínima para 1.000 horas anuais e modifica o currículo por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) em uma perspectiva integrada (Brasil, 2017).

***Autor correspondente:** pottmeyer@gmail.com

Submetido: Outubro 12, 2022

Revisado: Outubro 13, 2022

Aprovado: Maio 03, 2023

Fonte de financiamento: CNPQ (Bolsa Produtividade, PQ2 de Adriana Fischer)
- “Letramentos acadêmicos: impactos e transformações em práticas de contextos educativos”; FAPESC, Edital 21/2024, “Letramentos acadêmicos e científicos: caminhos de combate à desinformação em contextos universitários”.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética:
Aprovação do Comitê de Ética da Universidade Regional de Blumenau sob o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 57754322.8.0000.5370.

Disponibilidade de dados: Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso.
Trabalho realizado na Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Em Santa Catarina, o processo de implementação do “Novo” Ensino Médio, termo este cunhado pela rede pública estadual de Santa Catarina, iniciou em 2018, com a participação de “120 escolas-piloto em conformidade com o estabelecido na Portaria MEC nº 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” (Santa Catarina, 2021d, p. 12). Além disso, em 2019, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina promoveu encontros de formação envolvendo 363 profissionais, dentre eles:

[...] professores(as) e coordenadores(as) das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio, profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação, além do apoio de técnicos(as) do Órgão Central da SED, profissionais da equipe ProBNCC (Programa de Apoio à Implementação da BNCC), bem como especialistas do Instituto iungo (Santa Catarina, 2021d, p. 13).

A partir destas formações, foram produzidos e publicados “documentos orientadores” (Santa Catarina, 2021a), estes dispostos em quatro volumes (impressos e digitalizados) (Santa Catarina, 2022) embasados na Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 1991, 1998, 2005, 2014) no que tange à formação humana e integral, percurso formativo e o trabalho como princípio da/para a diversidade e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) quanto às competências e habilidades, quais sejam: “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 - Disposições Gerais” (Santa Catarina, 2021a); “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2 – Formação Geral Básica” (Santa Catarina, 2021b); “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento” (Santa Catarina, 2021c); “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 4 - Componentes Curriculares Eletivos: Novo Ensino Médio Construindo e Ampliando Saberes” (Santa Catarina, 2021d). No que se refere aos Cadernos 3 e 4, que tratam sobre as Trilhas de Aprofundamento e os Componentes Curriculares Eletivos, respectivamente, foram elaborados 25 Roteiros Pedagógicos em cada volume, apresentados, deste modo, como Portfólios (Santa Catarina, 2021c, 2021d).

O “Novo” Ensino Médio, assim nomeado em Santa Catarina e, conforme destaca Ferretti (2018) em uma abordagem mais crítica da/na e para a Educação como “Reforma” do Ensino Médio, tem oferecido quatro matrizes curriculares que ficam à escolha das escolas, a saber: Matriz Integral (31 horas/aula, sendo cinco aulas diárias e um dia em período integral); Matriz A estendida (31 horas/aula, sendo quatro dias com seis aulas cada e um dia com sete aulas), matriz esta que tem sido adotada por quase toda a rede pública catarinense; Matriz B (35 horas/aula, sendo três dias com cinco aulas cada e dois dias em período integral); Matriz C (44 horas/aula, sendo quatro dias em período integral e um dia com quatro aulas). Ressaltamos que a matriz curricular estendida, Matriz A, a qual se inscreve no contexto desta investigação acerca das práticas de letramentos de estudantes do primeiro ano do “Novo” Ensino Médio é constituída por 31 aulas, sendo 25 da Formação Geral Básica e seis Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Língua Estrangeira e Componentes Curriculares Eletivos).

Em 2022, período este em que a população brasileira ainda vivencia a pandemia da Covid-19, o “Novo” Ensino Médio passa a ser implementado em toda a rede pública estadual, federal e particular de ensino de Santa Catarina, a qual deve ocorrer em todo o território brasileiro até o final deste ano letivo, conforme discutem Pottmeier et al. (2022), tendo como documentos norteadores: a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e, no caso da rede catarinense, baseada no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), conforme estudo bibliográfico realizado por Pottmeier, Caetano e Fischer (2022) em torno dos letramentos no “Novo” Ensino Médio.

A partir dessa contextualização dos documentos que regem o funcionamento do “Novo” Ensino Médio, buscamos, neste artigo, o qual emerge de um estágio de pós-doutoramento na área da Educação vinculado ao grupo de pesquisa “Linguagens e Letramentos na Educação” do Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau, compreender as práticas de letramentos digitais de estudantes matriculados no primeiro ano de uma escola pública da rede estadual catarinense que possui o “Novo” Ensino Médio.

Este estudo circunscrito em uma abordagem qualitativa etnográfica mediada pelo texto (Lillis, 2008), assenta-se em uma perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011 [1979]) e

de estudos do letramento (Bartlett, 2014; Barton; Hamilton, 1998; Barton; Lee, 2015; Cope; Kalantzis, 2000; Fischer, 2007; Gourlay; Hamilton; Lea, 2014; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Rojo, 2012; Street, 1984, 1993, 2003, 2014; Street; Bagno, 2006).

O presente texto é constituído, além dos percursos iniciais, pelas seções que discorrem sobre os letramentos, na segunda seção; percursos metodológicos, em que são apresentadas a abordagem, os instrumentos e os sujeitos participantes desta pesquisa, na terceira seção; análise e discussão dos registros, o que enunciam os estudantes do primeiro ano do "Novo" Ensino Médio acerca das suas práticas de leitura e escrita na esfera escolar e em outras esferas sociais da atividade humana, na quarta seção; seguido dos percursos finais e referências utilizadas neste estudo.

LETRAMENTOS: PRÁTICAS SOCIAIS PLURAIS DE USO DA LINGUAGEM

Os letramentos, compreendidos neste estudo a partir de uma perspectiva dialógica (Bakhtin, 2011 [1979]; Geraldi, 2013 [1991]; 2015) e etnográfica (Barton; Hamilton, 1998; Fiad, 2017; Gourlay; Hamilton; Lea, 2014; Lillis, 2008; Street, 1984, 1993, 2003, 2014; Street; Bagno, 2006), como práticas sociais plurais (Street, 1984, 1993, 2003, 2014; Street; Bagno, 2006) envolvendo letramentos múltiplos e multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Rojo, 2012)¹ e processos sociais plurais (Street, 1984; Corrêa, 2022), são filiados aos Novos Estudos do Letramento e em uma nova pedagogia "*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*" ou traduzido para o português "Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais".

A pedagogia dos multiletramentos é resultado de um manifesto, "um colóquio do Grupo de Nova Londres"², realizado em 1996 por inúmeros estudiosos. O grupo já "afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea" (Rojo, 2012, p. 12). Isto, pois se tratou de pensar em um sujeito que utiliza a linguagem nas mais variadas esferas sociais da atividade humana, seja ela, familiar, escolar, religiosa, cultural, laboral, dentre outras. Sujeitos estes que são constituídos por múltiplas linguagens, conhecimentos, saberes, valores, crenças, atitudes e que estão situados historicamente em um dado espaço (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Corrêa, 2022).

Esses sujeitos são considerados aprendizes que leem e escrevem em diferentes gêneros discursivos, seja no suporte impresso ou digital. Os referidos gêneros integram práticas de leitura e escrita, que segundo enuncia Bartlett (2014, p. 75, tradução nossa)³, baseada em Cope e Kalantzis (2000),

[...] estão cada vez mais incorporadas em contextos culturais e linguisticamente diversos e formas multimodais - ou seja, as formas de comunicação são cercadas por sistemas visuais, áudio, espaciais e outros sistemas semióticos.

O que exige lançar um olhar para práticas e letramentos situados, conforme estudo realizado por Bartlett (2014) ou práticas locais ou práticas situadas (Barton; Hamilton, 1998) como têm se configurado no cenário dos novos artefatos digitais. Estes apresentam novas/outras práticas de leitura e escrita que os sujeitos realizam em e a partir dos ambientes digitais, de acordo com o que refletem Gourlay, Hamilton e Lea (2014) sobre as contribuições dos Novos Estudos do Letramento. Segundo ressaltam as autoras:

[...] **Essa abordagem traz uma sensibilidade etnográfica ao estudo das tecnologias de comunicação** e desenvolveu conceitos operacionais para observação e registro de encenações locais de práticas de letramento (por exemplo, eventos, procedimentos e rotinas e recorrentes – [...]). O uso destes conceitos mantém detalhes contextuais à frente,

¹ Para Rojo (2012, p. 13), letramentos múltiplos, se referem às práticas letradas que são múltiplas e variadas "valorizadas ou não nas sociedades". Multiletramentos versam sobre a "multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais" (Rojo, 2012, p. 13), além da circulação de informações, os sujeitos dialogam, interagem.

² Grupo constituído por pesquisadores, dos quais destacam-se "Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, sara Michaels e Martin Nakata" entre outros (Rojo, 2012, p. 11).

³ No original: "[...] are increasingly embedded in culturally and linguistically diverse contexts and multimodal forms - that is, that litetare forms of comunications are surrounded by visual, audio, spatial, and other semiotic systems" (Bartlett, 2014, p. 75).

juntamente com observação próxima de exemplos empíricos em vez de afirmações retóricas. O objetivo é acessar as percepções e significados dos participantes para iluminar o comportamento observado em relação às práticas de letramento. Em sua abordagem ecológica, foca no desempenho dos eventos de letramento e nos papéis de todos os participantes, não apenas aprendizes. [...] (Gourlay; Hamilton; Lea, 2014, p. 3-4, tradução nossa, grifos nossos)⁴.

Participantes sociais que se constituem nos, pelos e com os letramentos múltiplos ou multiletramentos diante dos mais distintos usos da linguagem a partir das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) e da heterogeneidade de culturas e linguagens multissemióticas que ali circulam e fazem parte da vida cotidiana, escolar/acadêmica, religiosa, do trabalho, da cultura dos sujeitos inscritos no século XXI (Cope; Kalantzis, 2000; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Rojo, 2012). São, portanto, “[...] atividades cotidianas digitalmente transformadas” (Barton; Lee, 2015, p. 12), as quais são mediadas por textos multissemióticos e “[...] integram práticas *online* e *offline* [...]” (Barton; Lee, 2015, p. 14, grifos dos autores) destes sujeitos em diferentes esferas sociais da atividade humana em um tempo determinado.

Conforme problematiza Fischer (2007), é preciso pensar nas produções de sentidos que são atribuídas diante desta heterogeneidade de processos e práticas sociais que identificam estes participantes sociais, os quais constituem a sua subjetividade na/pela relação dialógica com o outro, a qual é mediada por textos. Trata-se, neste sentido, de singularidades que caracterizam as maneiras de falar, de agir, de valorizar, de sentir, de compreender e de usar (multi)textos na/pela multiplicidade de linguagens (mescladas de músicas, os *mashups*; de cinema e animações, os *machinemas*; narrativas ficcionais digitais, as *fanfics*) (Rojo, 2012), nas mais variadas esferas sociais da atividade humana, “em diferentes comunidades discursivas ou de prática” (Fischer, 2007, p. 31).

Para Barton e Hamilton (1998, p. 11), há “[...] diferentes letramentos associados com diferentes domínios de vida” (Barton; Hamilton, 1998, p. 11, tradução nossa)⁵, práticas sociais, locais, situadas que identificam e constituem os letramentos familiares, os letramentos escolares, os letramentos digitais, por exemplo. Domínios esses que se estruturam por aspectos sociais, históricos, ideológicos cronotipicamente marcados pelas forças centrípetas, as quais unificam e centralizam ideologicamente os enunciados dos sujeitos e, por forças centrífugas, estas que tensionam, rompem e revelam ideologicamente as relações sociais com o outro (Bakhtin, 2011 [1979]).

No tocante aos letramentos digitais (Barton; Lee, 2015; Cope; Kalantzis, 2000; Gourlay; Hamilton; Lea, 2014; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), estes que pressupõem o domínio de suportes e artefatos digitais em que os sujeitos praticam a leitura e a escrita ressignificando tais práticas e processos sociais com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Assim, compreendemos que se constituem novos/outros domínios envoltos em novas/outras tecnologias que implicaram/implicam na mudança de práticas locais, situadas de leitura, escrita e oralidade na esfera escolar, familiar, dentre outras, pontualmente, diante do cenário que ora se apresenta com a implementação do “Novo” Ensino Médio em toda a rede pública estadual catarinense a partir do ano letivo de 2022, vivenciado ainda pela pandemia da Covid-19 ou por uma “pós-pandemia” como tem sido nomeado por aqueles que anteciparam o fim da pandemia, segundo sinaliza (Corrêa, 2022).

Diante do que foi apresentado na introdução, a seção seguinte delineia os percursos metodológicos, incluindo-se os instrumentos e os participantes desta pesquisa.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste estudo está fundamentada em uma abordagem qualitativa etnográfica orientada pelo texto (Lillis, 2008). Segundo a autora, a etnografia como teorização profunda

⁴ No original: “[...] This approach brings an ethnographic sensibility to the study of communication technologies and has developed operational concepts for observing and recording local enactments of literacy practices (e.g. events, recurring procedures and routines – [...]). Use of these concepts keeps contextual detail to the fore, along with close observation of empirical examples rather than rhetorical claims. The aim is to access participants' perceptions and meanings in order to illuminate observed behaviour in relation to literacy practices. In its ecological approach, it focuses on the performance of literacy events and the roles of all participants, not just learners. [...]” (Gourlay; Hamilton; Lea, 2014, p. 3-4).

⁵ No original: “[...] there are different literacies associated with different aspects of cultural life” (Barton; Hamilton, 1998, p. 11).

(*ethnography as deep theorizing*), “[...] desafia radicalmente a dicotomia entre linguagem e cultura, uma dicotomia, [...], que levou a uma lacuna ontológica entre texto e contexto em muita pesquisa da escrita acadêmica” (Lillis, 2008, p. 382, tradução nossa)⁶.

Deste modo, a etnografia instiga o pesquisador a observar quais usos, portanto, quais práticas de leitura e escrita as pessoas realizam, uma vez que há lacunas “gaps” entre o texto de análise “text analysis” e o contexto de análise “context analysis”, conforme afirma Lillis (2008, p. 382). Interessa lançar um olhar para e sobre os “processos sociais”, segundo destaca Corrêa (2022, grifos do autor) baseado em Street (1984). Isto, pois as práticas de letramento “são práticas sociais, atreladas, portanto à sociedade-cultura-língua” (Corrêa, 2022).

Neste sentido, a perspectiva dialógica de linguagem e de estudos do letramento desta pesquisa, a qual fundamenta também as análises dos registros coletados, comprehende o sujeito como um ser social, histórico e interpelado pela ideologia. Um ser que se constitui pela/na linguagem em dialogia com o outro. Esta que nas palavras de Geraldí (2015, p. 125), trata-se de uma “atividade constitutiva da subjetividade” e que comprehende o sujeito datado (Geraldí, 2015) no/pelo/sobre e com o “entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo” (Geraldí, 2015, p. 144, grifos do autor) e que constitui seus diferentes *projetos e estratégias de dizer* em distintas esferas sociais da atividade humana (familiar, midiática, escolar, dentre outras).

Em se pensando em uma abordagem etnográfica que visa compreender as práticas de letramentos digitais dos/as estudantes matriculados no primeiro ano de uma escola pública da rede estadual de Santa Catarina que possui o “Novo” Ensino Médio, utilizamos como instrumentos de coletas dos registros um questionário com perguntas norteadoras sobre práticas de leitura e escrita a partir de dois encontros dialogados com seis estudantes matriculados no primeiro ano do “Novo” Ensino Médio e registros em um mural digital (*padlet*), implementado até o final do ano letivo de 2022: o primeiro realizado em 06 de julho de 2022 e, o segundo, em 10 de agosto de 2022, ambos ocorreram nas dependências da escola campo desta pesquisa, em uma sala de aula, após a aula dos/as estudantes, no início da tarde.

Em relação aos sujeitos participantes⁷ desta pesquisa⁸, três têm 15 anos e, três, 16 anos de idade, sendo quatro meninas e dois meninos, segundo se autodeclararam durante os encontros dialogados. Estes afirmaram nunca ter repetido de ano durante seu percurso formativo na Educação Básica, em que cinco estudantes declararam sempre estudar na mesma escola, a qual é nosso campo de pesquisa⁹ e, um passou a frequentá-la devido a esta instituição ofertar o Ensino Médio ou “Novo” Ensino Médio. Os/As estudantes falam a língua portuguesa como língua materna e todos nasceram e residem no município em que se situa a escola campo desta investigação, localizada no Vale do Itajaí/SC. Dos seis estudantes, três são católicos, um luterano, um politeísta e, um não informou. Em relação ao grau de instrução da família, dois pais/mães possuem Ensino Superior completo, um está cursando, quatro possuem Ensino Médio completo, um Ensino Médio incompleto, dois possuem Ensino Fundamental e, dois não informaram. Em relação ao trabalho: uma mãe é auxiliar de professora, uma tecelã, dois sujeitos atuam em serviços gerais, uma embaladeira, dois pais mecânicos, um motorista de guincho, um metalúrgico, dois aposentados e empreendedores e, um não soube informar.

Na seção seguinte, apresentamos a análise e discussão dos registos acerca das práticas de leitura e escrita dos/as estudantes que frequentam o “Novo” Ensino Médio em 2022, na rede pública catarinense de ensino.

⁶ No original: “[...] ethnography radically challenges the dichotomy between language and culture, a dichotomy, [...], that has led to an ontological gap between text and context in much academic writing research” (Lillis, 2008, p. 382).

⁷ Os sujeitos são identificados por Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3, Estudante 4, Estudante 5, Estudante 6, visando resguardar seus verdadeiros nomes.

⁸ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Regional de Blumenau sob o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 57754322.8.0000.5370.

⁹ Trata-se de uma escola pública estadual, localizada em um bairro periférico de um município do Vale do Itajaí/SC, a qual atende estudantes advindos de outras escolas das redes pública municipal e estadual (que ofertam apenas o Ensino Fundamental), localizadas no mesmo bairro. A instituição oferta além do “Novo” Ensino Médio, Ensino Fundamental (do primeiro ao nono ano) e o antigo Ensino Médio (segundos e terceiros anos) distribuídos em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Conta atualmente (2022) com 1.000 alunos matriculados (Registros obtidos do diário de bordo de uma das autoras deste artigo durante o primeiro e segundo semestres de 2022 em diálogo com a equipe gestora da escola).

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE DISCURSIVIZAM OS SUJEITOS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO “NOVO” ENSINO MÉDIO?

Nesta seção tecemos nossas análises e discussões ancoradas em uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem (Bakhtin, 2011 [1979]; Geraldi, 2013 [1991], 2015) que dialoga com a concepção de letramentos, já manifestada anteriormente neste artigo, a partir da qual lançamos um olhar para um sujeito heterogêneo. Um sujeito que se constitui orientado nos/pelos e com diferentes textos impressos e digitais em um espaço marcado historicamente por distintas práticas de letramento. Este sujeito lê e escreve no papel, lê e escreve no celular, no *tablet*, no computador, lê em casa, na escola, na rua. Sujeito este que se movimenta de uma esfera social para outra utilizando tanto recursos impressos como digitais.

Neste sentido, é possível empreender uma reflexão histórica e crítica acerca dos termos utilizados por Prensky (2001) no tocante aos atores sociais que nasciam com as Tecnologias Digitais, chamados pelo autor de nativos digitais (pertencentes à Geração Z, Alpha) e aqueles que precisavam aprender tais tecnologias, considerados imigrantes digitais (pertencentes às Gerações *Baby Boomers*, X e Y). Estes conceitos pensados há quase duas décadas, compreendidos à luz de uma perspectiva enunciativo-discursiva (Bakhtin, 2011 [1979]), são desconstruídos quando lançamos um olhar para processos sociais ou práticas de letramento (Street, 1984; Corrêa, 2022). Isso, porque a ideia inicial pensada por Prensky (2001) não vislumbra a formação humana do sujeito, mas mercadológica, direcionada para competências que este deveria já saber mesmo nascendo antes da era conhecida como tecnológica.

Em se tratando de processos ou práticas de letramento digitais, outra nomenclatura atribuída por White e Le Cornu (2011), chamada de residentes digitais e visitantes digitais, nos permitem uma compreensão tanto dos artefatos que são utilizados (textos, canetas, livros, computadores, *tablets*, celulares, aplicativos, dentre outros) quanto das atividades de leitura, escrita e oralidade que são realizadas pelos sujeitos (produção de um texto impresso ou digital; apresentação de slides, vídeos, áudios; socialização e discussão de um determinado tema, entre outros). Isto, pois há um *continuum* no uso da linguagem em diferentes esferas sociais tanto pelos residentes digitais que interagem grande parte de seu tempo em ambientes digitais (*online*) como passatempo, lazer, conforme enunciado pela Estudante 4: “*Geralmente, a gente lê tipo pra talvez não pensar em algo da vida real assim, se distrair*”, quanto por parte dos visitantes digitais, que utilizam as tecnologias digitais como instrumentos para realização de algum propósito, passam pouco tempo conectados (White; Le Cornu, 2011). Podemos compreender isto quando a Estudante 3 e a Estudante 6 enunciam que preferem ler um livro no suporte impresso. Segundo sinaliza a Estudante 3: “*Normalmente eu leo livros físicos*” e a Estudante 6: “*Eu leo livro em espécie [impresso] sobre caso criminal*” ou ainda quanto à escrita, a Estudante 2, destaca que prefere escrever suas anotações no suporte impresso: “[...] *eu ainda prefiro escrever e planejar as coisas no papel, parece que saí mais certo.*”.

Ao buscarmos compreender nos enunciados dos seis aprendizes inscritos no primeiro ano do “Novo” Ensino Médio suas práticas de leitura e escrita, questionamos: Estas se realizam mais em ambientes digitais ou impressos? Quais e como se constituem tais práticas de letramento?

Uma primeira sinalização após a coleta dos registros se refere às práticas de escrita mediadas pelo texto (Lillis, 2008; Fiad, 2017). Os seis sujeitos participaram dos dois encontros dialogados (06 de julho de 2022 e 10 de agosto de 2022), entretanto, apenas dois deles realizaram as reflexões de todas as questões norteadoras aplicadas (totalizando 14) no mural digital (*padlet*) até a data da análise e escrita deste texto, em agosto de 2022. Dois responderam às perguntas feitas no primeiro encontro (06 de julho de 2022), um respondeu apenas as questões socioculturais e um sujeito não enviou o *link do padlet*.

Estes resultados implicam inferir que os sujeitos que afirmaram utilizar a escrita mais em ambientes digitais no seu dia a dia enviando mensagens de texto, áudio, vídeo para colegas de sala de aula, amigos, familiares e que compartilham, comentam, curtem estes textos que circulam no grupo de *WhatsApp* da sala de aula, no *Instagram*, no *Twitter*, pouco utilizaram o mural digital para registarem suas reflexões. Aqui se pode problematizar que não se trata de uma prática recorrente realizada por estes sujeitos na esfera escolar ou em outras esferas sociais. Ou ainda, de que talvez, poucas vezes, estes sujeitos são convocados a falar em sobre si, sobre o que escrevem em ambientes digitais ou impressos, por exemplo. Ou ainda, porque se trata

de gêneros discursivos e temas com os quais não se identificam, como enuncia a Estudante 6 sobre os suportes dos quais pratica a sua escrita, fora da escola: “*Bloco de anotação no celular. É um [recurso] que eu mais uso frequentemente pra fazer anotações e coisas que eu gosto, tipo falar sobre um ... como se ele fosse um diário, alguma coisa assim do tipo.*”, ou segundo aponta a Estudante 3: “*Eu também escrevia tipo fanfics. Eu escrevia, mas daí eu parei. [...] Eu tinha uma página, uma Whattpad. Ele é laranjinha. [...] Lá eu escrevia tipo, geralmente uma história de romance.*”. Já a Estudante 4, se refere à sua escrita voltada para uma prática mais íntima, quando diz: “*Eu também escrevo no bloco de notas pensamentos, sentimentos, assim essas coisas, [...]*” ou direcionada para a esfera escolar e familiar “[...] ou no Canva também, às vezes, pra fazer algum trabalho ou sei lá, vou fazer aniversário, você fazer o convite ali.”, como aponta a Estudante 6: “*A gente tem o grupo da sala e quando tiver algum trabalho a gente...*” e complementa a Estudante 2: “*Pesquisa. [...] Ou pesquisa na internet ou digita no Word coisa assim.*”.

Ou utiliza a escrita para o trabalho, conforme destaca a Estudante 2: “*Uhum. Escreve mais é só no WhatsApp e quando eu tô fazendo a planilha [de seguro]. [...] É que meu pai e meu tio têm um guincho. E, aí eles trabalham com seguro e daí eu faço as planilhas.*”. Ou práticas de escritas essas exigidas no curso, segundo sinalizam a Estudante 6: “*É também, quando eu fazia curso, daí eu também fazia bastante planilha quando pedia.*” e a Estudante 4: “*Trabalhos pro curso, tem o Canva, escrever mais em PowerPoint, Slide, pra fazer apresentação.*”.

Podemos inferir a partir destes enunciados que os sujeitos utilizam a escrita nas plataformas digitais, contudo, direcionam para uma prática que não se inscreve em plataformas digitais ou em que utilizam recursos digitais na escola. São práticas de letramentos voltadas para o lazer, quando produzem textos autorais, usos também baseados em blocos de notas para organização do seu dia a dia, ou para o trabalho ou para um curso, fora da esfera escolar. Práticas de letramentos estas situadas em um modelo ideológico, segundo Corrêa (2022) e Street e Bagno (2006, p. 466), reconhecem:

[...] uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras [...].

Deste modo, tais *projetos e estratégias de dizer* (Geraldi, 2013 [1991], 2015) acabam não sendo mobilizados na escola, na relação com o professor, com o outro nos processos de ensino e de aprendizagem quando se trata de pensar no “Novo” Ensino Médio e nos diferentes modos de dizer, ser, pensar e agir dos/as estudantes, o que acaba se distanciando do Caderno 2 do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, que trata da Formação Geral Básica para o “Novo” Ensino Médio (Santa Catarina, 2021b).

Segundo aponta este documento, ancorado em uma perspectiva dialógica da linguagem a partir de Bakhtin e seu Círculo, assim como Geraldi (2013 [1991], 2015), é na esfera escolar que se “[...] criam condições para que os sujeitos revelem aquilo que têm a dizer, a partir de sua realidade, projetando a relação entre o local e o global, possibilitando que assumam a posição de autores de seus próprios textos [...]” (Santa Catarina, 2021b, p. 135). O que implica afirmar que tais enunciados dos/as participantes desta investigação apontam para uma autonomia, autoria de textos que circulam no ambiente digital (contexto *online*), contudo, pautados no campo/esfera da vida social cotidiana e midiática.

Neste sentido, as *subjetividades constitutivas* (Geraldi, 2013 [1991], 2015) ou “[...] identidades socialmente situadas [...]” (Bartlett, 2014, p. 76, tradução nossa)¹⁰, dos sujeitos desta pesquisa nos permitem compreender que as práticas sociais de letramentos das quais fazem uso a partir de ““línguas sociais” ou (faladas ou escritas) “maneiras com palavras” que incluem diferentes estilos, registros, vocabulários e gramáticas reforçam uns aos outros” (Bartlett, 2014, p. 76-77, grifos da autora, tradução nossa)¹¹, baseada em Gee (1996, 1999), trata-se de práticas de letramentos situadas que se utilizam de tecnologias digitais e são marcadas social e historicamente pelos sujeitos.

¹⁰No original: “[...] socially situated identities [...]” (Bartlett, 2014, p. 76).

¹¹No original: “[...] “social languages,” or (spoken or written) “ways with words” that include different styles, registers, vocabularies, and grammars reinforce one another.” (Bartlett, 2014, p. 76-77, grifos da autora).

O que podemos pensar que a partir disto, pode ser desenvolvido na escola, diante da nova/ outra proposta para o Ensino Médio, partindo do lugar de onde enunciam estes sujeitos, a ampliação do repertório cultural e linguístico em se pensando em um “[...] percurso formativo que possibilite aos(as) estudantes a compreensão crítica de si, do outro e do mundo, por meio dos usos da língua” (Santa Catarina, 2021b, p. 134).

Segundo estudos de Blommaert, Smits e Yacoubi (2018, p. 1, tradução nossa)¹² sobre o contexto e suas complicações, os autores discorrem sobre dois aspectos que merecem atenção, a estrutura social e as atividades cotidianas, uma vez que

[...] desde o início do século XXI as realidades da estrutura social e a gama e modos das atividades cotidianas foram profundamente afetadas pela introdução generalizada de uma camada de vida social online, complicando o mundo social offline em que essas formulações anteriores de contextualização foram baseadas.

Trata-se, conforme discutem os autores, de compreendermos os processos de uso da linguagem a partir da etnografia, a qual está assentada na mediação de textos (Lillis, 2008; Fiad, 2017) e voltada para usos reais de práticas discursivas situadas (de escrita, leitura, oralidade), estas que têm sido fundamentais para pensarmos a “noção de contexto e seu papel na interação social” (Blommaert; Smits; Yacoubi, 2018, p. 1, tradução nossa)¹³. Portanto, práticas descontextualizadas de escrita e de leitura na esfera escolar podem implicar em processos de ensino e aprendizado ainda engessados, com currículos pouco flexíveis, o que contraria a nova proposta para o “Novo” Ensino Médio a partir do que propõem os documentos curriculares norteadores (Santa Catarina, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). Ou seja, práticas de uso da linguagem integradas entre as áreas do conhecimento, com enfoque no desenvolvimento de habilidades científicas e não mais na ênfase aos conteúdos escolarizados.

Isto remete ao que já discutia Geraldí na década de 1990 (Geraldí, 2013 [1991]) sobre o trabalho com o texto na sala de aula como não sendo este pretexto para ensino de normas gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa, mas sim, para dar voz e vez aos sujeitos a partir de seus *projetos de dizer*. Ressaltamos que problematizamos, tensionamos aqui neste artigo, como a escola tem compreendido, acolhido estes/as estudantes, principalmente ainda em um período vivenciado pela pandemia da Covid-19 em relação às práticas contextualizadas ou descontextualizadas e quanto à “[...] **consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens** [...]” (Brasil, 2018, p. 482, grifos do documento).

Contudo, defendemos esta esfera social como importante e, muitas vezes, única oportunidade de acesso às práticas de letramentos científicos, por exemplo, e que podem transformar a vida destes sujeitos e a sociedade em que estão inseridos. A escola deve promover aos/às estudantes “[...] **vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias** (impressa, digital, analógica, situadas em **campos de atuação** diversos[...])” (Brasil, 2018, p. 485), para além da vida pessoal como apresentam os/as estudantes. Depreendemos assim, que os processos de ensino e aprendizagem precisam e devem envolver letramentos múltiplos e multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), vislumbrando sujeitos constituídos por uma heterogeneidade de práticas sociais plurais (Street, 1984, 1993, 2003, 2014; Street; Bagno, 2006) ou ainda, processos sociais plurais (Street, 1984; Corrêa, 2022), que envolvam o campo jornalístico-midiático, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo de atuação na vida pública, campo artístico-literário mediado por textos autênticos, que façam e produzam sentidos a partir de seus usos.

Deste modo os letramentos

[...] ajudam-nos a aprender a pensar de novas maneiras, que evoluem para características da cognição adulta. [...] Assim, à medida que se engajam em letramentos, as crianças [e os jovens] [...] entendem o significado do mundo como consequência de uma boa parte do trabalho representacional (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 328, acréscimos nossos)

¹²No original: “[...] for since the beginning of the 21st century the realities of social structure and the range and modes of everyday activities have been profoundly affected by the generalized introduction of a layer of online social life, complicating the offline social world on which these earlier formulations of contextualization were based” (Blommaert; Smits; Yacoubi, 2018, p. 1).

¹³No original: “[...] the notion of context and its role in social interaction” (Blommaert; Smits; Yacoubi, 2018, p. 1).

e sociocultural quando interage dialogicamente com o outro. Na mesma direção, podemos lançar um olhar acerca das práticas de leitura. Os estudantes enunciaram que as realizam para ler mensagem de texto, vídeos, podcasts, *fanfics* no *Youtube*, *Spotify*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp*. Entretanto, livros, preferem ler impressos, segundo sinalizaram: “*Não sei, pela internet eu não costumo ler muito não [...] me desconcentra.* [...] Lê, eu leio livro físico, internet em si, não.” (Estudante 5), “*Não, só quando tiver uma postagem interessante, alguma coisa assim, aí eu vou ler o que que tá acontecendo.* [...] *Eu não leo muito pelo celular, porque me desconcentra.* Só quando é fofoca interessante” (Estudante 2), “Ah, eu também não costumo ler muito pela internet. Geralmente, eu assisto vídeos, podcasts, mas ler, é só com alguma coisa que me interessa” (Estudante 1), “*Normalmente, eu leio livro físico ou também tem aplicativos, tipo fanfics ou também têm livros...*” (Estudante 4), “*Geralmente, eu leio caso criminal, porque eu sigo página no Twitter e no Instagram*” (Estudante 3), “*Eu leo fanfics, isso e... tipo, aí eu desligo todo o wifi [...] e leo lá, pelo celular mesmo*” (Estudante 6).

Aqui, há uma ruptura sobre e com práticas situadas nas plataformas digitais, utilizando-se preferencialmente de recursos não digitais para realização destas leituras, pontualmente, de livros impressos que tratam de histórias de suspense, terror, fantasia, casos criminais e que exigem maior concentração, portanto, é preciso estar *offline*. Isto, pois inferimos que as práticas de leitura em suportes digitais permitem realizar uma leitura não linear indo e vindo de um texto para um hipertexto¹⁴ ou para uma hipermídia¹⁵, comentando, curtindo, compartilhando-o em ambientes digitais interativos, colaborativos, híbridos (Cope; Kalantzis, 2000; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Práticas leitoras realizadas a partir de vídeos, podcasts, *fanfics*. Leituras estas realizadas em aplicativos, em redes sociais como o *Twitter*, o *Instagram*. Trata-se de distintas leituras, àquelas vinculadas ao suporte impresso e ao digital e direcionadas para o campo pessoal coadunando com as práticas de escrita apontadas pelos participantes desta pesquisa. A partir do que enunciam os/as estudantes, concordamos com Chartier (1999, p. 77), quando afirma que “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler [...]”.

Passamos, deste modo, a vivenciar tempos e espaços mais democráticos que permitem o “[...] leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama [...]” (Chartier, 1999, p. 78), o leitor que lê no celular, no *tablet*, no computador. Aquele que lê no quarto, no ônibus, na escola, sozinho ou acompanhado, conforme sinalizam os registros dos/as estudantes nos seus murais digitais (*padlets*). Leituras que concentram, referindo-se à leitura do livro no suporte impresso e desconcentram quando se trata das redes sociais, no suporte digital. Práticas de leituras estas, segundo apontadas pelo historiador em leitura em entrevista concedida à Curcino (2021, p. 123), discutindo sobre a leitura em tempos de pandemia, que o ato de

Ler em uma tela não é o mesmo que ler no impresso, isso porque o tipo de texto para a leitura que nos chega pelas telas da atualidade nos expõe a outras formas, qualitativa e quantitativamente distintas daquelas com as quais estávamos mais familiarizados. Somos mais expostos a formas breves, em alguns casos brevíssimas, de textos que circulam nas redes sociais, sob a forma de tuítes, de mensagens, de comentários e de e-mails. Este é o tipo de texto e de leitura mais onipresentes e aos quais somos expostos e convocados a todo momento e em todo lugar. As práticas de leitura requeridas por estas formas fragmentadas e curtas definem-se de maneira bastante diferente daquelas do universo impresso, ainda que as formas breves também sejam, sem dúvida, um conjunto de produções importantes nesse universo.

Por um lado, em se pensando nos/as estudantes participantes desta pesquisa que se inscrevem no “Novo” Ensino Médio e, que, como toda a população mundial, ainda vivenciam a pandemia da Covid-19, comprehende-se que as práticas de leitura digitais, não menos importantes, como ressalta o historiador em leitura para Curcino (2021), são constituintes destes/as adolescentes

¹⁴ “Hipertexto implica, sobretudo, enorme concentração de informação. Esta pode consistir de centenas e mesmo milhares de nós, com uma densa rede de nexos” (Santaella, 2008, p. 56-57).

¹⁵ “Hipermídia se refere, portanto, ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas” (Santaella, 2008, p. 64).

de 15 e 16 anos que se utilizam do celular, do *tablet*, do computador para lerem os textos que circulam na internet em casa, na escola, sozinho, com o outro. Inferimos assim, que estes/as leitores/as digitais acabam apresentando práticas de leitura descontínuas e parciais de textos advindas da sua publicação e circulação que fragmentam e são fragmentadas na tela, no ambiente digital, as quais direcionam para as suas formas de acesso mais aceleradas e impacientes (Chartier, 2021, p. 123 *apud* Curcino, 2021, p. 123).

De outro lado, acaba desafiando os/as leitores/as a lerem obras digitais e/ou impressas na sua totalidade, conforme sinalizaram os/as estudantes deste estudo, a de que preferem ler o livro impresso, porque conseguem realizar a leitura sem interferências das mensagens de *WhatsApp*, de *e-mail*, de publicações no *Twitter*, no *Instagram*, uma vez que a leitura de fragmentos e trechos “que temos sob os olhos se autonomiza[m]” (Chartier, 2021, p. 123 *apud* Curcino, 2021, p. 123). Ou seja, os/as estudantes sentem necessidade de valorizar a atenção, um elemento que é essencial na atividade da leitura. O que difere na leitura do livro impresso, conforme afirma Chartier (2021, p. 124 *apud* Curcino, 2021, p. 124),

Embora no livro impresso, também estejamos diante de um fragmento, aquele contido na página lida, a ideia da totalidade do texto fica materialmente expressa nesse objeto, que se apresenta como uma unidade formal e material de um todo, no qual cada trecho se localiza, se organiza, se articula em função dessa totalidade. Mesmo quando o leitor não realiza a leitura da obra em sua totalidade, quando ele a interrompe ou quando ele a consulta em função de seu interesse por uma parte específica, ainda assim essa leitura de um fragmento não prescinde da percepção da obra em sua totalidade. Isso é muito diferente frente à tela.

Neste sentido, corroborando com o que enunciam os/as estudantes do primeiro ano do “Novo” Ensino Médio nos encontros dialogados e nos registros de seus murais digitais (*padlets*), Chartier (2021, p. 124 *apud* Curcino, 2021, p. 124) ao referir-se aos/as leitores/as, aponta que estes/as “[...] são leitores bastante familiarizados com as redes sociais, com os textos por elas propostos [...]” e que acabam apresentando práticas leitoras diferentes das realizadas no ambiente digital. Outrossim, esta prática é constituída por uma “[...] apropriação mais lenta, atenta, exclusiva e completa de um único texto, em especial daqueles que exigem essa forma de apropriação.” (Chartier, 2021, p. 124 *apud* Curcino, 2021, p. 124), como a leitura dos livros (impressos) de romance, de casos criminais citados pelos/as estudantes do primeiro ano do “Novo” Ensino Médio.

Na mesma direção de Chartier (1999) ao tratar da leitura, Barton e Lee (2015, p. 244) se referem à linguagem que é constitutiva da leitura e do sujeito como aquela que “[...] flui e muda com as pessoas, suas práticas sociais, identidades e propósitos”. Ou ainda como discutia Freire (2011 [1981]) acerca do entre-lugar da leitura da palavra e da leitura do mundo. A prática de leitura do mundo é complexa, nos exige compreender de que lugar, para quê, com quem e o que falamos. A leitura de mundo é precedida da leitura da palavra, como aqui sinalizam os estudantes do primeiro ano do “Novo” Ensino Médio.

A partir destes enunciados compreendemos que ainda são realizadas leituras *para* a escola e não *na* escola, *para* o professor e não mediados *com* e *pelo* professor. Práticas de letramentos direcionadas para um modelo autônomo de letramento voltado à escolarização e às “[...] concepções dominantes de letramento”, as quais são “construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as alternativas e, sugeríramos, a controlar os aspectos de linguagem e pensamento” (Street; Street, 2014, p. 121). Práticas individualizadas e técnicas que elegem, legitimam, validam reproduzem tais letramentos dominantes ou institucionalizados (Barton; Hamilton, 1998) e acabam se distanciando daquelas em que os sujeitos carregam suas histórias de vida envolvendo a leitura e a escrita constituídas por letramentos locais, vernaculares ou autogerados (Barton; Hamilton, 1998).

E, aí se problematiza como tais práticas podem transformar a vida destes sujeitos, porque está implicada uma função social da escola, a da mudança do sujeito na sociedade, na sua relação com o outro, na sua emancipação (Freire, 2011[1981]). Afinal, práticas de leitura e escrita de quê e para quem?

Para sujeitos inscritos no “Novo” Ensino Médio em 2022 que são constituídos por práticas de letramentos fora da escola, na esfera da vida cotidiana, principalmente por práticas *offline*

que são realizadas em suportes digitais (*online*). Ou seja, enunciados que remetem às práticas que os deslocam de um local a outro a partir dos usos que fazem da linguagem para outras esferas sociais da atividade que não a escolar, aquela que não é normatizada, mas uma prática de letramento vernacular, local, situada.

PERCURSOS FINAIS

Este artigo, buscou compreender as práticas de letramentos digitais de estudantes matriculados no primeiro ano de uma escola pública da rede estadual que possui o “Novo” Ensino Médio. Este estudo inscrito em uma abordagem qualitativa etnográfica, mediada por textos apontou a partir do que discursivaram os/as estudantes do primeiro ano do “Novo” Ensino Médio a partir dos encontros dialogados e dos registros nos murais digitais (*padlets*) acerca de suas práticas de leitura e escrita para letramentos locais, situados, para além da esfera escolar.

Neste sentido, compreendemos que tais letramentos direcionam para forças centrípetas que rompem com ideologias dominantes (Bakhtin, 2011 [1979]), aquelas as quais são carregadas por práticas de leitura e escrita oficiais, validadas, legitimadas em esferas sociais como a escola, inscritas no letramento autônomo (Street, 2003, 2014). Ler e escrever em grupos de *WhatsApp*, postar, comentar, compartilhar fotos, imagens no *Instagram*, no *Twitter* ou ler e escrever *fanfics* constituem estes sujeitos ativos, que interagem com o outro no suporte digital, em espaços diversos: em casa, no quarto, no ônibus sozinho ou coletivamente.

Assim, as práticas de leitura e escrita permeadas por textos autênticos, ou seja, que fazem parte da realidade desses sujeitos e que reverberam nos enunciados destes/as estudantes nos permitem afirmar que eles/as leem e escrevem em suportes digitais e impressos em distintas esferas sociais. Contudo, é na escola, que observamos que há que se atentar para dar mais voz e vez a tais práticas de letramentos digitais entrelaçando-as com os letramentos científicos, entre e com as áreas do conhecimento como preconizam os documentos curriculares norteadores da rede pública estadual catarinense (Santa Catarina, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). Ressalta-se que aqui não se busca culpar a escola ou a prática pedagógica do professor, mas, de haver maior diálogo, interação diante dos sentidos de leitura e escrita que são aqui sinalizados pelos sujeitos pesquisados.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 73-96, 2014. DOI: <http://doi.org/10.1177/016146810710900109>.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. (ed.). **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998. p. 7-15.
- BLOMMAERT, J.; SMITS, L.; YACOUBI, N. Context and its complications. **Tilburg Papers in Culture Studies**, Tilburg, n. 208, 2018. Disponível em: <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/context-and-its-complications>. Acesso em: 2 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF/EM. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000.

CORRÊA, M. L. G. Letramentos em perspectiva histórica: do império da escrita aos sonhos do pós-pandemia. **Muiaraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 1., n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5829/3625>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CURCINO, L. A leitura em telas: um convite à reflexão em tempos pandêmicos: entrevista com Roger Chartier. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 14, p. 115-137, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/532>. Acesso em: 17 set. 2022.

FERRETTI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 32, v. 93, p. 25-42, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgj78s8Pmp5x/>. Acesso em: 10 set. 2022.

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867/1316>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1981].

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. London: Routledge, 1999.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, Bicester, v. 21, 2014. DOI: <http://doi.org/10.3402/rltv.v21.21438>.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LILLIS, T. Ethnography as method, methodology, and “Deep Theorizing”: closing the gap between text and context in academic writing research. **Written Communication**, Thousand Oaks, v. 25, no. 3, p. 353-388, 2008. Disponível em: <http://wrx.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/353>. Acesso em: 27 ago. 2022.

POTTMEIER, S. et al. O “Novo” Ensino Médio no cenário educacional pandêmico. **Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 4, n. 3, p. 390-402, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36732/riep.vi.171>.

POTTMEIER, S.; CAETANO, M. H. C.; FISCHER, A. “Novo! Ensino Médio: diálogos possíveis sobre/com e a partir dos letramentos. In: SANTANA, W. K. F.; SILVEIRA, É. L. (ed.). **Educação, Múltiplas Linguagens e Estudos Contemporâneos**. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. v. 1, p. 203-215. Disponível em: <https://pedrojeaoeditores.com.br/produto/educacao-multiplas-linguagens-e-estudos-contemporaneos-vol-1/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (ed.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos. Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, Ensino Fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1 - disposições gerais. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 2021a. 120 p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 2 - formação geral básica. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 2021b. 205 p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 2021c. 337 p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 4 - Componentes Curriculares Eletivos: Novo Ensino Médio

Construindo e Ampliando Saberes. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 2021d. 353 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo?authuser=0>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. (ed.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 47-72.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V.; BAGNO, M. Perspectivas Interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 02 set. 2022.

STREET, B. V.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, 253 na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 121-144.

WHITE, D.; LE CORNU, A. Visitors and Residents: a new typology for online engagement. **First Monday**, Urbana, IL, v. 16, n. 9, 2011. Disponível em: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>. Acesso em: 28 ago. 2022.

Contribuições dos autores

As autoras contribuíram com a elaboração da fundamentação teórica, estruturação do artigo, pesquisa, análise e descrição dos resultados e, revisão do manuscrito.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara