



Tecnologias Digitais, Linguagens e Escola

Organizadora:
Eliana Donoio Ruiz

Tecnologias Digitais, Linguagens e Escola



Pedro & João
editores

Eliana Donaio Ruiz
(Organizadora)

**Tecnologias Digitais,
Linguagens e Escola**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Eliana Donoio Ruiz [Orgs.]

Tecnologias Digitais, Linguagens e Escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 232p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-958-3 [Impresso]

978-85-7993-924-2 [Digital]

1. Tecnologias digitais. 2. Linguagens. 3. Escola. 4. Discussões teórico-metodológicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisor: Marcelo Silveira

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

APRESENTAÇÃO

Os profissionais da educação têm assistido a um número significativo de transformações nas práticas de ensino e de aprendizagem contemporâneas, como efeito da crescente incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo nas modalidades de ensino remoto e híbrido geradas em função da pandemia da Covid-19.

Convocados a romper as práticas rotineiras e os limites físicos da sala de aula, e a buscar novas formas de atuação para uma educação de mais qualidade, vivemos, professores e alunos, um aprendizado constante e o desafio diário da mudança nas formas de acesso a informações e nas regras de convivência.

É nesse cenário que criamos a presente coletânea, que congrega trabalhos fruto de discussões teórico-metodológicas realizadas no contexto da disciplina *Novas Tecnologias, Linguagens e Escola*, por mim ministradas junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, nos anos de 2020 e 2021. São reflexões tecidas por mestrandos e doutorandos do PPGEL, que atuam igualmente como professores de línguas em redes públicas e privadas da educação básica e do ensino superior na região.

Tradicionalmente oferecida de forma presencial aos pós-graduandos do programa, essa disciplina objetiva oportunizar estudos acerca dos desafios e potencialidades do uso de tecnologia educacional em processos de ensino e aprendizagem de línguas, materna e adicionais/estrangeiras.

Contudo, por ter sido excepcionalmente ofertada em formato remoto, durante o período pandêmico, foi potencializada e ressignificada pelas implicações que nossa prática de ensino e de aprendizagem proporcionou por meio dos encontros síncronos e assíncronos, em que o letramento digital e o conhecimento acerca

da utilização de recursos tecnológicos se tornaram vitais. Mais do que meramente refletir acerca dos temas propostos, por terem seguido trilhas de aprendizagem de forma dinâmica, em tempos e espaços diversos, de forma individual e/ou colaborativa, os alunos puderam vivenciar as mudanças que essas tecnologias necessariamente criam nos contextos pedagógicos e problematizar seus impactos para aprendizes e professores.

O leitor aqui encontra um conjunto de estudos que atribuem novos significados para o papel das tecnologias digitais na educação contemporânea, propondo um olhar que considere, para além de questões instrumentais, os desafios que elas escancaram e as superações que impõem ao se infiltrarem nas conturbadas relações entre a linguagem e o ensino e aprendizagem.

A riqueza na variedade dos temas aqui reunidos sob o título *Tecnologias Digitais, Linguagens e Escola* enaltece a qualidade do volume que ora organizamos. Que a leitura possa provocar reflexividade e contribuir para a excelência dos estudos aplicados em ciência da linguagem.

Por isso mesmo, registro meu agradecimento aos alunos e orientandos do PPGEL da UEL, que contribuíram com seus trabalhos escritos, discutidos e reescritos para que fosse possível esta composição.

Eliana Maria Severino Donoia Ruiz
<http://lattes.cnpq.br/3603229478975999>
<https://orcid.org/0000-0002-7169-8464>

Inverno de 2022.

PREFÁCIO

Na condição de pesquisador de tecnologias digitais (TD), ensino e formação de professores de língua(s), muitas vezes fui instado por colegas, seja da universidade ou da educação básica, a resolver problemas em seus computadores, fossem eles de *software* ou de *hardware*. Nesta condição, repito, e não em outra – mesmo porque não possuo outra condição.

Para além do fato de sempre ter buscado prestar este auxílio quando me via em condições, entendo que estas demandas estão muitas vezes associadas a representações que este campo investigativo ainda suscita em muitos setores educacionais do campo da linguagem. A TD é vista como o outro e, na condição de outro, apoia, adorna, ilustra e moderniza a linguagem, cabendo a nós, pesquisadores, colocarmo-nos em permanente *update* de nossas reflexões e ações teórico-metodológicas relativas ao nosso trabalho em sala de aula.

Sem necessariamente ser um técnico nem obrigatoriamente um entusiasta das TD – aliás, outra enviesada representação social a que costumam nos vincular –, enxergo como problemática esta visão deslocada das tecnologias em sua relação com o ensino e a formação, porquanto este afastamento contribui para equivocadamente reforçar o foco nas tecnologias, e não, como deveria ser, nos desafios da linguagem e do ensino e aprendizagem ativados, aí sim, pelas TD.

Em vista do exposto, é com grande satisfação que me deparo com um conjunto de estudos sobre o assunto com o olhar calibrado para as questões efetivamente relevantes. Compreendendo a linguagem em sua dimensão múltipla e híbrida e o processo de ensino e aprendizagem construído colaborativamente e assentado em esforços de síntese em permanente (re)elaboração, os(as)

autores(as) deste livro efetivamente ressignificam o papel das TD na contemporaneidade.

O trabalho “(Multi)letramentos no currículo paulista: análise do material didático Currículo em Ação”, de Daiane Eloisa dos Santos, apresenta um estudo do caderno do professor do 6º ano do ensino fundamental do material de apoio ao currículo do estado de São Paulo. Com base nos estudos sobre os multiletramentos realizados no Brasil, analisou-se as atividades com os novos gêneros digitais e que tratam da diversidade cultural juvenil.

A pesquisa “Percepções de estudantes de Letras sobre o letramento digital na graduação”, realizada por Neri de Souza Santana, Renan William Silva de Deus e Amanda Parpineli, apresenta as percepções de estudantes do 4º ano de um curso de graduação em Letras de uma universidade pública estadual do Paraná, buscando refletir sobre o conhecimento construído durante a formação inicial dos graduandos em relação às práticas de letramento digital.

Em “Objetos de Aprendizagem e ensino de gramática”, Gabrielly Champi Duarte e Julia Arruda Franzon constata a forma como a gramática é abordada em sala de aula por meio dos instrumentos tecnológicos. Para isso, analisam dois Objetos de Aprendizagem (OA), “Trabalhando com Pontuação” e “Chuva de Pronomes”, a fim de verificar se se aproximam de uma visão de língua tradicional ou inovadora, pautada nos estudos da Sociolinguística.

O trabalho “Uso de metodologias ativas como ferramenta para a inclusão do aluno surdo”, de Fabíola Zappiello e Lucas Dieguez, apresenta as principais concepções de metodologias ativas, descreve como acontece o ensino do aluno surdo atualmente e traz algumas opções de metodologias ativas, discutindo sobre a possibilidade de utilizá-las na inclusão do aluno surdo.

No texto “Formação leitora em tempos de pandemia: como aconteceu o trabalho com a literatura durante as aulas remotas”,

Aliny Perrota apresenta uma análise da atuação dos professores regentes de biblioteca da rede municipal de Londrina quanto ao uso das tecnologias para a produção e viabilização das aulas de “Hora do Conto” no contexto da pandemia.

A pesquisa intitulada “Ensino remoto emergencial: como a multimodalidade é abordada no Aula Paraná do 8º ano?”, de Otávio Felipe Carneiro e Poliana Rosa Riedlinger Soares, apresenta uma descrição e análise de como a multimodalidade é trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa disponibilizadas no Aula Paraná, aplicativo adotado pelo Estado do Paraná para a transmissão das aulas durante o ensino remoto. Ademais, traz algumas reflexões sobre a importância do trabalho em sala de aula com gêneros que envolvem múltiplas semioses.

Em “Os Multiletramentos e a utilização da plataforma Redação Paraná”, Aline de Abreu Curunzi e Marcella Bordini se propõem a refletir sobre a utilização da plataforma digital quanto ao desenvolvimento da escrita sob a ótica dos multiletramentos.

O trabalho “Confluências entre BNCC e os documentos norteadores do curso de Letras-Inglês da UEL: um olhar para as tecnologias digitais”, escrito por Isabela Andrelo Rao, direciona o olhar para as tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente ao que prescrevem os documentos oficiais do curso de formação inicial de professores de Inglês na Universidade Estadual de Londrina. Os resultados da análise trazem à luz a compartimentalização entre ensino de língua inglesa e uso pedagógico de tecnologias digitais.

Pesquisando por algum tempo este assunto, conforta-me enxergar-me agora muito bem acompanhado por estes novos e importantes investigadores, produzindo análises e reflexões de qualidade e relevância ímpar. O olhar fácil do apressado e entusiasmado adesismo às TDs no ensino não encontram guarida em suas produções científicas. São escritos que percorrem a historicidade dos saberes, atentam para sonoridades, silêncios e silenciamentos das hodiernas salas de aula e projetam frutos e

desafios tecnológicos para os pensares e fazeres do ensino e formação de professores no campo da linguagem.

Entusiasma-me constatar, por meio deste livro, o florescimento de uma geração de linguistas aplicados que tem os pés assentados na efetiva realidade do ensino e da aprendizagem de línguas na contemporaneidade e as cabeças livres, leves e soltas a provocar o mundo e a (re)construir suas próprias práticas, em diálogo com as tecnologias.

Para além de entusiasmos inconsequentes ou tecnicismos reducionistas, que possamos constituir, na condição de leitores desta obra, uma capacidade parceira da sensibilidade para o pleno usufruto destas belas paisagens e veredas investigativas.

Núbio Delanne Ferraz Mafra

<http://lattes.cnpq.br/6376501174829395>

<http://orcid.org/0000-0002-9658-691X>

Londrina, maio de 2022.

SUMÁRIO

(MULTI)LETRAMENTOS NO CURRÍCULO PAULISTA: ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO CURRÍCULO EM AÇÃO	13
<i>Daiane Eloisa dos Santos</i>	
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE LETRAS SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL NA GRADUAÇÃO	51
<i>Neri de Souza Santana</i> <i>Renan William Silva de Deus</i> <i>Amanda Parpinelli</i>	
OBJETOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE GRAMÁTICA	77
<i>Gabrielly Champi Duarte</i> <i>Julia Arruda Franzon</i>	
USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO	105
<i>Fabiola Zappielo</i> <i>Lucas Dieguez</i>	
FORMAÇÃO LEITORA EM TEMPOS DE PANDEMIA: COMO ACONTECEU O TRABALHO COM A LITERATURA DURANTE AS AULAS REMOTAS	129
<i>Aliny Perrota</i>	

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: COMO A MULTIMODALIDADE É ABORDADA NO AULA PARANÁ DO 8º ANO?	149
<i>Otávio Felipe Carneiro</i> <i>Poliana Rosa Riedlinger Soares</i>	
OS MULTILETRAMENTOS E A UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ	177
<i>Aline de Abreu Curunzi</i> <i>Marcella Bordini</i>	
CONFLUÊNCIAS ENTRE A BNCC E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UEL: UM OLHAR PARA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	199
<i>Isabela Andrelo Rao</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	229

(MULTI)LETRAMENTOS NO CURRÍCULO PAULISTA: ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO *CURRÍCULO EM AÇÃO*¹

Daiane Eloisa dos Santos²

INTRODUÇÃO

A partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), grandes mudanças curriculares ocorreram em todo o Brasil, pois, em busca de uma educação de mais qualidade e equitativa, todos os estados brasileiros tiveram que rever seus currículos, alinhando seus objetivos e conteúdos junto a esse documento.

Para a disciplina de Língua Portuguesa, esse movimento implicou algumas mudanças. Desde a publicação do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), as práticas de linguagem são o eixo do currículo e os gêneros do discurso são os articuladores dessas práticas, tidos como objetos de ensino (BARBOSA, no prelo). Isso permanece após a publicação da BNCC

¹ Trabalho realizado na disciplina *Novas Tecnologias, Linguagem e Escola* do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob orientação da Prof.a Dr.a Eliana Maria Severino Donoia Ruiz. O material didático *Currículo em Ação* é elaborado pela equipe curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e distribuído gratuitamente às escolas pelo governo do estado de São Paulo, como apoio para o desenvolvimento das habilidades propostas pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, 2020).

² Mestra em Estudos da Linguagem (PGEL - UEL). Contato: daianeeloisa.santos@uel.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4884841739333487>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9873-3549>.

(BRASIL, 2018). O que esse documento apresenta como novidade é a importância dada às práticas de linguagem contemporâneas que surgiram nos últimos 20 anos, devido ao avanço das novas tecnologias digitais. Com isso, o currículo passa a incluir não só práticas de letramento escolar – “ensino/domínio das formas e funções dos textos escolares” –, mas também “os diversos letramentos necessários ao exercício da cidadania” (ROJO, 2007, p. 27).

Nesse sentido, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, 2020) assume o compromisso de desenvolver práticas de multiletramentos na escola, com base na concepção teórica da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), publicada pelo Grupo de Nova Londres, um grupo formado por dez pesquisadores, nos Estados Unidos, em 1996.

No estado de São Paulo, além da publicação do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, 2020), etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (2019) do Ensino Médio (2020), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) também produz o *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2020; 2021)³, material de apoio à prática, disponibilizado nos formatos impresso e digital a todos os professores e estudantes da rede.

Sabemos que os livros didáticos passam por uma rigorosa avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) antes de serem adotados pelas escolas. No caso do material de apoio ao currículo (cadernos de atividades construídos a partir das habilidades presentes no Currículo Paulista e distribuídos bimestralmente), ele é construído e revisado por uma equipe técnica curricular da SEDUC-SP, distribuído para as escolas sem passar por uma avaliação externa, submetido apenas a uma leitura crítica da própria equipe que constrói o material; ele já está sendo utilizado desde 2019, mesmo em fase de elaboração.

³ Os materiais de apoio ao Currículo Paulista começaram a ser construídos em 2019, intitulados inicialmente como *Guias de transição*, em que mesclavam atividades do currículo anterior (Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011). Em 2020, foram distribuídos ainda com o título do material de apoio anterior, *São Paulo faz escola*. Em 2021 ganharam o novo título *Currículo em Ação*.

O Currículo em Ação tem o objetivo de facilitar a implementação do Currículo Paulista, pois está alinhado às competências e habilidades do documento. Por isso, neste trabalho, pretendemos investigar como o material trabalha com os multiletramentos, já que esse compromisso é um pilar do currículo. Então, partimos do seguinte questionamento: Como o material Currículo em Ação ressignifica a Pedagogia dos Multiletramentos em suas atividades?

Uma breve pesquisa feita para conhecer o cenário em outros estados brasileiros mostra um número já considerável de pesquisas sobre currículo e a BNCC, considerando que a BNCC começou a ser implementada em 2018, a partir de sua publicação, e os estados apresentaram suas primeiras versões atualizadas de currículo em 2019. No cenário acadêmico, encontramos mais artigos que objetivam analisar a própria BNCC, o seu texto mais precisamente, apresentando uma linha histórica em relação a outras orientações curriculares já publicadas (PCN, PCNEM) ou realizando críticas sobre concepções presentes ou ausentes no documento. Há pesquisas sobre os documentos curriculares, construídos à luz da BNCC, como a de Marchelli (2021), que fez um levantamento e analisou documentos e discursos produzidos por instituições e seus agentes atrelados ao processo de implementação da BNCC no estado de Sergipe. Algumas pesquisas analisam livros didáticos, visto que, em 2020, o PNLD já apresentou obras que traziam as habilidades presentes na Base. Nossa investigação apresenta a peculiaridade de analisar não somente o documento curricular, mas também um material didático da rede estadual, construído para professores e alunos. Esse tipo de material não é comumente encontrado em outros estados brasileiros.

Nosso objetivo geral, portanto, é investigar como o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) propõe, por meio dos materiais didáticos do ensino fundamental, o trabalho com os multiletramentos. Mais especificamente, pretendemos analisar como as sequências de atividades do *Currículo em Ação* (SÃO

PAULO, 2021) abordam as modalidades e as semioses que compõem os gêneros digitais e seu estilo nas atividades.

Além disso, vamos observar como as sequências de atividades integram os gêneros digitais aos campos de atuação (ROJO, 2014), ou seja, às práticas sociais relevantes para o contexto, considerando a pluralidade e a diversidade cultural.

Os campos de atuação são outra novidade presente na BNCC; eles são os eixos organizadores das práticas de linguagem na disciplina de Língua Portuguesa. Segundo Rojo,

As esferas ou campos de atividade humana ou de circulação dos discursos – já que toda atividade humana se entretetece de discursos – são a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros do discurso específicos em nossa sociedade (ROJO, 2014, p. 108-109).

Nossa hipótese, baseada no contato que temos com o material em nosso contexto de trabalho (como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico de Língua Portuguesa, na Diretoria Regional de Ensino de Piraju), é que, apesar de incluir os novos gêneros da esfera digital e até mesmo gêneros que fazem parte da cultura dos estudantes, as propostas didáticas ainda se distanciam das práticas sociais, isto é, quando o gênero é didatizado, perde sua vinculação com o campo social e torna-se um objeto descontextualizado. Essa questão é colocada por Barbosa (no prelo) e também já foi apontada anteriormente por outros autores como Fiorin (2006), Faraco (2009), Geraldi (2010), Barbosa (2000, 2001, 2012).

A seguir, apresentamos reflexões sobre os multiletramentos no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), procurando explicitar como essa concepção teórica chegou ao Brasil no contexto acadêmico e quais reflexos desse estudo já podem ser percebidos na educação básica.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) – etapa dos Anos Finais – tem como fundamentos pedagógicos, para todas as disciplinas, a Educação Integral; o compromisso com o desenvolvimento de competências; o compromisso com a alfabetização, o letramento e os multiletramentos em todas as áreas do conhecimento; o estímulo e o apoio à construção do projeto de vida dos estudantes; o estudante como consumidor e produtor de tecnologias digitais; e, finalmente, o processo de avaliação a serviço das aprendizagens de todos os estudantes. Essas premissas juntamente com as dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018) subjazem ao processo ensino-aprendizagem no contexto do estado de São Paulo.

Neste trabalho, vamos nos ater especialmente a um dos fundamentos do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), doravante CP: o compromisso com a alfabetização, o letramento e os multiletramentos. A alfabetização é o foco dos dois primeiros anos do ensino fundamental, aqui, contudo, nos debruçaremos sobre os anos finais, dando ênfase, portanto, aos multiletramentos. Cabe pontuar, também, que o nosso campo de trabalho está voltado para a disciplina de Língua Portuguesa. Outro fator relevante é que consideramos letramento sempre no plural (letramentos), como nas abordagens mais recentes, ligadas aos novos estudos do letramento. Nessa perspectiva, apontamos para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em sociedades letradas (ROJO, 2009).

Nesse sentido, na disciplina Língua Portuguesa, o CP (SÃO PAULO, 2019) toma a linguagem como prática social, ou seja, considera que as diferentes práticas de linguagem (Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística e Semiótica) se dão em um contexto historicamente situado, entre sujeitos sociais que interagem sempre responsivamente (SÃO PAULO, 2019). Percebemos, pelo discurso curricular que o objetivo, nessa disciplina,

é que os estudantes saibam utilizar a língua em diferentes contextos de interação, em diferentes campos de atuação.

Em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018), o CP aponta que o texto é o centro da definição de conteúdos, habilidades e objetivos de aprendizagem, e é considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes campos sociais de atividade humana/comunicação/uso da linguagem.

Quanto à seleção desses gêneros para a construção do currículo, os redatores afirmam a necessidade de considerar os tradicionalmente abordados pela escola e também aqueles resultantes das práticas contemporâneas de linguagem, gêneros potencializados pelo uso das tecnologias (SÃO PAULO, 2019).

É nesse âmbito que ganham destaque os gêneros digitais. Para embasar essa perspectiva, os autores do documento curricular tomam como aporte teórico o Manifesto do Grupo de Nova Londres, *Uma Pedagogia dos Multiletramentos*, publicado em 1996 nos Estados Unidos (GNL, 2021). Segundo o CP, o manifesto expande a concepção de prática de letramento na escola para dar conta de uma multiplicidade de discursos existentes na sociedade moderna, mudando o foco para a diversidade cultural e linguística de uma sociedade que se faz mais plural e globalizada (SÃO PAULO, 2019, p. 104).

Seguindo tal enfoque, o documento expõe claramente que especialmente os professores de Língua Portuguesa devem estar abertos a mudanças, a fim de compreender e valorizar o trabalho colaborativo, para se colocarem e colocarem seus estudantes no papel de produtores de conhecimento significativo, que não só ocupem o espaço de receptores. Tais mudanças afetam valores e rotinas de uma educação convencional.

Outro destaque, no currículo, é o conceito do “novo *ethos*” ou “nova ética”, com base no que apresentam os pesquisadores Lankshear e Knobel (2007), que diz respeito às novas práticas de criação e interpretação de textos possibilitados pelos computadores conectados à internet. Dessa forma, digitar, recortar, clicar, arrastar, editar são novas técnicas que implicam na produção de textos multimodais, que agregam e possibilitam diversas combinações de

linguagens, tirando a linguagem escrita da espinha dorsal do texto. O novo *ethos* exige uma mudança de postura, também, que valoriza e inclui saberes distribuídos e participação em massa.

Todas as premissas colocadas pelo currículo, apesar de estarem em voga nos principais debates sobre educação e na esfera acadêmica há décadas, chegam inesperadamente ao professor da educação básica recentemente, com a publicação do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019); um pouco antes, se considerarmos a publicação da BNCC (BRASIL, 2018). Fato é que o estado, especificamente a Secretaria da Educação do estado de São Paulo, espera que o professor mude sua postura, mude seus valores a partir da publicação desse documento, o que não é uma tarefa fácil, pois exige que todo o contexto ao redor dele também mude, como modelos de organização escolar e práticas de formação continuada. Apenas um discurso novo não altera a prática, é preciso novos modelos de formação para que o professor internalize essa mudança no seu cotidiano, desde o planejamento até a realização da aula.

Inicialmente, refletimos sobre a escolha dessa nova perspectiva no currículo: como o manifesto do Grupo de Nova Londres chegou até os educadores brasileiros? Por que somente agora, vinte e seis anos depois da publicação do Manifesto, colocam a perspectiva dos multiletramentos em destaque? Como esse Manifesto afeta/influencia a prática dos docentes brasileiros, especialmente os de Língua Portuguesa?

Algumas respostas encontramos em Ribeiro (2020), que expõe como o manifesto foi recebido no Brasil e quais desafios temos que superar para a sua implementação. Os últimos dois anos, especificamente, em que o mundo todo tenta vencer a pandemia da Covid-19, mostraram claramente que há um abismo estrutural para que essa implementação seja bem-sucedida. O ensino remoto evidenciou que não só os professores não estão preparados para integrar as tecnologias ao ensino, como as escolas não estão preparadas, em seu aspecto físico e organizacional.

A respeito do Manifesto, a autora diz:

O Brasil, a reboque de mais adiantados nessas questões, não deixou de se preocupar com mudanças curriculares, tanto para a escola básica quanto para a formação de professores, mirando também a vida profissional dos futuros adultos. Há pelo menos três décadas, pesquisadores/as vêm abordando a necessidade de adaptação e aprendizagem aos novos contextos, hoje já nem tão novas, mas capazes de perturbar nossas condições de educação. Embora haja centenas ou milhares de trabalhos realizados no Brasil e sobre o Brasil a respeito das relações entre educação e tecnologias digitais, é possível perceber o quanto ainda falta avançar, quão grande é o desafio e como ele tem sido subvalorizado pelas políticas educacionais mais gerais – não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as, adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância, etc. (RIBEIRO, 2020, p. 7).

Os multiletramentos aparecem na BNCC (BRASIL, 2018), com mais ênfase no Ensino Médio; na fundamentação da disciplina de Língua Portuguesa, temos:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e **os multiletramentos**, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 498, grifo nosso).

Conseqüentemente, essa teoria chega aos currículos dos estados, pois eles foram construídos de acordo com a Base. As dez competências gerais da BNCC são as mesmas dez do CP (SÃO PAULO, 2019) e estão estreitamente alinhadas ao discurso do Manifesto. Em resumo, de acordo com Ribeiro (2020), os pontos centrais da Pedagogia dos Multiletramentos incorporados pelos

currículos brasileiros são a valorização da diversidade, a inclusão e o uso de tecnologias digitais e a colaboração. Concordamos com a autora, quando avalia que isso pode significar uma mudança qualitativa na educação, ao mesmo tempo em que “revela nosso atraso de um pouco mais de duas décadas em relação à inclusão das tecnologias na educação” (RIBEIRO, 2020).

Outro ponto que queremos destacar é o conceito de *design/redesign*, explicado ligeiramente no CP: “Essa perspectiva possibilita a professores e estudantes saírem do papel de receptores e passem a ser também produtores de conhecimento significativo, não só dentro da escola, mas atingindo a comunidade como um todo” (SÃO PAULO, 2019). Esse ponto deveria ser mais bem explicado pelo documento, uma vez que, especialmente em língua portuguesa, requer mudança acentuada nas práticas de leitura e escrita que ocorrem na escola; elas deixam de circular apenas nesse âmbito, para circularem nas esferas sociais. Essa proposta também valoriza as diversas linguagens, não só a escrita, que deixa de ser o centro das práticas. Segundo Ribeiro,

[...] o *design* seria composto por seis áreas: linguístico, visual, sonoro (ou áudio) gestual, espacial e multimodal, sendo este último o que se ocuparia dos “padrões de interconexão entre os outros modos” (p. 78). Os textos eram considerados essenciais, no presente e no futuro, para a formação de “subjetividades democráticas e participativas” (p. 78), Entendidos como projeto e mais abrangentes quanto ao “maior recrutamento de recursos não verbais” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 79), sendo que, “no fundo, toda a produção de sentido é multimodal. Todo texto escrito é também planejado visualmente” (p. 81), assertiva ainda pouco aproveitada, em especial nas práticas do ensino de leitura e produção de textos, no Brasil. O modo visual englobava, segundo Cazden *et al.* (1996), imagens, *layouts* de página e formatos de tela, sendo que as telas já pareciam estabelecer um novo padrão e novas demandas. Seria necessário ainda pensar em três elementos do design: os *designs* disponíveis (*available designs* – espécie de gramática das línguas ou de outros sistemas semióticos, os recursos disponíveis para a

expressão); o *designing* (transformação desses recursos disponíveis; escutar, falar, ler e escrever são atividades de produção); o *redesign*, a transformação dos sentidos (RIBEIRO, 2020, p. 12).

Ribeiro (2020, p. 12) acrescenta que as atividades semióticas devem considerar esses seis processos de *design* ou de produção de sentidos e que, para realizar uma Pedagogia dos Multiletramentos, são necessários quatro elementos:

Prática situada (agir em contexto de imersão, aplicação); Instrução explícita (aprendizagem e uso de metalinguagem/discurso); Enquadramento crítico (relações com a história, a sociedade, a cultura, a política, a ideologia, o valor, etc., desnaturalizar o preexistente e aprender a criticar construtivamente); e a Prática transformada (desenvolver maneiras de revisar e redesenhar práticas, de modo reflexivo, com clareza de objetivos e valores) (RIBEIRO, 2020, p. 12).

Nesse viés, Rojo (2013) afirma que a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin pode, suficientemente, ser utilizada para a análise dos novos textos/enunciados contemporâneos, que apresentam esses novos *designs* e combinam as diferentes linguagens. A autora faz uma ampliação da teoria *bakhtiniana*, que é possível porque os gêneros não são padrões imutáveis, modelos fixos, mas são flexíveis e variam de acordo com os tempos, as culturas e lugares enunciativos e as situações específicas de enunciação.

O que importa, nesse momento, é aprendermos a compreender como operam os novos gêneros digitais que fazem parte do currículo, os textos multimodais. Rojo acrescenta o que postula Lemke (2010), isto é, não podemos analisar os textos multissemióticos (semioses topológicas) a partir de categorias criadas para analisar textos escritos (semioses tipológicas) (ROJO, 2013). Precisamos aprender a analisar esses textos considerando que os significados produzidos pelas diferentes linguagens se multiplicam, e não apenas se somam.

A questão que se coloca não é apenas definir quais gêneros trabalhar ou quais novos gêneros digitais incluir nas atividades. Barbosa (no prelo) expõe que, com a emergência das novas práticas e dos novos gêneros, os papéis dos sujeitos que interagem por meio de novas práticas de linguagem foram “recolocados”: “de consumidores, leitores, espectadores e ouvintes mais passivos passamos todos à condição também de produtores, redistribuidores e curadores de conteúdos”. Essa possibilidade, segundo ela, pode, “se não anular, pelo menos minimizar o grau de artificialidade das práticas escolares”. Com a era digital, tornou-se mais fácil o compartilhamento dos textos no âmbito social, além de ampliar as possibilidades para que outros interlocutores, que não estão apenas dentro da escola, interajam com as produções dos alunos, apreciando, replicando, reelaborando os enunciados produzidos.

Contudo, Barbosa (no prelo) afirma que

[...] não é difícil encontrar exemplos que ilustrem que, no Brasil, nos últimos 20 anos, não raro, no processo de elaboração didática, o vínculo dos gêneros com as esferas de atividades se perdeu, restando a forma, por vezes acompanhada dos outros dois elementos da tríade que ganhou fama – estilo e conteúdo temático – e pela consideração de um contexto de situação, que interroga sobre objetivos e público-alvo típicos (BARBOSA, no prelo).

Para apoiar a implementação do CP (SÃO PAULO, 2019), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), por intermédio de uma equipe de profissionais da rede estadual (professores, professores coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), técnicos curriculares e diretores técnicos afastados junto à Coordenadoria Pedagógica da Secretaria (COPED), um dos órgãos centrais da Secretaria), vem elaborando um material didático alinhado ao documento curricular, intitulado *Currículo em Ação*. Apesar de estar em elaboração (nas páginas dos cadernos apresenta-se uma tarja sinalizando que é uma versão preliminar), o material é

disponibilizado para o uso dos alunos e dos professores desde 2019. Chega bimestralmente às escolas nos formatos impresso e digital. É o principal material utilizado nas escolas estaduais de São Paulo, por ser elaborado pela rede e para a rede.

Esse material é composto por sequências de atividades construídas a partir das habilidades presentes no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). Ocorre que, por não terem sido avaliados por nenhuma instituição externa até o momento, salvo as próprias leituras críticas feitas pelos profissionais da rede, analisamos esse material voltado para a prática escolar, à luz das contribuições teóricas apresentadas aqui, e procuramos contribuir com a sua melhoria, visto que é um material em elaboração. Dado o espaço limitado de um artigo, selecionamos os materiais dos quatro bimestres do 6º ano do ensino fundamental. Decidimos analisar o material de um único ano da etapa do ensino fundamental, porque para cada ano uma equipe diferente elabora o material. Esperamos, dessa forma, ser coerentes.

A seguir, apresentamos a metodologia do nosso trabalho: o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos.

2. METODOLOGIA

Nossa investigação classifica-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994 *apud* Teixeira, 2015), é um termo genérico que se refere a um conjunto de estratégias investigativas de características comuns. Algumas dessas características são: a fonte direta dos dados é o ambiente natural; os dados recolhidos são descritivos, o pesquisador analisa-os em toda a sua complexidade; o significado é de suma importância (TEIXEIRA, 2015).

Nesse sentido, nossa pesquisa parte de um contexto natural: a implementação do Currículo Paulista na rede estadual de São Paulo. Nossa fonte dos dados são os materiais utilizados para

didatização dos conteúdos do currículo, o Currículo em Ação, um documento de grande relevância para a prática de sala de aula.

Além disso, a pesquisa se classifica como estudo de caso, pois a interpretação dos dados considera o contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esse fato revela que, para a apreensão mais completa do objeto de estudo, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.

Nossos procedimentos de pesquisa para a análise de dados se baseiam na análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1996) e na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Na análise documental, qualquer documento escrito pode ser usado como fonte de informação do comportamento humano. A primeira decisão, nesse tipo de análise, é a caracterização do tipo de documento que será selecionado (oficial, técnico, pessoal). Essa escolha não é aleatória, mas guiada por propósitos, ideias e hipóteses do pesquisador. No nosso caso, a escolha desse material levou em consideração os seguintes fatos: ser um documento oficial produzido pela SEDUC-SP, alinhado ao Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), relevante no contexto de uso, relacionado à prática do professor e considerado o principal apoio à aprendizagem dos estudantes paulistas.

Selecionado o material, iniciamos a análise dos dados propriamente dita. Para isso, recorreremos à metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). “A técnica de pesquisa Análise de Conteúdo [...] se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação” (SOUSA; SANTOS, 2020).

Em primeiro lugar, descrevemos a organização e a estrutura dos materiais; depois, identificamos quais gêneros digitais estão presentes nas sequências de atividades e selecionamos um para cada volume do material. Em seguida, analisamos como as atividades abordam o gênero: suas características (as modalidades e semioses que os compõem, seu estilo) e sua vinculação com os campos de atividade sociais.

No próximo item, apresentamos a análise dos quatro volumes do material *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021) dos 6º anos do ensino fundamental.

3. ANÁLISE

O material *Currículo em Ação – volume 1* (SÃO PAULO, 2021) apresenta quatro sequências de atividades, denominadas *situações de aprendizagem*. A seguir, está exposta a organização dessas sequências, levando em conta o título, os campos de atividade de cada uma delas e os gêneros discursivos abordados:

Quadro 1: Organização das sequências de atividade no *Currículo em Ação – vol. 1*

Título da Sequência	Campos de atividades	Gêneros discursivos
Situação de Aprendizagem 1 – Quem conta contos aumenta pontos	Campo artístico-literário	Conto; Tirinha de HQ; Fábula.
Situação de aprendizagem 2 – Por dentro dos acontecimentos	Campo jornalístico-midiático	Notícia; Reportagem; <i>Podcast</i> .
Situação de aprendizagem 3 – Variedades linguísticas: e eu com isso?	Campo jornalístico-midiático	Cartum; Charge; História em quadrinhos; Anúncio Classificado; Anúncio Publicitário; Carta de reclamação.
Situação de aprendizagem 4 – É o fim da picada!	Campo jornalístico-midiático	Curiosidade científica/Texto de divulgação científica; Comentário do leitor/opinião do leitor; Receita culinária; Anúncio publicitário.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021).

Após realizar o levantamento dos gêneros textuais/discursivos selecionados para as atividades no material, filtramos quais deles são do meio digital; esse foi o nosso primeiro objetivo. Evidentemente que a maioria dos gêneros presentes no quadro 1 pode facilmente ser encontrada nesse meio, principalmente os gêneros da esfera jornalística, que se encontram em múltiplos formatos e meios (impressos, radiofônicos, televisivos e digitais). Mas o que observamos nas propostas de atividade é qual delas, de fato, conduzia para leitura e produção de texto no computador ou celular conectados à internet, uma vez que os multiletramentos envolvem práticas de leitura e escrita em meio digital. Então, neste volume, optamos por analisar as atividades sobre o gênero *podcast* (abordado na sequência 2, conforme está no quadro 1). Cabe pontuar que, no caderno do professor, há sugestões para que seja utilizada ou não a internet, pressupondo a falta desse recurso. No período inicial de elaboração do material, em 2019, não era difícil encontrar exemplos de unidades escolares sem acesso à internet, que proibiam o uso de celulares pelos estudantes e que tinham máquinas sucateadas. Após 2020, com a pandemia do novo Coronavírus e a necessidade de investir em equipamentos para o ensino remoto, houve um investimento tecnológico nas escolas, com o recebimento de *notebooks*, *chips* de celulares, computadores, *smart TVs*, moldura *touch*, etc.; mas a internet com velocidade a contento ainda é um desafio.

Primeiramente, vamos descrever a *Situação de aprendizagem 2* para uma melhor compreensão. Depois, analisaremos a atividade com o gênero *podcast*. A atividade 1 trata de uma discussão sobre a esfera jornalística. O estudante deve responder alguns questionamentos sobre os gêneros pertencentes a essa esfera, quais ele costuma ler, sobre seu meio de circulação, dentre outros. Já pressupondo que esses textos podem não fazer parte do repertório discente, há um quadro com sugestões de *sites* de jornais e revistas para que o professor apresente esses textos para a turma, seja pelo meio impresso ou digital, a depender dos recursos disponíveis e da

organização e do planejamento da aula. Essa atividade não aprofunda a discussão para um gênero específico.

As atividades de 2 a 7 contêm exercícios de leitura, interpretação de texto, análise linguística e reescrita dos gêneros *notícia* e *reportagem* no meio impresso.

Na última atividade (atividade 8), há a proposta de produção de um *podcast*, em que os estudantes devem produzir uma notícia por meio desse gênero. A seguir, o exercício:

Figura 1: Atividade 8 – *Currículo em Ação* – vol. 1

<p>Atividade 8 – Podcast e notícia: diálogos</p> <p>Sugere-se fazer estes questionamentos aos estudantes por meio da oralidade</p> <p>1- Conversa inicial.</p>	<p>a) Você costuma ouvir rádio? O que você ouve: notícias, músicas, programas esportivos?</p> <p>b) Em que tipo de aparelho você ouve suas músicas preferidas?</p> <p>c) Você já ouviu um podcast?</p> <p>d) O que é podcast noticioso? Levante hipóteses. Confira alguns podcasts acessando o link disponível em: https://coisadecrianca.com.br (acesso em: 20 ago. 2020).</p> <p><small>Podcasts são textos de áudio transmitidos pela internet, por aplicativos de música ou por emissores de rádio (quando noticiosos). São feitos apenas para serem ouvidos. Ficam à disposição para que o ouvinte os escute quando quiser. Não é um programa feito ao vivo.</small></p> <p><small>Para ampliar conhecimentos e saber como produzir um podcast, acesse: https://www.tecmundo.com.br/internet/1252-o-que-e-podcast-fim. Acesso em: 20 ago. 2020.</small></p> <p><small>https://blog.holmwell.com/pt-br/como-criar-um-podcast/. Acesso em: 20 ago. 2020.</small></p>
<p>2- Agora, em grupo, você e seus colegas vão produzir um roteiro para gravação de uma notícia de áudio: um <i>podcast</i>.</p> <p>Como fazer?</p> <ul style="list-style-type: none">Escolham o tema que irão noticiar. Considerem um assunto de relevância para seu bairro ou sua comunidade.Pensem em um nome para o programa de notícia.Qual será o estilo da produção? Vocês utilizarão uma linguagem formal ou informal?Selecione o material informativo sobre o fato que será noticiado. Isso pode ser feito por meio de pesquisa local, entrevista, entre outros.Façam o planejamento, isto é, o roteiro. O roteiro consiste em descrever toda a sequência do programa, como as falas, a trilha sonora e as vinhetas. Vejam a proposta de roteiro:	<ul style="list-style-type: none">Redijam todo texto da notícia. Lembrem-se de que ele será falado.Depois de tudo planejado, roteirizado e redigido, é hora da ação! Prestem atenção na entonação, na leitura fluente da notícia e na entrada dos recursos sonoros. A apresentação deve ter em torno de 1 a 3 minutos.Esta atividade poderá ser realizada em áudio (com a gravação por meio do celular, por exemplo), ou dramatizada (simulem que estão em um estúdio de gravação).A turma poderá, inclusive, produzir <i>podcasts</i> publicitários, para divulgar produtos e serviços.Compartilhem o resultado com seus colegas.

Fonte: *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021, p. 32-33).

A atividade, inicialmente, induz o professor a realizar um diagnóstico sobre o que o estudante sabe a respeito de *podcasts*, seu grau de familiaridade com esse gênero e apresenta um exemplo. No entanto, não há exercícios de análise desse gênero, nem é indicado que, depois de escutar os *podcasts* publicados no site “*coisadecrianca.com.br*”, se faça uma discussão sobre a estrutura (abertura, desenvolvimento, encerramento), sobre o

estilo empregado (variações linguísticas), sobre a forma composicional (as modalidades empregadas, músicas, efeitos sonoros, entonação de voz) e, especialmente, sobre a situação de comunicação e produção (as relações sociais entre os participantes, apreciações valorativas, conteúdo temático, tempo e lugar históricos, propósitos), como apontado por Barbosa (no prelo). Percebemos que se trata da didatização do gênero desvinculada da esfera e que envolve pouca colaboração na construção de um projeto de texto, ou seja, a atividade é dada pronta, com pouca ou nenhuma participação do estudante na decisão quanto à escolha do gênero; após acabar de lanchá-lo, já é solicitada a sua produção. Para a realização dessa escolha, seria necessário antes os estudantes conhecerem qual é o meio mais utilizado entre os jovens de sua comunidade escolar quanto ao acesso às notícias.

Antes da produção da notícia, o estudante deveria ter a oportunidade de explorar detalhadamente as condições de produção e os elementos que constituem o gênero (vinheta, nome do programa, escolha do tema, participantes envolvidos, entonação adequadas, utilização de ferramentas e aplicativos para gravação e edição).

Seria interessante, por exemplo, o professor junto com os estudantes considerarem se na escola já existe um jornal escolar, inclusive porque os textos lidos durante a *Situação de aprendizagem* 2 são exemplos publicados em jornais escolares. Em caso afirmativo, seria interessante averiguar em quais meios as notícias são publicadas e como a turma poderia colaborar com uma edição. Em caso negativo, poderia ser sugerida a criação de um jornal escolar, com o apoio de outras turmas também. Outra sugestão poderia ser a criação de uma revista digital da escola, a começar pelo número temático sobre *bullying* (tema abordado nos gêneros *notícia* e *reportagem* dentro da Situação de aprendizagem), assunto social tão pouco discutido nas escolas, em alguns casos ainda um tabu. Dessa maneira, os alunos poderiam produzir também outros gêneros da esfera jornalística estudados durante a

sequência, e não teríamos uma linha de produção em massa somente de *podcasts*.

Concordamos que trabalhar *podcasts* é interessante e se alinha a uma habilidade do CP, porém não está explícito ao professor que utiliza o material como, na prática, realizar a atividade. Dessa maneira, o trabalho com o gênero fica artificializado e se afasta da prática social. Além disso, conforme enfatizamos em nossas reflexões teóricas, os novos gêneros do meio digital trazem uma série de novos recursos semióticos que precisam ser analisados cuidadosamente (ROJO, 2013). Cada recurso escolhido para a produção do texto não é colocado ao acaso, mas selecionado de caso muito bem pensado, pois traz sentidos próprios e combinados. Planejar e desenhar/escrever cada camada de sentido dos gêneros multimodais não é algo que se planeja apenas com uma lista de ações, mas envolve muitas discussões e justificativas sobre as escolhas.

Agora, passaremos para o *Currículo em Ação – volume 2* (SÃO PAULO, 2021). Esse volume contém apenas uma sequência de atividade, que é organizada conforme o esquema a seguir:

Quadro 2: Organização da sequência de atividade no *Currículo em Ação – vol. 2*

Título da Sequência	Campos de atividades	Gêneros discursivos
<i>Situação de aprendizagem – Pequenos gênios, grandes inventos</i>	Campo artístico-literário; Campo de atuação na vida pública; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático.	Biografia; Tutorial de dobradura; Notícia; Enigma; <i>Flyer</i> .

Fonte: Elaborado pela autora com base em *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021)

Na única *Situação de aprendizagem* do volume 2, analisamos as atividades com o gênero *Flyer* (conforme está no quadro 2). Esse

texto é um tipo de panfleto de alta e rápida circulação. Nossa escolha justifica-se pelo fato de considerarmos as características multimodais desse gênero. Para chamar a atenção do leitor, um *flyer* deve ter *design* diferenciado, que chame a atenção, um trabalho gráfico arrojado. Apesar de não haver instruções explícitas nas orientações didáticas destinadas ao professor sobre a produção de esse material ser manual ou por meio de ferramentas digitais, pressupomos que, na maioria dos casos, a atividade poderá ser realizada por meio do computador, especialmente porque as formações de professores da rede têm incentivado o uso de ferramentas como o *Canva*⁴ (plataforma de criação de *designs*) e o *Sway* (aplicativo da Microsoft utilizado para criação de *designs* múltiplos), que, aliás, são gratuitas quando o docente e o estudante utilizam a conta do *e-mail* institucional. A seguir, apresentamos as atividades que sugerem a produção do *flyer*:

Figura 2: Atividades que sugerem a produção do *flyer*

<p>2. "Divulgar é preciso". Imagine que sua turma formará uma liga com seus super-heróis favoritos ou inventados. Para isso, a classe organizará um concurso, que contará com a apresentação de todos esses heróis, seus superpoderes e como podem contribuir com a liga. Ao final das apresentações, serão escolhidos os super-heróis que farão parte dela. O grupo deverá escolher um nome para a liga. Para divulgar o evento, elaborem um <i>flyer</i>.</p>
<p>Explicar para o estudante o conceito de liga na abordagem dos super-heróis. Mostrar um <i>flyer</i> como modelo para os alunos, explorando suas características, sua estrutura e sua função social.</p>
<p>O <i>flyer</i> é um tipo de peça publicitária que se assemelha a um folheto. A diferença entre um e outro está, principalmente, no tamanho. O folheto costuma ser maior e conter mais informações do que o <i>flyer</i>.</p> <p>A palavra <i>flyer</i> é de origem inglesa e significa "algo que voa". O nome justifica a finalidade desse material publicitário – ser distribuído de forma rápida entre um grande número de pessoas, de modo impresso ou digital. Por se tratar de um gênero de divulgação publicitária, é importante que a linguagem do <i>flyer</i> seja "precisa", objetiva, clara, a fim de atingir o interlocutor com eficácia.</p>
<p>Sugere-se explorar um <i>flyer</i> com os estudantes, enfatizando suas características, estrutura e sua função social. Essa atividade pode ser feita em grupo.</p>

⁴ O *Canva Education* é uma variação da plataforma que libera os recursos pagos para os logins institucionais ligados à educação.

Para produzir o seu *flyer*, considere as seguintes dicas:

- Selecione informações importantes, como o nome do concurso, data, período e o local.
- Selecione uma foto interessante e coerente para o evento.
- Cuide do *layout* do texto: diagramação, cores, tipos e tamanhos de letras, os desenhos e uma frase de efeito (chamativa).

- Escreva o regulamento do concurso de forma breve, como: o número de super-heróis por participante, se o desenho do super-herói deve ser apresentado, quanto tempo dura cada apresentação e os critérios para a escolha.

Concluída a atividade, escolha um dia para a exposição das criações de todos, bem como um desenho contendo todos os super-heróis eleitos para compor a liga. No dia do evento de apresentação da liga, uma ideia interessante é os convidados aderirem ao **cosplay**, vestindo a roupa do seu super-herói favorito ou criado.

Outras informações sobre a produção de *flyers* estão disponíveis em:
<http://publicidademarketing.com/flyers>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Fonte: São Paulo (2021).

Em primeiro plano, apresentamos a descrição da *Situação de Aprendizagem*; depois, analisamos a atividade de produção do gênero *flyer*. A atividade 1 da Situação “Pequenos gênios, grandes inventores” inicia com uma análise de fotografias dos primeiros projetos e protótipos de dispositivos que permitissem ao homem voar. A atividade 2 trata do estudo da biografia de Santos Dumont. A atividade 3 propõe a realização de uma dobradura de avião, a leitura e a análise de um tutorial de dobradura. A atividade 4 apresenta uma notícia para a leitura, compreensão e análise. A atividade 5 é um desafio para desvendar um enigma presente em uma imagem da Monalisa, de Da Vinci. A atividade 6 pede ao estudante que escreva uma pequena biografia de um super-herói que ele admira. A atividade 7, a última da sequência, intitulada “Divulgar é preciso”, apresenta uma proposta de produção textual, a criação de um *flyer*. Primeiramente, uma situação comunicativa é

colocada como justificativa para essa produção. Os estudantes são convidados a realizar um concurso de super-heróis inventados por eles. Após a criação dos personagens, eles devem planejar um concurso para escolher quais super-heróis comporão uma liga. Por fim, os alunos devem organizar um evento para a divulgação dessa liga, um encontro de *cosplays*⁵.

Para divulgar esse concurso, é sugerido que eles próprios construam um *flyer*. Essa atividade se relaciona aos campos artístico-literário e jornalístico-midiático, porque, além de envolver a criação de personagens para uma situação fictícia, a composição dos figurinos, há também a criação do anúncio para divulgação de um evento.

Essa Situação de aprendizagem considera realmente as práticas sociais dos adolescentes, se levarmos em conta que o concurso de *cosplays* de fato ocorra e que seja aberto a toda a comunidade escolar. Para isso, faz sentido a criação e a distribuição de *flyers*. Porém, caso seja uma situação apenas fictícia, a produção textual perde seu verdadeiro sentido e seu propósito comunicativo, ou seja, construir um texto para a divulgação de um evento, sendo o professor o único leitor desse texto, descaracterizaria a prática social. A atividade deve ser realizada em grupo, uma orientação pertinente (que não encontramos no material) para o professor desenvolver essa atividade e ao mesmo tempo avaliar o processo de produção textual seria, junto com a turma, elaborar critérios de avaliação e escolha da versão final do *flyer*, antes da sua impressão e distribuição para a escola.

No material é indicado que o professor mostre um *flyer* aos estudantes, explorando suas características, função social e estrutura antes do início da produção. No entanto, não há uma orientação ao docente de como explorar os recursos necessários: o *layout*, as cores, imagens, como combinar todas as modalidades,

⁵ *Cosplay* é a arte de se transformar em um personagem utilizando figurino e interpretação.

como diagramar, tampouco considera-se as condições de produção (os meios para produzir, imprimir e distribuir os *flyers*; o leitor em potencial, o perfil de estudantes que podem participar do evento, a forma como a mídia explora as produções em quadrinhos, como opera esse mercado, a questão dos direitos autorais). Um material destinado ao professor necessita viabilizar essas questões, para que as propostas sejam viáveis na prática. Mais uma vez o trabalho com um texto multimodal não é explorado de forma aprofundada, como se a combinação das diferentes linguagens pudesse se dar ao acaso.

No *Currículo em Ação – volume 3* (SÃO PAULO, 2021), também há apenas uma sequência de atividades, que está organizada da seguinte maneira:

Quadro 3: Organização da sequência de atividade no *Currículo em Ação – vol. 3*

Título da Sequência	Campos de atividades	Gêneros discursivos
<i>Situação de aprendizagem</i> – Histórias reinventadas	Campo artístico-literário; Campo de atuação na vida pública; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático.	Ilustração; Charada; Texto teatral (adaptação literária); Narrativa fantástica; <i>Podcast</i> ; Vídeo ; Roteiro.

Fonte: Elaborado pela autora com base em *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021)

Inicialmente, observamos que, apesar de esse volume anunciar no texto de introdução que trabalhará com textos dos quatro campos de atuação, após realizarmos a primeira leitura exploratória do material, localizamos apenas gêneros que se relacionam ao campo artístico-literário, pois até o gênero *podcast*, que pode também estar no campo jornalístico-midiático, nesse caso, está relacionado ao campo artístico, pois a produção sugerida ao final da *Situação de*

aprendizagem é uma adaptação de um trecho da obra *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, ou seja, os estudantes devem produzir um vídeo ou um áudio de algumas cenas da história.

Escolhemos analisar a atividade sobre a produção do **vídeo**, uma vez que se trata de uma produção multimodal e digital. Consideramos a proposta coerente para a etapa escolar, mas desafiante para o contexto da escola pública. Hoje não é difícil um adolescente criar um vídeo, pois os *smartphones* possuem os recursos necessários para gravar, editar e publicar esse tipo de mídia. Ter uma proposta de atividades como essa em um material para a escola pública é um avanço considerável. São muitas as dificuldades quando se propõe a gravação de vídeos, ainda mais para um sexto ano (nem todos têm aparelhos com recursos para a gravação, falta de domínio dos estudantes para a realização da tarefa), mas há possibilidades a se considerar, como o trabalho em grupo, visto que os estudantes que já produziram vídeos para as redes sociais podem auxiliar quem nunca fez esse tipo de atividade.

Antes de realizar a análise, vamos descrever a *Situação de aprendizagem* para deixar clara a proposta do material. A atividade 1 apresenta o desenho de uma esfinge; as questões propostas induzem o estudante a investigar sobre do que se trata essa figura; há também atividades de enigma. Depois, há um roteiro de peça teatral da história “A esfinge e o oráculo de Apolo”; os estudantes devem ler as seis cenas e responder algumas questões de compreensão do texto. Em seguida, devem formar grupos e finalizar a história que foi propositalmente interrompida antes do desfecho. Eles devem optar entre escrever um roteiro (a cena 7) para a gravação de um vídeo ou de um *podcast*. A atividade 2 é um desafio para que os estudantes descubram a resposta de um enigma presente no texto. A atividade 3 apresenta um trecho da obra de Monteiro Lobato, para que os alunos possam comparar com o roteiro adaptado. A atividade 4 trata da elaboração de uma síntese da história lida no roteiro. A atividade 5 traz a proposta de análise e reflexão sobre a construção dos enunciados escritos, especialmente sobre os tempos e modos verbais. Por fim, a

atividade 6 é uma proposta de produção textual em grupo. É solicitado aos estudantes que construam mais uma cena (a cena 8), em que a personagem Narizinho deve entrar na história. Da mesma forma como foi solicitado na atividade 1, os estudantes devem escolher um formato (vídeo ou áudio) para escrever o roteiro e gravar a cena. A seguir, temos as duas atividades que sugerem a produção do vídeo:

Figura 3: Atividades do *Currículo em Ação* – vol. 3

b) **Filmagem** – Para essa modalidade, cenários e caracterizações serão bem-vindos. Se seu grupo optar por filmar a dramatização, o procedimento de adaptação do texto poderá ser o mesmo do *podcast*. Grave as cenas, edite-as e tente não ultrapassar três minutos. Depois de pronto, compartilhe no *youtube* (ou outro repositório) e encaminhe o *link* para o e-mail atividadescp@educacao.sp.gov.br. Não se esqueça de inserir no e-mail o nome de quem produziu o vídeo, do seu professor, da sua escola e o da cidade em que fica sua escola. Se preferir, use o modelo abaixo:

Vídeo: **A esfinge e o oráculo de Apolo**
Link do *youtube*: _____
Participantes: _____
Professor(a): _____
Escola: _____
Cidade: _____

Para pesquisa!

- Técnicas de gravação:
<https://www.youtube.com/watch?v=3MDsphWjz8c&list=UUAMXzvjL0adc8x4HHj-Dtdw&index=23>. Acesso em: 11 maio 2021.
- Edição de vídeo:
<https://www.youtube.com/watch?v=wAN7vWRuBM8>. Acesso em: 11 maio 2021.
<https://www.youtube.com/watch?v=NU8eUZF42U>. Acesso em: 11 maio 2021.
- Sobre Mitologia:
<https://brasilecola.uol.com.br/mitologia/esfinge.htm>. Acesso em: 11 maio 2021.
<https://culturice.blogspot.com/2013/12/doc-o-enigma-da-esfinge-falado-pt.html>. Acesso em: 11 maio 2021.

Para finalizar, você (ou o grupo) poderá

- seguir as mesmas instruções utilizadas para construir a Cena 7.
- criar uma apresentação (*podcast*, filmagem, história e quadrinho, roteiro etc.).
- escolher um recurso para divulgação (*blog*, revista eletrônica, mural fixado na parede da escola, entre muitas outras possibilidades).
- compartilhar o produto final com a família, comunidade escolar.
- pedir, se possível, um *feedback*, para avaliar o trabalho produzido.

ATIVIDADE 6 – TRABALHANDO COM OUTRAS PERSONAGENS

Produção de texto
 Construa uma cena em que o grupo de Emília pediu reforço à personagem Narizinho. Diga:

- Como ela entrou na história?
- Qual foi a charada que ela teve de resolver para passar pela esfinge?
- Como ela conseguiu encontrar seus amigos?
- Qual foi contribuição dela para libertar Tia Anastácia do Minotauro?

Observações:
 Utilize a mesma estrutura do Texto 2.
 Essa atividade poderá ser feita em grupo.

Fonte: São Paulo (2021).

Conforme consta na figura 3, primeiramente os estudantes devem criar um roteiro de adaptação, para vídeo ou *podcast*, de um trecho do texto teatral “A esfinge e o oráculo de Apolo”. Depois, após elaborarem um texto teatral em que deve aparecer a personagem Narizinho, solicita-se que gravem mais um vídeo.

Para apoiar os estudantes na gravação, são fornecidos *links* para pesquisas sobre técnicas de gravação e edição de vídeos, mas, mais uma vez, chamamos a atenção para o fato de um caderno destinado ao professor não conter maiores explicações sobre o processo de produção de um texto multimodal. São vários fatores a serem considerados pelos estudantes para a produção de um vídeo: enquadramento de cena, iluminação, áudio, trilha sonora; enfim, como todos esses elementos podem ser combinados para a construção de uma história em vídeo. Outro fato preocupante é que os procedimentos de adaptação de uma narrativa para um roteiro de gravação de uma cena não são trabalhados antes da produção escrita com os alunos; há apenas a indicação de que eles sigam o modelo já existente no caderno.

O vídeo produzido pode ser publicado; considerando isso, o material traz algumas possibilidades: a primeira delas é a postagem no *YouTube*. Sobre isso, cabe-nos pontuar que o material falha ao não instruir o professor sobre a necessidade de enviar aos pais/responsáveis termos de consentimento sobre os direitos de

imagem e os direitos autorais dos estudantes. A segunda possibilidade de publicação é que os alunos enviem o *link* postado no *YouTube* a um *e-mail* da equipe técnica curricular destinado à coleta das produções, porém não é explicitada a finalidade dessa coleta. A última sugestão para publicação dos conteúdos é o compartilhamento das produções em *blogs*, revistas eletrônicas ou outras opções. Parece-nos que as opções sugeridas para a publicação se limitam ao encaminhamento para um certo repositório de produções de vídeos; não identificamos como essas sugestões contribuem ao desenvolvimento de um novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), ou seja, às novas práticas de criação e produção de textos multimodais. Para que isso ocorra, as produções dos estudantes devem ser encaminhadas para apreciação do público; este, por sua vez, deve ser instigado a participar e colaborar também com esta obra, a lcança fica-la. Esse é o ponto central: a interação com a obra; a apreciação e a réplica dessas produções fazem com que a atividade ganhe sentido, porém esses encaminhamentos não foram incluídos no material.

Além disso, o exemplo analisado neste volume reforça a falta de vinculação da produção textual dos gêneros digitais aos campos sociais. Isso é perceptível quando nos deparamos com a falta de propósito significativo nas produções. Tantas possibilidades poderiam ser exploradas, como um festival cultural, um café literário, a produção de *fanfics* ou fanzines para compartilhamento em *sites* diversos ou uma realização de mostras de curtas metragens ou vídeo-minutos sobre o fantástico na literatura, exemplos de práticas que extrapolassem os muros da escola, tornando-se de fato práticas de multiletramentos (NLG, 1996). Claro, o professor pode ir além do indicado no material; às vezes, encontramos exemplos de práticas que ultrapassam o contexto escolar. Mas, para que não sejam casos excepcionais e isolados, um material, como o produzido pela Secretaria, poderia potencializar essas práticas em todas as escolas, se orientasse melhor o trabalho com os multiletramentos e vinculasse os gêneros digitais aos campos sociais de atividade humana.

Ademais, há a necessidade de investigar as práticas culturais das quais os estudantes participam: como é a relação deles com a literatura fantástica? O que eles apreciam? De quais eventos sociais relacionados a esse universo participam? Quais são suas preferências? Quadrinhos, clubes de leitura, séries televisivas, animes? O trabalho com os multiletramentos não se trata apenas da realização de novas práticas de produção textual, mas também da valorização da cultura dos alunos, conforme defendem Kalantzis e Cope (2006).

O *Currículo em Ação – volume 4* apresenta quatro sequências de atividades, organizadas conforme o quadro abaixo:

Quadro 4: Organização da sequência de atividade no *Currículo em Ação – vol. 4*

Título da Sequência	Campos de atividades	Gêneros discursivos
<i>Situação de aprendizagem 1 – Há algo a ser contado?</i>	Campo jornalístico-midiático; Campo artístico-literário.	Notícia; Crônica; Filme/animação cinematográfica.
<i>Situação de aprendizagem 2 – Agora vamos ouvir o quê?</i>	Campo artístico-literário.	Poema; <i>Slam</i> .
<i>Situação de aprendizagem 3 – A tecnologia e o patrimônio cultural</i>	Campo jornalístico-midiático.	Artigo jornalístico; Simulação de telejornal; Verbete de dicionário; Template/infográfico; Cartaz.
<i>Situação de aprendizagem 4 – A palavra e o contexto cultural</i>	Campo artístico-literário; Campo de atuação na vida pública; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático.	<i>Sites/museus</i> virtuais; Verbetes de enciclopédias; Diálogo de aplicativo de mensagem; Notícia impressa; Notícia em áudio e/ou vídeo;

Fonte: Elaborado pela autora com base em Currículo em Ação (SÃO PAULO, 2021).

Neste volume, optamos por analisar as atividades sobre o gênero infográfico (ou *template*, como é chamado no material), por se tratar de um gênero digital e multimodal. A proposta de atividade com esse gênero está situada na *Situação de aprendizagem 3*, o que pode ser constatado no quadro acima (Quadro 4).

Primeiramente, descrevemos a *Situação de aprendizagem 3* para contextualizar a atividade que será analisada. Na atividade 1, os estudantes simulam a apresentação de um telejornal, a partir da leitura de um artigo publicado pela Unesco. Em seguida, eles respondem às questões de interpretação sobre o texto lido. Um novo texto é apresentado, desta vez, um verbete de enciclopédia *online* explicando o que é a Unesco. Após ler a definição, os estudantes completam um quadro síntese com as informações obtidas no verbete; por fim, eles utilizam essas informações para a construção de um *template* (veja o exemplo na figura 4 abaixo). Na atividade 2, os estudantes constroem um cartaz ou um novo *template* sobre um tema escolhido por eles; dentre as opções dadas estão: cuidado com o patrimônio cultural; incentivo à leitura; adaptação do ambiente escolar para deficientes (visuais/ auditivos/ etc.).

Figura 4: Exemplo de *template* apresentado aos estudantes na Situação de aprendizagem 3, *Curriculo em Ação* – vol. 4

ESCOLA ESTADUAL
SIMPLE PRESENT

INFORMAÇÕES DE HOJE:

A importância da **UNESCO**
O QUE É?

*United Nations Educational,
Scientific and Cultural
Organization*

Em português:
Organização das Nações Unidas
para a Educação, Ciência e Cultura.

OBJETIVO

O QUE DEFENDE?

**REALIZA ATIVIDADES
VOLTADAS PARA:**

**ÁREAS COM QUE
TRABALHA:**

VEJA TAMBÉM

FORMACAO GINECO EM LIBRAS

FONTE:
HTTPS://WWW.SIGNIFICADOSBR.COM.BR/UNESCO.
ACESSO EM: 11 JUN 2021

Fonte: São Paulo (2021).


O trabalho com o gênero infográfico traz um *template* impresso e pronto no material do aluno, ou seja, toda a apresentação gráfica já está delineada, então cabe aos estudantes preencher apenas com as informações verbais, retiradas do artigo sobre a Unesco. O material fornece o *link* desse *template*, disponível na plataforma *Canva*, porém não há a possibilidade de edição do arquivo no computador. Ficaria, no caso, a critério do professor levar os alunos ao laboratório de informática e criar um infográfico, a partir de um outro *template*, porém essa orientação não é dada no caderno do docente; apenas é solicitado para que explore outros modelos, sem a necessidade de fazer um novo infográfico. Aqui, evidenciamos a falta de articulação entre as diferentes linguagens no trabalho com o gênero infográfico. O objetivo, com a atividade, é mostrar ao estudante que, na construção de um infográfico, não basta apenas escolher o projeto gráfico mais bonito, mas também planejar com cuidado as informações que comporão o texto. Entretanto, em vez de propor uma análise aprofundada da articulação entre linguagem não verbal e verbal, é valorizada apenas uma delas, no caso, a linguagem verbal. Resgatamos o que é colocado por Lemke (2010): precisamos ensinar como essas linguagens se combinam para produzir significado, e não o que cada uma delas significa separadamente, como é feito nessa atividade.

Após lermos a *Situação de aprendizagem* em sua completude, entendemos que a atividade com o infográfico era uma espécie de “aquecimento” para a produção de um cartaz (na atividade 2). Neste caso, há indícios de vinculação da produção textual com uma prática social. A atividade está relacionada ao letramento escolar, ou seja, à produção de cartazes para a conscientização da comunidade escolar sobre algum tema (cuidado com o patrimônio cultural, incentivo à leitura, adaptação do ambiente escolar para deficientes) relevante neste contexto. Nessa atividade, houve uma maior preocupação com a diagramação do cartaz, ou seja, não só a linguagem verbal teve destaque. A atividade pode ser conferida nas imagens a seguir:

Figura 5: Atividade de produção de um cartaz, *Currículo em Ação* – vol. 4

IV- Produto: desenvolvimento de cartaz explicativo.

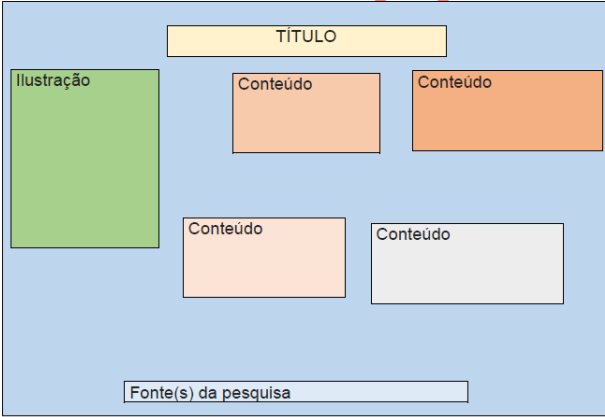
- Opção 1: Confeção de cartaz com base em modelo digital a ser escolhido e editado na própria plataforma, disponível em: <https://www.canva.com/search/templates?q=Cartazes&category=ACF-at6uXco&doctype=TACQ-jGq9fy&order=B>. Acesso em: 2 jun. 2021.



Observação: O acesso à *internet*, para essa opção, é um recurso necessário. Pode ser preciso fazer *login*.

- Opção 2: Produção de cartaz manual

Se o trabalho for confeccionado manualmente, poderá ser feito em cartolina ou em papel pardo, por exemplo. Capriche no *layout*. O formato pode ser também planejado. Uma sugestão (o grupo pode criar outro modelo se preferir):



VIII- Divulgação:

- Nas *redes sociais*: trabalho digital (a produção manual também pode ser divulgada nas redes, caso seja fotografada, por exemplo).
- No mural da *escola*: trabalho organizado manualmente.

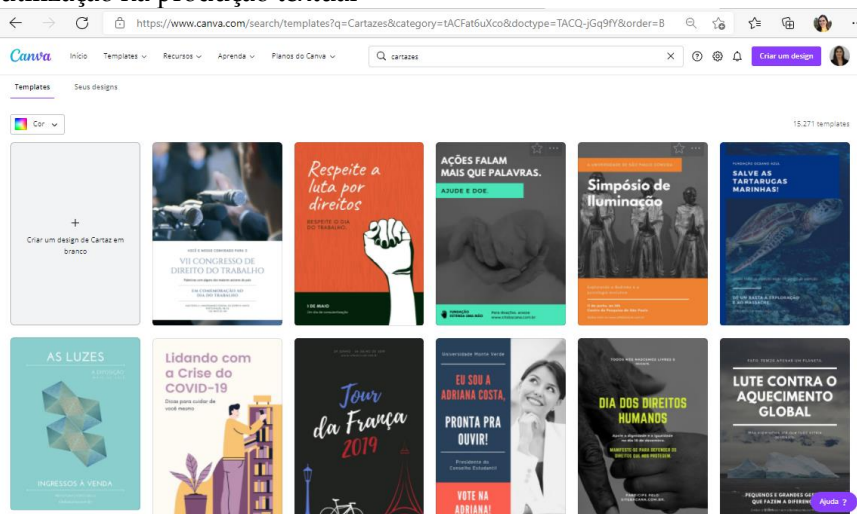
Atenção!

Usar as *redes sociais* para fins pedagógicos não quer dizer que devemos sair por aí divulgando tudo para todos. Essa divulgação precisa ser respeitosa, consciente. O objetivo é engajar a comunidade escolar, os familiares, os amigos, a fim de motivar, de forma positiva, o processo de aprendizagem e de ensino.

Se a turma quiser compartilhar os trabalhos com os autores desse material, poderá encaminhar fotos e links para o e-mail: atividadescp@educacao.sp.gov.br.

Fonte: São Paulo (2021).

Figura 6: Exemplos de cartazes disponíveis na plataforma *Canva* para utilização na produção textual



Fonte: Canva (2021).

Há, sem dúvida, um trabalho em torno da importância da escolha de um formato de texto e do planejamento do conteúdo na produção do cartaz; no entanto, a atividade não apresenta a importância da seleção das imagens, sua construção de significado e sua articulação com o conteúdo verbal, tampouco o formato e tamanho das letras e as cores. Tudo isso está em segundo plano, visto que, aparentemente, o texto verbal é tido como mais relevante e os *templates* já estão prontos no *Canva* (figura 6), sendo necessário que o estudante apenas escolha um formato pronto. Para finalizar, demonstramos preocupação que o caderno do professor não apresente orientações claras e definidas quanto ao tratamento das diversas linguagens que constituem um cartaz, subsídio que embasaria o trabalho docente para a análise dessas produções com a turma, pois, antes de o cartaz ser fixado nas paredes da escola, é necessário uma avaliação desse trabalho, uma análise conjunta das produções e, até mesmo, a reescrita e a reedição desses cartazes, ações não previstas pelos redatores do material.

Concluímos que, na *Situação de aprendizagem 3*, nenhuma das duas atividades apresentou a articulação entre as diferentes linguagens nos gêneros digitais e multimodais *infográfico* e *cartaz*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É considerável o esforço da SEDUC-SP em apoiar os professores nesse momento de várias mudanças curriculares, construindo, de forma ousada, um material elaborado pela rede e para a rede. Destacamos que, pelo nosso conhecimento, poucas redes de ensino fornecem um material didático pensado para o contexto específico do seu estado. Além disso, a elaboração do material didático ocorre concomitantemente com a implementação do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e é um processo não concluído, em desenvolvimento. De forma análoga ao que ocorreu na implementação do Currículo do Estado de São Paulo, em 2011, oferecer um material mais alinhado ao contexto das escolas públicas paulistas e produzido por profissionais que conhecem a realidade é uma atitude bem aceita pelos professores.

No entanto, segundo Ribeiro (2020), nosso desafio ainda é grande em relação à implementação dos preceitos colocados na BNCC (BRASIL, 2018) e no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) – estamos no início da mudança –, principalmente em relação à pedagogia dos multiletramentos. O material *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021) se aproxima do que preconiza a proposta curricular do estado, considera as competências e habilidades presentes no currículo, propondo situações de leitura e escrita a partir dos gêneros digitais e, ainda que de forma incipiente, buscando dialogar com a cultura juvenil. Novos gêneros da esfera digital, que constituem a cultura dos estudantes, já se fazem presentes nas atividades, porém ainda são trabalhados de forma desvinculada em relação aos campos sociais de atuação, na maioria das propostas analisadas. Sabemos que isso prejudica o trabalho com os letramentos e multiletramentos, pois as atividades perdem seu sentido ao se afastarem das práticas

sociais. O material não deixa claro ao professor como expandir as produções para outros interlocutores, além da escola. O novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) ainda não é uma perspectiva presente nessa proposta, uma vez que as práticas de compartilhamento e circulação não são muito enfatizadas.

Outro fator que ficou evidente durante as análises é a incipiente abordagem dos gêneros multimodais e digitais. Além da falta de orientações aos professores quanto à análise de textos que combinam diversas linguagens, há também a ausência de instruções aos alunos quanto à utilização de equipamentos e ferramentas que permitem criar, gravar, editar, fotografar, digitar etc., ou seja, falta um trabalho para desenvolver o letramento digital dos estudantes.

Entendemos que, sem dúvida, esse material é um dos instrumentos de apoio ao professor e que, evidentemente, como uma figura autônoma, deve ir além do que os materiais didáticos apresentam e sugerem. Nosso objetivo, portanto, é contribuir para adequações no material e para as práticas docentes que se apoiam nele, estabelecendo uma ponte entre o que apresenta os estudos acadêmicos sobre os multiletramentos e o que pode ser desenvolvido na educação básica. Nossa intenção não foi apontar as falhas e dar descrédito a um material tão importante para os docentes; pelo contrário, como ainda estamos no início da implementação do currículo, queremos apontar soluções para a melhoria das atividades, continuando o trabalho de análise dos outros materiais para os demais anos e séries e compartilhando nossos resultados com os docentes da rede estadual paulista e de outras redes que estão no mesmo processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2018) e de seus novos currículos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?

In: ROJO, Roxane H. R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo; Campinas: EDUC; Mercado de Letras, 2000, p. 149-182.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Gêneros do discurso e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: das práticas aos objetos e habilidades. *In*: BUNZEN, Clécio (org.). **Pedagogização dos gêneros do discurso no Brasil**: críticas, possibilidades e desafios. São Paulo: Parábola, no prelo.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. O trabalho com os gêneros na escola: refletindo sobre práticas correntes e vislumbrando novos caminhos. *In*: BARBOSA, Jaqueline Peixoto; ROVAL, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012. P. 8-61.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (org.). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas: Pontes, 2019. P. 271-300.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

CANVA. Templates. **Cartazes**. Sydney, Australia, 2021.
Disponível em: www.canva.com. Acesso em: 14 out. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, José Wanderlei. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas de práticas de objetos. *In*: GERALDI, José Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010. P. 71-80.

GNL. Grupo Nova Londres. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução: Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 01 nov. 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. A Multiliteracies Pedagogy Supplement. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Nova York: Routledge, 2006. P. 239-248.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling «the new» in new literacies. *In*: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (ed.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007. P. 1-24.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trad. C. Dornelles. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHELLI, Paulo Sergio. A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe. **Roteiro**, v. 46, p. 1-

25, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23976/16049>. Acesso em: 10 abr. 2022.

NLG. The New London Group. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *In*: COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary (ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000 [1996]. P. 60-92. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 27 dez. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuro redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 17 set. 2020.

ROJO, Roxane. Esferas ou campos de atividade humana – Verbete. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA-VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/FaE, 2014. P. 108-109.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 13-36.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. *In*: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luísa Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de (org.). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia, 2007. P. 9-43.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA,

Eduardo de (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. P. 11-31.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em Ação**. São Paulo: SEDUC/COPEL/CEFAF, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**: etapa do Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino de São Paulo (UNDIME/SP). São Paulo: SEDUC, UNDIME, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**: etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino de São Paulo (UNDIME/SP). São Paulo: SEDUC, UNDIME, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área: Alice Vieira. 2. Ed. São Paulo: SE, 2011.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em: 14 jan. 2022.

TEIXEIRA, Nádya França. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno pedagógico**, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE LETRAS SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL NA GRADUAÇÃO¹

Neri de Souza Santana²
Renan William Silva de Deus³
Amanda Parpinelli⁴

¹ Este artigo é fruto de discussões e estudos realizados na disciplina “Novas Tecnologias, Linguagens e Escola”, do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob as orientações da Prof.a Dr.a Eliana Maria Severino Donoia Ruiz.

² Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e graduada em Letras pela mesma instituição. Contato: nerisouzasantana@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4016397649510953>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2301-8513>.

³ Mestrando em Estudos da Linguagem no programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e graduado em Letras - Português/Inglês pela mesma instituição. Contato: renanwilliamd95@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2299910125722885>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3169-0230>.

⁴ Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e graduado em Letras - Português/Inglês pela mesma instituição. Aluna especial no programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: aparpinelli2@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4679485969043824>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0464-1302>.

INTRODUÇÃO

A relação entre professores e a tecnologia digital presente na contemporaneidade amplia a necessidade de discussão e reflexão sobre o domínio de técnicas para uso dos mais variados recursos disponíveis em conjunto com o desenvolvimento de diversas capacidades que a função do professor já preconiza. Surge, então, a necessidade de termos um processo de formação inicial, no que diz respeito ao ensino mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Todavia, a pandemia de Covid-19, que impôs o ensino remoto a partir de março de 2020, trouxe à tona com mais força uma problemática já antes evidenciada: a carência de formação inicial e continuada de nossos professores para as práticas de uso de TDIC na escola. Com isso em mente, tal problemática foi, em primeira instância, o fator motivador para a realização deste estudo.

Inserida na área da Linguística, com foco na formação de professores, esta investigação objetiva, majoritariamente, analisar de que forma a abordagem de TDIC é percebida pelos estudantes do quarto ano de Letras de uma universidade estadual do Paraná. Como objetivo específico, buscamos mapear o quanto os estudantes julgam que as TDIC estiveram presentes no decorrer do seu curso e de que forma foram utilizadas por seus professores durante a graduação.

Cabe ressaltar que como a pesquisa ocorreu no ensino superior, utilizamos o termo *estudantes* para se referir aos graduandos do curso de Letras, futuros professores; já o termo *professores* é utilizado para se referir especificamente aos docentes do referido curso; por fim, o termo *alunos* para descrevermos experiências com os alunos do ensino fundamental e médio.

Devido aos pressupostos metodológicos adotados, esta pesquisa não se ancora em hipóteses *a priori* (STRAUSS; CORBIN, 1998). Assim, perguntas de pesquisa foram propostas: (a) Que conhecimentos, se algum, os estudantes investigados julgam ter

sobre o Letramento Digital?; (b) Como os estudantes percebem a abordagem com TDIC presentes nas aulas de seus professores?

A fim de atingir a meta proposta, bem como de encontrar respostas às perguntas de pesquisa, 10 (dez) estudantes do quarto ano de Letras de uma universidade estadual foram pesquisados por meio de questionário. As percepções dos estudantes revelam que eles julgam ter um letramento digital básico para fins de estudos, provavelmente pela lacuna na educação formal, mas demonstram certa intimidade com recursos tecnológicos adquiridos pelo uso no cotidiano e em trocas de experiências com colegas e alunos. Contudo, os entrevistados demonstram inclinação para um aprofundamento de conhecimento na temática supracitada. Além disso, embora relatem uma baixa frequência no uso de TDIC em seu histórico escolar, os estudantes reconhecem a importância da temática tanto para o ensino quanto para o aprendizado, bem como para o uso na profissão.

Dessa forma, a estrutura do presente artigo constitui-se desta introdução, trazendo a contextualização deste estudo; três seções teóricas, que cobrem algumas premissas das TDIC, do letramento digital e da formação de professores; em seguida, a metodologia é detalhada; e, por fim, as duas últimas seções trazem a análise e as considerações finais, respectivamente.

1. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO

Desde os primeiros estudos sobre TDIC no ensino, o tema vem sendo investigado sob diferentes óticas (como fator motivador aos estudos, como fonte de distração, entre outros). Com o avanço desses estudos e proposições de novos documentos oficiais, o uso de TDIC no ensino e aprendizagem se evidenciou e, conseqüentemente, o letramento digital passou a ser fundamental em contextos educacionais.

Dentre alguns pesquisadores, destacamos Coscarelli e Ribeiro (2007), Baptista (2014), Moran (2017), Kersch e Marques (2018) e

nos apoiamos, também, nas demandas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Kersch e Marques (2018) apontam que, de acordo com os documentos oficiais, o uso da tecnologia deve promover o letramento digital crítico nos processos de aprendizagem. As autoras ainda ressaltam que integrar as tecnologias digitais à prática pedagógica docente é substancial para o desenvolvimento das competências digitais dos alunos. Assim, é indiscutível que as TDIC vinculadas a estratégias didáticas são instrumentos importantes a serem usados em diversos contextos educacionais, desde que intentados e organizados para tal.

Nesse sentido, é de suma importância que haja reflexão sobre os objetivos e finalidades que se pretende alcançar com o uso desses recursos, considerando a realidade organizacional, humana e social da escola, dos professores e dos alunos. Ademais, é preciso compreender que, para a educação do século XXI, “a vida precisa vir para a sala de aula, assim como aquilo que se faz na sala de aula precisa ir para a vida, tornando-a melhor e mais fácil” (KERSCH; MARQUES, 2018, p. 92).

O importante é legitimar práticas de letramento digital, em uma concepção que vá além de conhecimentos teóricos e mera instrumentalização dos recursos digitais, podendo trespassar as leituras do que se deve fazer e ir ao encontro de uma perspectiva social, uma vez que, como determina a BNCC,

[...] é preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, lançar-os para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (BRASIL, 2018, p. 473).

À vista disso, buscar lançar mão dos recursos tecnológicos dos quais dispomos hoje tem como objetivo motivar nossos alunos em sala de aula frente à realidade digital da qual fazemos parte,

preparando-os para desenvolverem práticas de letramento digital e se tornarem sujeitos críticos integrantes da sociedade atual. A escola, portanto, é de papel fundamental na formação social e tecnológica dos alunos, e a universidade, na dos futuros professores.

Mas, para que isso ocorra, é necessário que o professor seja preparado para atuar nesse cenário, como afirma Silva:

Diante do novo contexto sociotécnico, a docência interativa requer a morte do professor narcisicamente investido de poder. Expor sua opção crítica à intervenção, à modificação, requer humildade para aprender com a dinâmica comunicacional das interfaces online e dialogar com o novo espectador. Esse desafio supõe a formação continuada e específica (SILVA, 2010, p. 45-46).

Há muitos casos em que o professor se propõe a utilizar recursos tecnológicos diferenciados em sua aula, mas a aula continua sendo centrada em sua fala linear, sendo ele o responsável pela produção e transmissão de conhecimentos e informações. “Estar online não significa estar incluído na cibercultura. Internet na escola e na universidade não é garantia da inserção crítica das novas gerações e dos professores na cibercultura” (SILVA, 2010, p. 49).

Para tanto, é necessário que haja um letramento digital tanto para professores formadores quanto para os estudantes, para que possam atuar criticamente junto às TDIC no ensino e na aprendizagem. Para que isso aconteça, é preciso estruturar espaços de formação de professores às tecnologias e de formação continuada no que tange ao letramento digital. Assim, a próxima parte desta seção teórica se destina ao estudo do Letramento Digital e da Cultura Digital.

2. LETRAMENTO DIGITAL E CULTURA DIGITAL

As práticas de letramento digital são, de acordo com Kersch e Marques (2018, p. 94), “um conjunto de práticas sociais letradas

que acontecem em ambientes digitais (computadores e dispositivos móveis, redes sociais e web, entre tantas outras plataformas)”. Contudo, assim como salientam as autoras, não estamos falando apenas da soma de habilidades para utilizar os computadores e a capacidade ao navegar pelas redes sociais e internet, mas da participação do indivíduo de forma crítica na sociedade da informação.

Ainda, de acordo com o que propõe a BNCC, é preciso contemplar na escola a cultura digital, que tem suscitado mudanças significativas na sociedade, desenvolvendo práticas com diferentes linguagens e letramentos — desde os menos hipertextuais, até os que envolvem a hipermídia⁵ (BRASIL, 2018). Há também a necessidade de abordagens com práticas contemporâneas de linguagem, cultura digital, culturas juvenis e os novos letramentos inseridos em processos colaborativos de produção e consumo de informação (BRASIL, 2018).

Freitas, por sua vez, compreende letramento digital como

[...] o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010, p. 339-340).

Buzato define o letramento digital como sendo a oposição entre habilidades e competências instrumentais de utilização de recursos tecnológicos digitais e as práticas sociais envolvidas nessa utilização. Nesse sentido, afirma que

⁵ Bairon (2021, p. 4) compreende por hipermídia “a expressão não linear da linguagem que atua de forma multimidiática e [...] expressa todo caminho da compreensão de algo que não depende unicamente da exposição sequencial do conteúdo. Em nível técnico, sua atuação multimidiática significa que, no mesmo ambiente, temos imagens (fixas ou em movimento), textos e sons que sustentam o conteúdo exposto”.

[...] o que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligada ao uso das TICs, mas que “pratique” as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes “gêneros digitais” que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação (BUZATO, 2007, p. 7).

Ambas as definições apresentadas por Freitas e Buzato compreendem o letramento digital como uma competência indispensável para a utilização crítica das TDIC nas práticas sociais e culturais, bem como nos processos de ensino e aprendizagem na sociedade atual. Não obstante, a utilização desses recursos implica em um novo conjunto de habilidades que ultrapassem as meras habilidades técnicas e instrumentais, proporcionando um conhecimento mais profícuo dos recursos digitais, seus usos e implicações. Não basta apenas usar recursos tecnológicos digitais, é necessário que nos apropriemos deles para usá-los de forma a oportunizar transformações sociais.

Wheeler (2012) atesta que as tecnologias digitais implicam em diferentes necessidades e capacidades por parte de seus usuários. O autor denomina essas tecnologias de *tecnologias transformadoras (disruptive technologies)*, posto que criam rupturas na sociedade e requerem um novo conjunto de letramentos de forma a poder participar na cultura digital. Para Wheeler, os letramentos digitais vão além de competências e habilidades. Eles se constituem de uma forma de engajamento cultural nas novas práticas sociais que surgem na cibercultura. O autor ainda reforça a relevância de os educadores trabalharem os letramentos digitais com seus estudantes, dentro da cultura digital, visando que eles usufruam de ferramentas digitais em seu aprendizado.

Além disso, é preciso destacar a importância de se considerar, no contexto escolar, as práticas de letramento digital e as práticas multiletradas realizadas pelos alunos fora da escola. Tal ação permite uma aproximação das atividades realizadas

nessas instituições às realidades experienciadas pelos estudantes fora delas, realidades estas que envolvem também a leitura e a produção de diferentes gêneros escritos (VIANNA *et al.*, 2016).

Dessa forma, compreendemos que a instituição escolar deve promover espaços para o desenvolvimento dos mais diversos letramentos (dentre eles, o digital), para que o aluno perceba e se posicione criticamente frente a essas (novas) práticas sociais e de linguagem. Nesse sentido é que destacamos a formação inicial de professores como fundamental para propiciar debates sobre letramentos digitais críticos e contribuir para a adequação da prática escolar aos novos modelos de uma sociedade multicultural. Com isso em pauta, a próxima seção objetiva levantar algumas discussões a respeito do letramento digital e da formação de professores.

3. LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Formar futuros professores é uma tarefa complexa. Ao mesmo tempo em que é preciso ensiná-los, é necessário ensiná-los a ensinar, o que demanda conhecimento, empenho e dedicação por parte dos seus formadores” (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 3). Os novos tempos exigem outro perfil de profissional: que não se contente com o simples fornecimento e recebimento de informações distribuídas por meio de recursos tecnológicos digitais, mas que aja como líder de múltiplos processos que valorizem o trabalho docente e sua profissão, em uma rica desverticalização do sistema. “Formar um professor nesse cenário parece ser uma tarefa ainda mais complexa, principalmente diante da diversidade de instrumentos de mediação didático-pedagógica que estão hoje à nossa disposição” (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 3).

Em tempos em que a tecnologia prepondera, esse desafio toma mais força, uma vez que a evolução tecnológica acontece rapidamente, exigindo constante aperfeiçoamento e novas aprendizagens para lidar com as inovações constantes. Assim,

muitas vezes encontramos professores que alegam não se sentirem digitalmente letrados, porque, ao longo de sua formação, não tiveram muitas chances de aprender a utilizar recursos tecnológicos para fins de estudos.

Nesse cenário educacional, Moran (2017, p. 29) assevera que “o papel do professor é mais de um curador, orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tantas informações disponíveis”, cabendo a ele auxiliar o aluno a compreender tanto a relevância como a necessidade de investir em sua aprendizagem. Sendo assim, é preciso compreender que não há mais espaço para a “educação do conteúdo” na era digital. Os alunos têm acesso a um mar de informações na palma das mãos, sendo papel da escola lca-los no processo de seleção, filtragem e criação a partir desse conteúdo.

Diante disso, formar professores para o letramento digital não é pensar na técnica, mas, sim, em desenvolver competências e habilidades específicas, que devem ser (re)elaboradas, (re)adaptadas, conforme a demanda vivenciada pelo professor, pois a tecnologia está, cada vez mais, estreitamente vinculada a todo e qualquer processo de trabalho (REIS; NANTES; MACIEL, 2018). Ainda, “é imprescindível que a escola [...] eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital” (BRASIL, 2017, p. 61).

Para Kersch e Marques (2018, p. 90), “os novos letramentos do século XXI [...] coloca[m] sobre o ensino superior um papel fundamental no processo de formação inicial dos professores”. É, portanto, durante a graduação que os futuros professores devem iniciar o seu contato com metodologias ativas, práticas digitais no ensino e disciplinas que visem discutir o papel das TDIC na escola. O que ainda ocorre, no entanto, é que esse contato vem a acontecer muitas vezes apenas na formação continuada e/ou a partir de iniciativas dos próprios professores.

Todavia, lamentavelmente, Freitas (2010) constata que os processos de formação, tanto inicial quanto continuada, ainda não têm demonstrado preocupação com o letramento digital crítico dos

professores, frisando apenas na perspectiva de alfabetização digital e de uso de ferramentas de forma instrumental. A autora acrescenta que essa forma de abordagem de letramento digital na formação de professores não é suficiente para integrar os recursos digitais às práticas pedagógicas de forma transformadora e reforça:

Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o dos alunos, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer da sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas (FREITAS, 2010, p. 349).

Nesse sentido, concordamos com Freitas que é necessário trabalhar o letramento digital tanto na formação inicial quanto continuada de professores. Ainda, endossamos o pensamento de Kersch e Matias (2018) frente a uma concepção de escola contemporânea em que, o espaço da sala de aula não é aquele em que o professor domine uma vasta gama de recursos digitais ao passo que os alunos observam deslumbrados a atuação do educador. A sala de aula que as autoras consideram inovadora é constituída por alunos e professores que, reunidos e de forma colaborativa, trocam ideias e constroem conhecimento com o auxílio de equipamentos eletrônicos e tecnologias digitais.

Uma vez expostos os pressupostos teóricos que embasam este estudo, tecemos os procedimentos metodológicos na próxima seção.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma vez que esta pesquisa objetiva investigar percepções de estudantes em um determinado contexto, sua natureza é qualitativa. Nesse viés, Schwandt (2006) apregoa que a principal preocupação de uma pesquisa qualitativa é entender as ações dos

indivíduos em um determinado contexto. Em complemento, adotamos uma postura epistemológica, que entende os participantes da pesquisa enquanto agentes ativos no processo de produção de conhecimento. Portanto, esta é uma pesquisa qualitativa de epistemologia interpretativista (GUBA, 1990).

Constituem-se como participantes dessa pesquisa 10 (dez) estudantes do curso de Letras de uma universidade estadual do Paraná. Esses participantes foram escolhidos por já estarem em seu último ano de graduação e poderem contribuir com suas percepções durante todo o percurso de seus estudos. A fim de preservar o anonimato dos estudantes, eles foram referenciados pelas letras EL (Estudante de Letras) e receberam um número sequencial para a análise de dados.

Do total de treze (13) alunos matriculados, dez (10) participantes responderam a esta pesquisa. Nove (09) têm entre 20 e 30 anos e um (01) tem entre trinta e quarenta anos. Destes dez (10) participantes, cinco (05) já atuam como professores, ou seja, já estão tendo a oportunidade de colocar em prática o conhecimento construído na universidade.

Por considerações éticas, elaboramos um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) no início do questionário endereçado aos participantes, com a finalidade de lançá-los sobre a pesquisa, bem como seus direitos e confidencialidade de dados. No que tange aos instrumentos de geração de dados, formulamos um questionário com perguntas abertas e fechadas, organizado em um editor de formulários *online* por meio do recurso Google Formulários.

A unidade de análise desta investigação é a percepção, que será analisada pelo pressuposto teórico-metodológico da Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011). Assim, o foco da análise recai no conteúdo das falas dos estudantes, e não em questões linguísticas. Dessa forma, na AC, a análise das percepções dos estudantes será feita por meio de categorias e unidades analíticas de registro – palavras que contribuem para a criação das categorias de análise. Com isso em mente, entendemos que a

categoria é um conceito mais abstrato e genérico, ao passo que as unidades de registro são mais concretas e específicas.

Em complemento, uma vez que o questionário se constituiu de questões abertas e fechadas (com objetivo específico a ser atingido), é comum direcionarmos as perguntas, projetando, *a priori*, certas dimensões e/ou categorias analíticas (que podem ser confirmadas ou reajustadas no processo de análise). Por exemplo, se queremos investigar a prática pedagógica de docentes em relação ao uso das TDIC, certas categorias são esperadas (dependendo do objetivo da pesquisa), como método, dificuldades/facilidades, entre outras. Portanto, trata-se de uma mera projeção analítica, que nada tem a ver com um enviesamento de respostas ou confirmação de hipóteses *a priori*.

Uma vez delimitada a metodologia desta pesquisa, na próxima seção trazemos as análises e discussão dos dados gerados.

5. PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A PRESENÇA DE TDIC NA GRADUAÇÃO

Como exposto nos procedimentos metodológicos, a análise se deu por meio de categorias e unidades analíticas de registro derivadas dos dados. As percepções dos estudantes podem ser organizadas em três grandes categorias: conhecimento, formação e ensino acerca da TDIC na graduação, apresentadas no Quadro 1. Cada categoria, por sua vez, comporta suas respectivas e eventuais subcategorias e unidades de registro definidas a partir das respostas dos participantes. Com isso em mente, passamos, então, à análise pormenorizada dos dados gerados, considerando a necessidade de supressão de respostas vistas como repetitivas, resultando no processo de esgotamento de análise.

Quadro 1: Categorização

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO ⁶
Recursos digitais	Finalidade de uso pessoal	<i>E-reader</i> (1) – <i>Tablet</i> (1) – <i>Smartphone</i> (9) – Internet (9) – <i>Notebook</i> (9) – Computador (4)
	Uso docente (na universidade)	Internet (7) – Projetor multimídia (7) – Aparelhos de som (1) – <i>Notebook</i> (3) – Computador (8) <i>Tablet</i> (1) – Televisão (1)
	Uso discente (na universidade)	Internet (5) – Computador (7) – Projetor multimídia (2)
Formação	Fonte de aprendizagem	Experiência prática (10) – Pares/colegas (5) – Eventos acadêmicos (5) – Blogs e páginas (2) – Tutoriais e manuais (5) – Livros e Periódicos (2) – Projetos colaborativos (3) – Alunos (5) – Atividades de estágio (5) – Grupos de pesquisa (2) – Oficinas/ Cursos/Minicursos (4) – Disciplinas (4)
	Recursos	<i>Slides</i> (2), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (7), Plataformas de webconferência (7), Formulários <i>online</i> (4) e Editor de texto <i>online</i> (1), Aplicativos (1)
	Letramento digital	Concepção
Ensino	Estímulo em práticas de estágio	Relevância
	Uso crítico	Não há

Fonte: Os autores.

Na categoria **recursos digitais** e suas subcategorias, os participantes mencionam os recursos que possuem e sua finalidade e comentam sobre o uso docente e discente dos

⁶ Os números em parênteses representam a quantidade de respondentes que mencionaram as unidades de registro apresentadas.

recursos na universidade. Ao que diz respeito ao uso pessoal, o *smartphone* e o *notebook*, associados ao uso da internet, foram os mais mencionados (nove (9) vezes). Quatro pessoas mencionaram o computador de mesa; uma, o *tablet*; e uma, um *e-reader*, dispositivo de leitura de livros *online*. A finalidade de uso desses dispositivos é relacionada principalmente aos estudos e trabalho, oito (8) e seis (6) recorrências, respectivamente. Em seguida, foram apresentados os fins de lazer, organização pessoal, comunicação e pesquisa. Os excertos a seguir ilustram bem a finalidade de uso desses recursos.

Quadro 2: Recursos digitais pessoais e suas finalidades

Excertos
<p>(EL1) Para a minha vida cotidiana. Desde questões financeiras até lazer. Uso também para meu trabalho como professora e para as minhas atividades como aluna.</p>
<p>(EL6) Para preparação das aulas (pesquisa, digitação de atividades, acesso à plataformas e programas educacionais), para aulas ao vivo (especialmente na pandemia) e produção de material didático.</p>
<p>(EL8) Para estudar, manter contato com outras pessoas, resolver pendências financeiras, lazer.</p>

Fonte: os autores.

Percebemos, pelos excertos acima, que as TDIC já estão presentes na vida dos participantes, seja para fins de lazer, de estudos ou de trabalho. Já não dá para dissociar nossas práticas dos usos dessas tecnologias. Tendo isso em mente, é importante descobrir se esses recursos e práticas são adquiridos por conta própria ou estimulados na esfera universitária, mais especificamente no cenário da formação de professores.

Questionamos quais os recursos digitais para uso de estudantes e professores são existentes na universidade. Foram mencionados: *notebook*, projetor multimídia, aparelhos de som,

internet e computador, sendo apenas estes dois últimos disponíveis para os estudantes. Os computadores com acesso à internet são disponibilizados no laboratório de informática e no laboratório de línguas⁷, contudo, segundo EL3, não é muito utilizado pelos estudantes, salvo em momentos de aulas com os professores e “utilizado sobretudo nos anos iniciais”.

No que tange à categoria **formação** (universitária e/ou outros cursos), procuramos questionar os estudantes: (a) quais foram as fontes de aprendizagem sobre as TDIC; (b) os recursos utilizados durante a graduação; (c) a concepção dos estudantes sobre letramento digital.

Em relação às fontes de aprendizagem, cem (100) por cento dos participantes assinalaram a experiência prática para o manejo desses recursos, contudo o que percebemos é que essa experiência é entendida por eles como aprender sozinhos, utilizando os recursos por conta própria, e não que essa prática aconteça na universidade. O Quadro 3, a seguir, apresenta excertos dos participantes acerca do que foi questionado.

Quadro 3: Formação: Fontes de aprendizagem

Excertos

(EL2) Foi em palestras, inclusive sobre o ensino de língua inglesa, especificamente por meio da música, que explorou e apresentou a importância das tecnologias no ensino. E, em alguma disciplina, que não me recordo, em que lemos a BNCC (algo muito breve).

(EL3) É visto um incentivo, porém nem os professores possuem conhecimento suficiente para apresentar alternativas, bem como não há recurso⁸ tecnológicos variados.

⁷ O *campus* dispõe de mais de um laboratório de informática, utilizado por todos os alunos. O laboratório de línguas, no entanto, é voltado para as disciplinas de língua inglesa no curso de Letras e possui computadores e acesso à internet.

⁸ Optamos por manter os excertos como redigidos pelos participantes para manter a autenticidade dos dados.

(EL4) O uso de tecnologias digitais para auxiliar no aprendizado foram mais utilizadas nas disciplinas de Língua Inglesa, nas outras matérias do curso isso quase nunca ocorreu.

(EL6) Participei de minicursos para formação de professor e em disciplinas de formação do professor pude conhecer o conceito de letramento digital e elaborar uma aula para minha turma (sala de aula invertida). Essas atividades foram essenciais, principalmente agora na pandemia, para aprender a utilizar recursos digitais e a repensar minhas aulas num contexto virtual (professora do ensino fundamental 1).

(EL8) Pesquisei em um projeto de iniciação científica sobre Teletandem. Nesse método, eu fiz interações por skipe onde aprendi língua inglesa com falantes norte americanos.

(EL9) Na disciplina de formação de professores, em busca de sempre trazer inovação para a aula e também é um processo bem mais rápido e satisfatório para os alunos.

(EL10) nas disciplinas de língua inglesa para realizar tarefas e conteúdos.

Fonte: os autores.

Em segundo lugar, os participantes apontaram ‘pares/colegas’, ‘tutoriais e manuais’, ‘alunos’, ‘eventos acadêmicos’ e ‘atividades de estágio’ como fontes de aquisição de conhecimento. Essa recorrência demonstra uma aprendizagem colaborativa no aprendizado, uma vez que a maioria dessas fontes permite discussão e integração de conhecimentos advindos de outras pessoas. ‘Disciplinas’, ‘Oficinas, cursos e minicursos’ receberam quatro apontamentos, o que demonstra uma porcentagem não muito expressiva na formação formal dos estudantes.

São apontadas outras possibilidades de aprendizagem – ‘projetos colaborativos’, ‘livros e periódicos’, ‘blogs e páginas’ e ‘grupos de pesquisa’ – com menor incidência, mas que não invalidam sua importância nesse contexto de aprendizagem com TDIC. Entretanto, destacamos as recorrências das respostas “pares/colegas” e “alunos” como fontes para o letramento digital, uma vez que nossos respondentes (quase que de forma unânime)

e seus respectivos alunos (nas experiências de estágio e profissionais) são considerados nativos digitais (PRENSKY, 2001), ou seja, uma geração que já cresceu em uma sociedade cercada por dispositivos eletrônicos e a internet. Outro fator percebido por nós foi um aspecto forte de autodidatismo no que se refere ao letramento digital por parte dos graduandos em Letras.

Em relação à concepção de *letramento digital*, buscamos entender os conhecimentos adquiridos e também as acepções dos pesquisados sobre esse conceito, uma vez que o letramento digital surgiu como uma nova forma de conceber as práticas de leitura e escrita a partir do uso de recursos tecnológicos como o computador, a internet e as novas interfaces virtuais. Sobre isso, os participantes demonstraram pensamentos similares no que tange ao letramento digital, mas não demonstraram conhecimento mais profundo sobre o conceito.

Quadro 4: Formação: Letramento digital

Excertos
<p>(EL2) Letramento digital é como se fosse um tipo de “alfabetização e letramento”, mas não do código, especificamente a língua portuguesa, mas sim do meio digital, conhecer símbolos e pontuações de computadores (algo simples), enviar e-mails, acessar a internet, conhecer sistemas operacionais (até ao mais complexo).</p> <p>(EL4) Vejo o letramento digital como o uso dessas novas ferramentas digitais na sociedade, não só para entretenimento mas para estudo, pesquisa e ensino.</p> <p>(EL8) Para mim seria o domínio do uso de tecnologia digitais.</p>

Fonte: os autores.

Dentre as respostas elencadas acima, apenas os comentários de EL2 e EL4 se aproximaram mais do conceito de *letramento digital* apregoado na atualidade, num sentido mais global. A palavra *letramento* surgiu pela necessidade de ampliar o conceito de *alfabetização*, que tem mais a ver com codificar e decodificar o

código linguístico. Mas o *letramento* vai além disso; ele corresponde ao uso social das práticas de leitura, ou seja, interpretar, compreender e fazer inferências em um texto.

Além disso, entendemos que esse conceito mais básico, que entende o letramento digital como ‘saber usar’ recursos tecnológicos apenas, por parte dos participantes, se dá por conta da falta de trabalho com letramentos digitais na escola. Os estudantes não têm a concepção global do que seriam os letramentos digitais, uma vez que não foram expostos a eles na universidade. Ademais, dentre as respostas obtidas, cinco (5) dos entrevistados dizem se considerar letrados digitalmente, salientamos aqui – por considerarem o letramento digital como ‘saber utilizar alguns recursos digitais’.

Questionamos, ainda, a forma de estímulo – caso tenha ocorrido – recebida pelos estudantes durante o curso, bem como as disciplinas e recursos utilizados. Sete (7) participantes responderam afirmativamente, um (1), negativamente e dois (2) disseram que raramente eram estimulados. Cinco (5) mencionaram disciplinas que privilegiaram o uso da tecnologia, sendo elas as disciplinas de Língua Inglesa (3 ocorrências) e de Formação do Profissional em Letras (2 ocorrências). Os recursos mencionados foram o *Google Classroom*, adotado recentemente no cenário das aulas remotas, e o Moodle, já existente na instituição e utilizado com menos frequência antes do ano de 2020.

Na categoria **ensino**, subcategoria estímulo e práticas de estágio, uma vez que o contexto do curso de Letras é o de formação de professores, questionamos se houve um incentivo para uso de TDIC para as práticas de estágio e se, em caso afirmativo, os estudantes poderiam discorrer sobre os benefícios e dificuldades/limitações evidenciadas por eles durante este processo.

Os benefícios se pautaram em maior protagonismo do aluno no processo de aprendizagem e em conhecimento de novos recursos por parte dos estudantes estagiários.

Quadro 5: Ensino: Estímulo em práticas de estágio

Excertos

(EL1) O estágio no ano de 2020, em meio a pandemia, mudou totalmente o seu formato, aulas remotas, utilização de nuvens de palavras, exibição síncrona de vídeos e realização de atividades, tudo em prol dos alunos e que consequentemente trouxe benefícios para nós professores que aprendemos ainda mais.

(EL2) Devido à pandemia, o estágio foi realizado por meio de ferramentas digitais. Entretanto, não fomos instrumentalizados de maneira satisfatória devido ao pouco tempo para organização e aplicação.

(EL3) Nós podíamos usar ferramentas digitais mas sempre éramos advertidos pelos professores que talvez o campo de estágio não pudesse nos ajudar.

(EL4) Os alunos se sentiam mais protagonistas da sua aprendizagem, e esse foi um dos pontos positivos.

(EL6) [...] Mensurar os benefícios pode ser arriscado agora, pois foi a minha primeira experiência nesse contexto, mas posso dizer que em LI os alunos tiveram maior oportunidade de recer conteúdos pela produção de vídeoaulas.

Fonte: os autores.

Apesar da neutralidade do comentário de EL6, houve também participantes que apresentaram os pontos negativos da experiência, como a falta de instrumentalização para utilizar nas regência de estágio – recursos das escolas no ensino presencial no ano anterior e deles próprios neste ano, com as aulas remotas. A carência de suporte por parte de seus professores foi outro fator negativo apresentado.

No mesmo sentido, os participantes discutiram sobre suas percepções quanto ao uso crítico das TDIC por seus professores na graduação. Muitas das respostas são genéricas, voltando-se ao fato de que alguns professores utilizam recursos tecnológicos e outros não. Da mesma forma, o uso crítico dessas ferramentas muitas vezes não é percebido pelos estudantes.

Quadro 6: Ensino: uso crítico

Excertos

(EL2) Sim! De modo empenhado e consciente visando atender as necessidades dos alunos e lança-los (com algumas exceções, pois nem todos tem o domínio ou conhecimento sobre tecnologia digitais).

(EL3) Com algumas exceções, o corpo docente do curso de letras mantém-se tradicional nas práticas docentes, sobretudo às disciplinas com maior carga teórica.

(EL5) Em sua maioria ainda não se posicionam, considerando que preferem e ainda utilizam dos métodos tradicionais de ensino. No entanto, o corpo docente possui alguns que concordam e lutam pela inclusão de recursos tecnológicos na sala de aula, pois acreditam que estes podem cooperar de forma excepcional para o ensino e para aprendizagem.

(EL6) Posso dizer que o manejo das ferramentas tem sido ok, mas as proposta metodológicas precisam de mais atenção.

(EL9) Alguns professores utilizam essas ferramentas como forma de demonstrar a necessidade de hoje em dia termos essa opção, de que é tudo mais rápido, porém é claro que o uso disso precisa ser bem monitorado, principalmente em sala de aula com os alunos, já que com a facilidade de acessar tudo, os alunos podem perder um pouco o foco na aula.

(EL10) A utilizam de maneira eficaz visando um ensino de qualidade.

Fonte: os autores.

Os excertos acima demonstram como é importante repensar as práticas de ensino e aprendizagem integradas às TDIC, pois “apenas a inserção da tecnologia nas escolas não é suficiente para modificar a prática do professor”, como vimos na seção teórica. Pela fala de EL6, parece não haver um uso crítico das TDIC perceptível pelos estudantes, apenas um manejo automatizado, sem objetivos e metodologias bem definidas.

Um ponto relevante a se ressaltar é que os estudantes perceberam um crescimento exponencial quanto ao uso de TDIC por seus professores durante as aulas remotas iniciadas em 2020 por

conta da pandemia de Covid-19. É compreensível que esse aumento tenha ocorrido uma vez que o ensino remoto exigiu uma abordagem tecnológica forte. O que, infelizmente, os dados revelam, é que essa abordagem não era tão pensada antes dessa imposição que o momento pandêmico exigiu. Outro ponto importante é destacar a percepção dos estudantes em relação à mudança inevitável no ensino a partir dos acontecimentos de 2020 com o cenário pandêmico. Fica claro que não há mais como voltar atrás; as TDIC serão cada vez mais parte de nosso cotidiano de estudos.

[...] acredito que facilidades desses recursos serão aproveitadas após a pandemia como postagem de videoaulas do próprio professor regente da turma e conciliação numa plataforma única de textos, vídeos, áudios ou jogos (EL6).

O excerto acima demonstra a necessidade de reinventar as formas de ensino e adaptar-se a novas condições, tendo em vista que esperamos que as TDIC estejam ainda mais presentes na educação do pós-pandemia. O que queremos dizer é que as experiências de uso das TDIC durante o ensino remoto emergencial levam a escola, mesmo que de forma imposta, a quebrar as barreiras do ensino tradicional (sala de aula, quadro, livros) e abrir portas para uma discussão mais ampla de metodologias e recursos variados.

Evidenciamos que os graduandos compreendem a necessidade de refletir sobre o papel das TDIC no ensino, em especial após experienciarem obstáculos no processo de aprendizagem no ensino remoto e durante o estágio obrigatório como professores regentes. Discutir sobre o uso das TDIC na educação ganhou maior destaque durante o ensino remoto. Não apenas profissionais da educação, mas também a família e os alunos conseguem perceber a falta de formação voltada ao uso das TDIC. Assim, tendo em vista os resultados dessa pesquisa, é perceptível pelas falas dos estudantes que eles esperam maior preparo da universidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou as percepções dos estudantes do 4º ano do curso de Letras de uma universidade estadual do Paraná. Os resultados demonstram que, de acordo com os graduandos, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação já estão presentes em suas vidas, seja para fins de lazer, de estudos ou de trabalho. Todavia, na universidade, os professores precisam, não somente incorporar as TDIC em suas práticas docentes, mas também aperfeiçoar essas práticas com o uso de novas metodologias e recursos midiáticos educacionais. A avaliação dos dados alcançados ainda revelou a insuficiência de experiências aliadas às TDIC, sendo que, mesmo que de forma reduzida, há recursos disponíveis na universidade. O que realmente se destaca, segundo os graduandos, é a ausência de capacitação para usos mais amplos e críticos desses recursos.

Isso reforça a necessidade de o professor conhecer e de se familiarizar com as TDIC já em seu processo de formação inicial. O professor em formação constrói seu conhecimento sobre o ambiente digital e seus próprios recursos didáticos, que podem ser significativos para seus futuros alunos como sujeitos ativos na cultura cibernética.

Diante do que discutimos neste artigo, da carência e necessidade de letramento digital evidenciados pelas percepções dos graduandos de Letras, urge pensarmos em práticas pedagógicas inovadoras que contribuam para a formação de um professor que atenda às atuais demandas educacionais, integrando as tecnologias digitais às práticas de ensino e de aprendizagem. Ao analisar as respostas dos graduandos, observamos que eles compreendem de forma superficial o que são os letramentos digitais, uma vez que não foram expostos a eles na universidade.

Além disso, o estudo demonstrou, no que se refere ao letramento digital, que os estudantes aprendem mais por meio de uma aprendizagem colaborativa com pares e colegas do que por meio de seus professores. Assim, entendemos que os estudantes

pesquisados percebem que seus professores não estão devidamente preparados para desenvolver atividades pedagógicas inovadoras, ancorando-se nas TDIC. Apesar disso, constatamos que alguns desses professores demonstraram interesse em integrar as tecnologias às suas atividades pedagógicas, principalmente neste momento em que o cenário mundial exige tal uso.

Por isso, ao pensar na formação de professores de um modo geral, é fundamental atentarmos para a inevitabilidade de práticas pedagógicas diferenciadas e colaborativas, que integrem os recursos tecnológicos existentes e que estão à disposição dos cursos de formação de professores. Contudo, é importante salientar que a promoção de práticas pedagógicas que façam uso efetivo das tecnologias digitais não é responsabilidade exclusiva do professor. Cabe também aos estudantes, sobretudo aos professores em formação, pensar na inserção de tecnologias no contexto educacional de modo reflexivo, a fim de atingir objetivos pedagógicos específicos.

Acreditamos, a partir dos frutos de nossa pesquisa, que estudos acerca das tecnologias digitais e do letramento digital são cada vez mais pertinentes, uma vez que refletir sobre as distintas possibilidades de inserção das TDIC no processo de formação de futuros professores, neste caso de Letras, é alterar o atual cenário da educação brasileira. Consideramos que, ao promover novas práticas de letramento digital, colaboraremos para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e para a melhoria do desempenho escolar de nossos estudantes. Ainda, salientamos que as considerações e reflexões aqui pontuadas objetivam apresentar contribuições para futuros trabalhos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

BAIRON, Sergio. **O que é hipermídia**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BAPTISTA, Janara Barbosa. Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias. **Revista Brasileira**

de Linguística Aplicada, v. 14, n. 3, p. 533-552, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Dzdnztg84hzBQmLmLwnpSKf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2020.

BARDIN, Laurende. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. 3., 29-31 out. 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/g-1/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica.pdf> Acesso em: 12 abr. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. Ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8Wk56d3Tm3t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2021.

GUBA, Egon C. **The Paradigm Dialog**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1990. P. 16-27.

KERSCH, Dorotea Frank; MATIAS, Joseane. Ensinei meus colegas e fui ensinado também: gênero roteiro de documentário e trabalho colaborativo potencializado pelo PDG. **Revista Entrelinhas**, v. 12, n. 2, p. 125-150, 2018.

KERSCH, Dorotea Frank; MARQUES, Renata Garcia. Hoje me sinto mais confiante com o assunto tecnologia em sala de aula:

letramento midiático crítico na formação de professores. *In*: GARCIA-REIS, Andreia Rezende; MAGALHÃES, Tânia Guedes (org.). **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2018. P. 85-110. Disponível em: <https://www.ufjf.br/nucleofale/producao/publicacoes/>. Acesso em: 16 set. 2020.

MARZARI, Gabriela Quatrin; LEFFA, Vilson José. O Letramento Digital no processo de formação de professores de línguas. **TeaR: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* (org.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. P. 23-36.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. *In*: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 2-6, Oct. 2001. Disponível em: <http://portafoli.ub.edu/portfolios/jlrodriguez/4571/last/media/prensky-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

REIS, Maria Aparecida dos; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. Letramento Digital: uma investigação da teoria à prática docente dos professores do estado de Mato Grosso. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 1, p. 249-262, 26 jun. 2018.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 3, p. 1-51, 2010.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. Tradução: Sandra Regina Netz. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 193- 217.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 2. Ed. Thousands Oaks: Sage Publications, 1998.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda, VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016. P. 27-62.

WHEELER, Steve. Digital literacies for engagement in emerging online cultures. **Elc Research Paper Series**, v. 5, p. 14-25, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/39139541.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE GRAMÁTICA¹

Gabrielly Champi Duarte²

Julia Arruda Franzon³

INTRODUÇÃO

Um ensino de gramática que se baseie nos usos reais e que sirva de apoio ao letramento linguístico do aluno é o ideal que se vem buscando ao longo das últimas décadas no Brasil. Há, no entanto, no país, uma cultura pautada no preconceito e no erro linguístico, fruto de nossa própria história constitutiva enquanto nação. Isso impede uma educação gramática pautada no respeito linguístico (PAGOTTO, 1998; FARACO, 2008).

Tento em vista essa problemática, que constitui objeto de estudo de uma das autoras desta pesquisa, e o contato com os Objetos de Aprendizagem (doravante OA), por meio da disciplina *Novas Tecnologias Linguagens e Escola*, surgiu o interesse por unir os temas em pesquisa.

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida para a disciplina *Novas Tecnologias, Linguagens e Escola*, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL) com a supervisão e colaboração da Prof.a Dr.a Eliana Maria Severino Donoia Ruiz.

² Mestre e Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL - UEL). Contato: gabrielly.champi@uel.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8453603231384235>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6414-8042>.

³ Licenciada em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL - UEL). Contato: julia.a.franzon@uel.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0329380364094726>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7420-5912>.

Alinhado a isso, o cenário pandêmico do ano de 2020 fez a educação brasileira palco para adaptações e transformações, principalmente no que diz respeito aos recursos tecnológicos, que precisaram ser inseridos no cotidiano do processo ensino-aprendizagem de alunos e professores e foi mais um ponto motivador para o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa.

Dessa maneira, algumas perguntas norteadoras foram essenciais para o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa, quais sejam: De qual concepção de ensino de gramática os OA se aproximam? Eles podem ser uma boa ferramenta para o ensino de gramática? Como? Por meio delas, elencou-se o objetivo geral: verificar de qual concepção de ensino de gramática os OA se aproximam; e os específicos: i) analisar se e como os OA podem ser úteis para o ensino de gramática; ii) avaliar como e se podem prejudicar um ensino gramática pautado no respeito à diversidade linguística.

Para o cumprimento dos objetivos propostos, foi necessária uma abordagem metodológica qualitativa e ancoragem em alguns estudiosos a respeito dos OA e no ensino de gramática. Procedeu-se a análise de dois OA: “Trabalhando com Pontuação” e “Chuva de Pronomes”.

O texto está organizado de forma a possibilitar a compressão, primeiramente, do objeto OA e sua relação com o ensino de gramática; depois, estão expostos os passos metodológicos, seguidos da análise do *corpus* e das considerações finais.

1. OBJETOS DE APRENDIZAGEM: HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

De acordo com Leffa (2006, p. 3), uma das preocupações existentes na área educacional do ensino de línguas é encontrar uma unidade mínima ideal para o processo de aprendizagem. Os OA são meios de segmentação de um objeto maior de aprendizagem, em reconfigurações menores, as quais possuem diversas definições implementadas por estudiosos da educação, dentre elas, a dominante: “qualquer arquivo digital (texto,

imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem” (LEFFA, 2006, p. 7).

Ainda segundo o autor, mesmo não havendo consenso entre os pesquisadores, a maioria desenvolveu critérios para classificar e caracterizar os OA com base na funcionalidade de tais objetos. As características mais comumente encontradas são *granularidade*, *reusabilidade*, *interoperabilidade* e *recuperabilidade*, as quais serão brevemente descritas a seguir.

A caracterização de *granularidade* diz respeito à capacidade de encaixes e combinações dos OA, isto é, um mesmo objeto de aprendizagem deve poder ser utilizado em diferentes formas de trabalho com os conteúdos em sala de aula ou com as sequências didáticas, sendo possível a utilização de um único OA para vários fins, dependendo do objetivo educacional proposto e desejado pelo profissional usuário desses objetos.

Para Leffa (2006, p. 8), “Um objeto pequeno, como a definição de um conceito, por exemplo, pode ser mais facilmente reaproveitado em objetos maiores, como uma aula ou uma disciplina”.

Além disso, “O nível de adiantamento dos alunos pode também afetar a granularidade: um objeto elaborado para alunos universitários tende a ser não só mais complexo, mas também mais extenso do que um objeto preparado para alunos do ensino fundamental” (LEFFA, 2006, p. 10).

A *reusabilidade* diz respeito à necessidade de um OA ser feito tanto para ser usado quanto para ser reutilizado, visando aproveitamentos financeiro, ecológico e de tempo no preparo e na construção dos objetos, muitas vezes idealizados e elaborados por professores. Para Leffa (2006, p. 11), “o mesmo arquivo pode ser copiado e apresentado para milhares de usuários a um custo ínfimo de produção e distribuição”. Ou seja, um OA não deve se esgotar em seu uso, pois, estando disponível em plataformas digitais – meio tecnológico em que a inovação é um processo diário e progressivo –, deve, então, proporcionar adaptação e

aprimoramento das evoluções constantes dos projetos de atividades para a aprendizagem.

Tal evolução tecnológica dos OA leva à terceira característica listada: a *interoperabilidade*. Esta se refere às estruturas internas de um OA, suas configurações técnicas de processamento e funcionamento dos objetos em diversos sistemas operacionais de acesso à internet, em quaisquer computadores, processadores e navegadores.

Segundo Leffa, “Felizmente não interessa ao professor ou a quem elabora o OA ter qualquer conhecimento dessa estrutura interna; a ferramenta, ou o sistema de autoria usado pelo professor, deve ser capaz de administrar todos esses detalhes estritamente técnicos” (LEFFA, 2006, p. 12).

Já a *recuperabilidade* caracteriza os objetos a partir do foco na acessibilidade para os usuários das plataformas. De acordo com Leffa (2006, p. 12), esta característica garante facilidade de usufruir qualquer OA desejado, isto é, a forma de pesquisa para encontrá-los, por exemplo, é facilitada a partir de palavras-chave e de *hiperlinks* que direcionam o clique direto para a página virtual em que está o OA.

O acesso é realizado a partir de um sistema denominado “metadados”, ou seja, por meio de fichas de classificação, nas quais há registros, informações e descrições dos OA, como título das atividades, resumo, palavras-chave, nome e papel dos contribuintes, níveis de interatividade, de dificuldade e contextos sugeridos. Esses sistemas são encontrados nos repositórios de OA, os quais são mantidos por universidades, entidades governamentais ou empresas privadas.

Leffa (2006, p. 15) destaca a importância e a necessidade desses repositórios, que, em espaços organizados, agrupam e disponibilizam, gratuitamente, os objetos de diversas áreas do conhecimento. Ciente da conceituação teórica, histórica e evolutiva dos OA, pode-se relacioná-los ao ensino de gramática.

2. OA E ENSINO DE GRAMÁTICA

Segundo Araújo (2013, p. 179), a concepção de OA nasceu na Ciência da Computação, e sua origem faz com que, até hoje, se criem problemas para as formas de avaliação e descrição dessas ferramentas no âmbito pedagógico. A concepção advinda da Ciência da Computação “parece encaminhar a descrição e avaliação dessas ferramentas de ensino para aspectos técnicos em detrimento de aspectos didático-pedagógicos”.

O maior problema disso é que os OA acabam se tornando restritos ao *design* e reusabilidade, como aponta Leffa:

O que basicamente tem caracterizado a pesquisa na teoria dos OAs é a ênfase no núcleo do sintagma, a palavra “objetos”, relegando a um segundo plano a locução “de aprendizagem”. A ênfase dada à estrutura e às características específicas do objeto (granularidade, recuperabilidade etc.) teve como consequência a retirada da aprendizagem (LEFFA, 2006, p. 25-26).

Além disso,

Uma das grandes premissas de produção de objetos de aprendizagem é a possibilidade de combinar e usar objetos de qualquer maneira (metáfora do LEGO). Isso seria possível porque teoricamente um OA não deveria estar ligado a nenhuma corrente teórica da disciplina a que pertença ou a nenhuma teoria de ensino-aprendizagem. Chama-se essa visão na literatura da área de ‘hipótese da neutralidade teórica’ (ARAÚJO, 2013, p. 193).

Partindo do pensamento de Kooper (2003 *apud* TEIXEIRA, 2008), mesmo os objetos ditos teoricamente “neutros” apresentam uma teoria, haja vista que veem o processo de ensino como transferência de conhecimento ou como aprendizado ativo.

No que diz respeito ao ensino de gramática, o OA se pautará no ensino tradicional ou inovador.

No entanto, conforme Araújo (2013, p. 198), “a teoria da ‘neutralidade pedagógica’, embora, como já afirmamos, sofra muitas críticas, parece ser usada com frequência para fundamentar as características *reusabilidade*, *granularidade* e *adaptabilidade*”.

Isso implica em um problema para o ensino de gramática, pois, na tentativa de neutralidade, os OA podem lançar mão de uma abordagem reducionista de língua, que trate apenas de “certo” e “errado”, o que contribui para um ensino de gramática que reforça o preconceito linguístico.

O ensino de gramática tradicional no Brasil se pauta apenas em gramáticas normativas. “Nossas gramáticas normativas atuais são herança de uma tradição clássica greco-romana, cuja norma se baseia numa concepção de língua homogênea, tida como um padrão abstrato que existe independente dos indivíduos que a falam” (GORSKI; COELHO, 2009, p. 74).

Ancorada nessa concepção de língua,

As atividades didáticas, nesse tipo de abordagem, costumam ser basicamente classificatórias, desvinculadas do uso real da língua, regidas pelas noções de “certo” e de “errado”, em que certo é o que está de acordo com as regras de tais gramáticas, ao passo que tudo o que não se conformar a essas regras é taxado de erro e deve ser corrigido [...] (GORSKI; COELHO, 2009, p. 74).

Os efeitos desse tipo de abordagem são bastante importantes, pontuam as autoras, como a ênfase nas desigualdades sociais, o tratamento de diferenças como deficiências e impacto no fracasso escolar.

A corrente da Sociolinguística Educacional e a Pedagogia da Variação Linguística (BORTONI-RICARDO, 2005; FARACO, 2008) são reações a esse ensino de gramática pautado no “erro” e no preconceito linguístico. Nessas abordagens, a língua portuguesa é compreendida como um organismo vivo,

heterogêneo e passível de mudanças, estando em constante processo de variação.

Propõem um ensino de gramática que lide com a realidade linguística dos usuários da língua, levando não somente em consideração os fatores internos da língua, mas também os fatores de ordem externa. Os estudos que se fundamentam nessas correntes linguísticas desenvolvem práticas de linguagem significativas para incluir alunos de classes sociais menos favorecidas, fazendo-os se sentir menos estrangeiros em relação à língua utilizada pela escola.

Algo relevante e, muitas vezes, motivo de equívoco de quem desconhece tais abordagens é pensar que haverá o abandono do ensino das normas socialmente prestigiadas, o que não é real. O intuito é justamente que os discentes dominem as variantes de prestígio, porém sem excluir o trabalho de reflexão sobre os usos das diversas variedades linguísticas existentes no Brasil, haja vista que se trata de reflexão imprescindível para a formação de indivíduos reflexivos sobre a língua que falam.

O aprendizado de gramática, segundo essas correntes, deve ocorrer por meio do contato com diferentes gêneros textuais escritos e falados e seus contextos de uso.

Trata-se de um ensino baseado em contínuos de fala: urbanização; oralidade-letramento e monitoração estilística, conforme desenvolvido por Bortoni-Ricardo (2005); e diversidade de gêneros e concepções discursivas, seguindo os pressupostos de Marcuschi (2001).

Dessa forma, o aluno é conscientizado, e seu leque de possibilidades linguísticas aumenta, sendo possível formá-lo muito mais competente e consciente dos diversos usos da língua. Trata-se de algo diferente de memorizar cada regra da gramática normativa, levando os aprendizes a pensarem na forma ideal de fala e escrita de acordo com as características e condições do contexto de produção dos discursos.

Há várias propostas práticas para o ensino de gramática seguindo essa abordagem, tais como os trabalhos da professora

Silvia Vieira, grande expoente nesta área (VIEIRA, 2020, 2017; VIEIRA; BRANDÃO, 2014; VIEIRA; LIMA, 2019).

Por ser esta uma abordagem de ensino de gramática mais recente, pelo fato de haver distância motivada por diversos fatores entre os novos estudos desenvolvidos pela academia e a educação básica, além da tentativa de “neutralidade pedagógica” dos OA, pensou-se que seria relevante investigar de qual abordagem os OA se aproximariam.

Em seguida, estão expostos os passos metodológicos desenvolvidos para a realização da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Os objetivos desta pesquisa podem ser assim definidos. Objetivo geral: verificar de qual concepção de ensino de gramática os OA se aproximam; específicos: i) analisar se e como os OA podem ser úteis para o ensino de gramática; ii) avaliar como e se podem prejudicar um ensino gramática pautado no respeito à diversidade linguística.

Para tanto, pensou-se que o método apropriado seria o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Segundo Bortoni-Ricardo,

Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Ou seja, esta seria a opção mais adequada por ser o tipo de método que procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto.

Assim, foi necessária a escolha de pelo menos dois OA para proceder a análise qualitativa e o cumprimento dos objetivos propostos.

Por meio de pesquisa em repositórios onde ficam armazenados, a plataforma “NOAS” (Núcleo de Computação Aplicada) foi encontrada; é uma plataforma que disponibiliza OA para aulas de diferentes disciplinas em diferentes níveis de ensino.

Fazendo uma busca pelo *site*, na parte “Quem Somos”, encontra-se a seguinte apresentação: “O NOAS é um núcleo de computação aplicada, destinado ao desenvolvimento de objetos de aprendizagem significativa, estruturados em simulações computacionais de fenômenos”. Além disso, os objetivos da criação dos OA são elencados:

Nesse cenário, foi criado o NOAS com a proposta de desenvolver objetos que contribuam para uma aprendizagem significativa. Essas atividades são baseadas em simulações computacionais (applets Java, animações em flash, realidade virtual) que permitem ao aprendiz a interação necessária à compreensão dos fenômenos estudados. A equipe do NOAS é constituída por educadores, especialistas em softwares, engenheiros, que se utilizam da tecnologia digital como elemento potencializador do processo de ensino e aprendizagem (NOAS, 2020, p. 1).

A proposta do *site* afirma que o objetivo é a criação de OA para uma “aprendizagem significativa”; no entanto, não há na plataforma descrição de quais são os critérios para a escolha dos OA disponibilizados, o que se sabe apenas é que a equipe é formada por educadores, especialistas em *software* e engenheiros, como destacado no trecho.

A plataforma conta com cinco níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior, cada nível de ensino contendo diferentes áreas do conhecimento a serem exploradas.

Na Educação Infantil, estão disponíveis as seguintes áreas do conhecimento: Artes, Ciências, Filosofia, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. No ensino Fundamental I, além dessas, há o acréscimo da Língua Inglesa. No Ensino Fundamental II, também há o acréscimo de mais uma disciplina

de língua estrangeira: Espanhol. No Ensino Médio, há uma nova grade de áreas: Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química. Para o Ensino Superior, há disponíveis apenas as áreas de Astronomia, Biologia, Física, Matemática e Química. A ausência de áreas das Letras e Ciências Humanas aponta uma necessidade de envolvimento dessas áreas com o desenvolvimento desse tipo de tecnologia.

Dentro da área de cada disciplina, estão dispostos os OA, os quais não estão divididos sob nenhuma classificação. Estão disponíveis vários OA que tratam de conteúdos distintos, todos comportados em uma mesma área.

Os OA “Trabalhando com Pontuação” e “Chuva de Pronomes”, escolhidos para análise neste artigo, fazem parte dos OA disponíveis na área intitulada “Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II”, no *site*⁴.

Ambos os OA foram selecionados por tratarem de tópicos gramaticais diferentes e serem bastante acessados: o OA “Trabalhando com Pontuação” possui 143.182 visualizações e 518 avaliações e o OA “Chuva de Pronomes” possui 113.417 visualizações e 441 avaliações. As avaliações de ambos são majoritariamente positivas.

A seguir, a análise do *corpus*.

4. ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM

4.1 O Objeto de Aprendizagem “Trabalhando com Pontuação”

Segundo a descrição do OA “Trabalhando com Pontuação”, “o aluno conhecerá alguns sinais de pontuação e a importância de cada um deles no texto. Depois, trabalhará com exercícios, aplicando o que aprendeu”. Há, ainda, uma explicação do que proporciona ao aprendiz: “O que permite ao aluno: Permite que

⁴ Disponível em: <https://www.noas.com.br/ensino-fundamental-2/lingua-portuguesa/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

os alunos produzam textos corretamente” (SANT’ANNA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 1).

Trata-se de um jogo cujo objetivo é arrastar com o *mouse* o ponto a ser usado em cada parte do texto onde há lacunas em branco. Em essência, esta é a atividade a ser realizada durante o jogo.

Quando se clica com o *mouse* sobre o jogo “Trabalhando com Pontuação”, na plataforma NOAS, abre-se uma tela carregando. Após o carregamento, é exibida uma imagem com o nome do jogo e um ícone que simboliza o “*play*” para iniciá-lo.

Após clicar sobre o ícone, abre-se outra tela onde está disponível outro ícone com a palavra “começar”. Clicando no ícone “começar”, abre-se uma tela de animação em que o ponto final, como um personagem, faz sua apresentação e indica seus principais usos no texto com recurso de áudio. Na mesma tela, há um ícone com a palavra “próximo”.

Ao clicar no ícone, uma nova tela de animação é aberta, desta vez com a apresentação da vírgula, também como uma personagem, apresentando-se e dizendo, pelo recurso de áudio, conforme demonstra a imagem a seguir.

Figura 1: Tela do OA exibindo apresentação da vírgula⁵



Fonte: Plataforma Noas (SANT'ANNA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020).

A sequência de telas exibidas, sempre ao clicar no ícone “próximo”, apresenta como personagens o ponto de interrogação, depois o ponto de exclamação, seguido dos dois pontos e travessão. A imagem a seguir retrata a tela exibida para a apresentação do travessão.

⁵ Tela do OA “Trabalhando com Pontuação” exibindo a imagem centralizada da personagem “vírgula” acompanhada por um balão na cor branca, ao lado, contendo o texto: “Eu sou a vírgula! Sou usada nas frases para marcar uma pequena pausa”. Na parte inferior da tela, à direita, um ícone azul com a palavra “próximo”.

Figura 2: Tela do OA apresentando o travessão⁶



Fonte: Plataforma Noas (SANT'ANNA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020).

O que mais chama a atenção, ao observar as telas referentes à vírgula e ao travessão, é a série de regras para o uso do travessão e apenas uma regra para o uso da vírgula.

Após a apresentação da pontuação, clicando mais uma vez sobre o ícone “próximo”, o OA possibilita a escolha de um texto para que o usuário coloque a pontuação “aprendida” em prática. A imagem a seguir apresenta a tela referente à escolha de textos.

⁶ Tela do OA “trabalhando com pontuação” exibindo a imagem do personagem “travessão” na parte inferior esquerda da tela. Ao centro, uma figura branca descrevendo os diversos usos do ponto: “Sou o travessão, sou usado nestes casos: 1) Para pôr em evidência palavra, expressão ou frase. 2) Para substituir vírgulas nos apostos longos. 3) Nos diálogos, para indicar mudança de interlocutor. 4) Para marcar pontos extremos de um percurso. Além desses casos, por ser um recurso expressivo, também pode ser usado para: 1) Separar a fala do narrador da fala do personagem. 2) Indicar interferência do narrador. 3) Inserir na fala do narrador, o pensamento da personagem.” Na parte inferior direita, há um ícone em azul contendo a palavra “próximo”.

Figura 3: Tela do OA exibindo texto “Xaxá, o gato de livraria”⁷



Fonte: Plataforma Noas (SANT'ANNA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020).

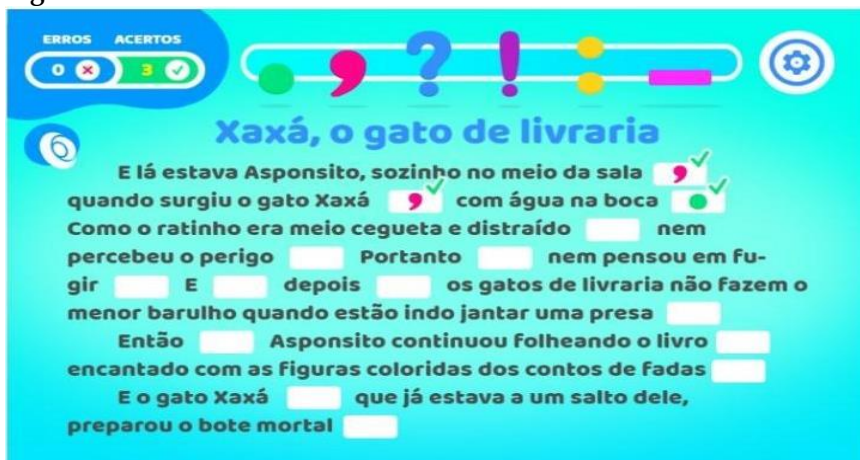
Depois de escolher o texto a ser pontuado, o usuário conta com programa de áudio, possibilitando uma narração para a história que escolheu; assim, pode pontuar o texto enquanto escuta a narração da história.

O jogo dispõe de todos os pontos na parte superior da tela e, abaixo, a exposição de trechos da história com lacunas em branco. O usuário deve clicar com o *mouse* na pontuação escolhida e arrastá-la até a lacuna que deseja.

A cada acerto, o jogo produz uma melodia associada à vitória, com acordes maiores, além de uma marcação em verde na lacuna onde a pontuação é considerada correta, como evidencia a figura a seguir.

⁷ Tela do OA “Trabalhando com Pontuação”; em destaque, o texto “Xaxá, o gato de livraria”, que pode ser escolhido para ser pontuado. Ao clicar na seta à direita, outras opções de textos serão exibidas. Ao clicar na seta à esquerda, outras opções de texto serão também exibidas.

Figura 4: Tela do OA exibindo acertos⁸

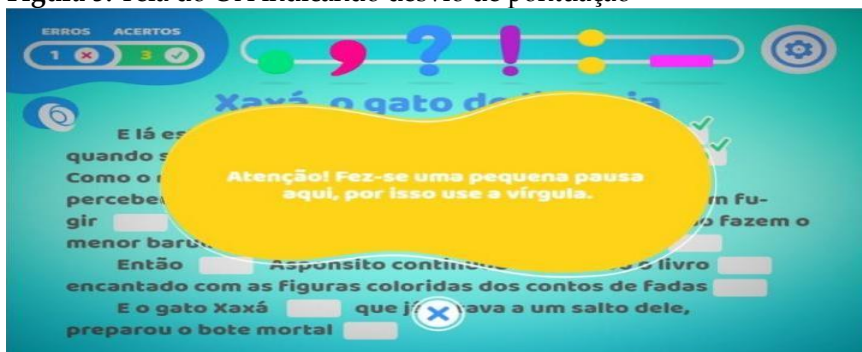


Fonte: Plataforma Noas (SANT'ANNA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020).

Quando ocorre um desvio de pontuação, o jogo reproduz um som de alerta e oferece a resposta correta ao usuário, como exibe a figura a seguir:

⁸ Tela do OA "Trabalhando com Pontuação" exibindo trecho do texto "Xaxá, o gato de livraria" e lacunas em branco a serem preenchidas por pontuação. Na parte superior estão as pontuações exibidas em colorido para serem arrastadas com o *mouse* até as lacunas em branco. O ícone superior azul à esquerda identifica o número de erros, ao seu lado, em verde, reflete-se o número de acertos. As lacunas preenchidas marcadas com um visto em verde simbolizam o uso de pontuação correta.

Figura 5: Tela do OA indicando desvio de pontuação⁹



Fonte: Plataforma Noas (SANT'ANNA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020).

Após o preenchimento de todas as lacunas em branco do texto com a pontuação disponibilizada, o OA faz a soma de pontos do jogador, como evidencia a imagem abaixo:

Figura 6: Tela do OA exibindo painel fim de jogo¹⁰



Fonte: Plataforma Noas (SANT'ANNA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020).

⁹ Tela do OA “Trabalhando com Pontuação” exibindo uma figura amarela com texto de explicação sobre a pontuação utilizada quando ocorre erro no preenchimento da lacuna pelo jogador.

¹⁰ Tela do OA “Trabalhando com Pontuação” exibindo o cômputo dos acertos do usuário. Há uma figura amarela em destaque contendo a frase “você acertou”. Ao lado, no ícone verde, o total de pontos e a palavra “parabéns”. Abaixo, há, em verde, o ícone “jogar novamente” e, em azul, “início”.

A parte descritiva do OA “Trabalhando com Pontuação” afirma que o jogo permite que os alunos produzam textos corretamente, porém é fato que apenas a prática de uma atividade como esta sobre pontuação não se garante que o aluno entenda a importância de seu uso no texto e os produza de melhor maneira.

O discente só entenderá o quanto a pontuação é importante e produzirá melhores textos lendo, refletindo sobre o tema em diferentes contextos e por meio de gêneros textuais diversos, com a mediação do professor.

Não há indicação de que o OA poderia ser reutilizado, nem indicação teórica do material consultado para sua elaboração. A tentativa de cumprir as características de *granularidade*, *reusabilidade*, *interoperabilidade* e *recuperabilidade* acaba deixando o OA carente de teoria pedagógica.

No que se refere ao ensino de gramática, o OA aparentemente segue uma visão tradicional de língua, pois a atividade requer um raciocínio de “certo” e “errado”; o aluno-usuário deve colocar a pontuação “correta” na lacuna em branco, não havendo possibilidade de interação com o texto.

Em casos em que caberia uma vírgula ou um travessão, indiferentemente, o OA indica como “erro” se, no texto original, houver vírgula e o aluno colocar um travessão, por exemplo. Ou seja, não há participação ativa do estudante no contato com o texto, ele não pode explorar as possibilidades em casos em que isso seria possível, pois a atividade o limita.

A Sociolinguística Educacional e a Pedagogia da Variação Linguística são correntes de ensino que pregam o aprendizado de gramática ativo e pautado na realidade. A melhor maneira de ensinar gramática, segundo essas concepções, seria por meio do contato com diferentes gêneros discursivos, sempre explorando as diversas possibilidades e usos da língua de acordo com cada contexto sociodiscursivo.

Quando há no jogo uma marcação como “erro” de uma possibilidade de uso de pontuação perfeitamente aceitável, como o caso de travessão em alguns contextos em vez da vírgula, isso

contraria essa abordagem de ensino e prejudica o aprendizado do aluno.

Outro ponto prejudicial se trata, no início do jogo, da animação que apresenta a pontuação e seus usos. A lista de regras para o travessão comparada a uma única regra para o uso da vírgula não faz jus à realidade de uso dessas pontuações. Aqui também faz falta a referência teórica em que essas regras foram pautadas.

Trata-se, porém, de uma forma lúdica de praticar a pontuação que, com um docente bem instruído, pode ser bem aproveitada. Na perspectiva da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística, o professor poderia trabalhar usos da pontuação no texto narrativo – já que é a única possibilidade de texto oferecida pelo OA.

Nos casos em que seria possível mais de uma pontuação, pedir aos alunos que indicassem no caderno ou expusessem pela fala, em sala de aula, as outras possibilidades. Esta seria uma forma produtiva de utilizar este OA.

A seguir, a análise do OA “Chuva de Pronomes”.

4.2 O Objeto de Aprendizagem “Chuva de Pronomes”

Na descrição do jogo “Chuva de Pronomes”, afirma-se que: “Nesta atividade, os alunos deverão completar as frases com o pronome adequado”. Na parte do que proporciona ao aluno, é indicado: “Permite aos alunos reconhecerem o emprego correto dos pronomes oblíquos”.

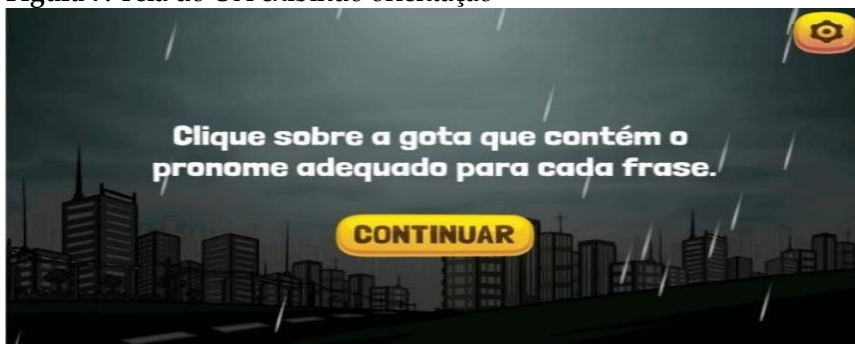
Trata-se de um jogo cujo objetivo é completar frases com o pronome oblíquo correto. Uma frase é disponibilizada por vez, e, a cada nova frase, há uma animação em que figuras de gotas de chuva caem do céu. Dentro delas, estão escritos pronomes oblíquos. O aluno deve clicar na figura em que estiver escrito o pronome relativo à frase da vez.

Ao clicar sobre o jogo “Chuva de Pronomes” na plataforma NOAS, abre-se uma tela de carregamento. Após carregar, inicia-se

uma animação com dois personagens de guarda-chuvas em meio à chuva, com o nome do jogo ao centro em destaque; abaixo, um ícone em amarelo contendo a palavra “jogar”.

Clicando sobre o ícone, abre-se uma tela com explicação de como jogar, conforme imagem a seguir.

Figura 7: Tela do OA exibindo orientação¹¹



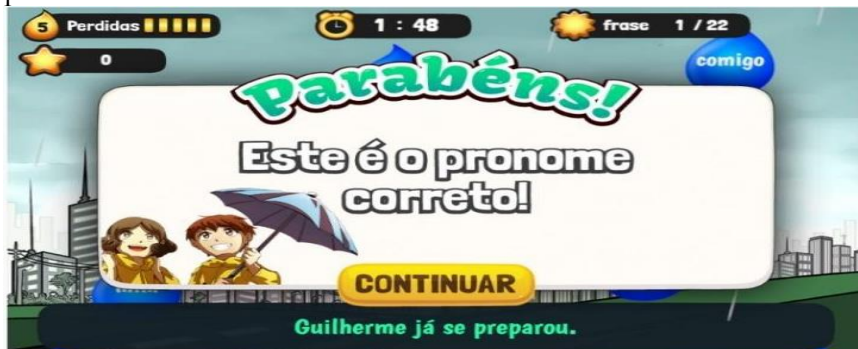
Fonte: Plataforma Noas (FIDÉLIS; LACERDA; FARIA, 2020).

Ao clicar em “continuar”, o jogo é iniciado. Uma frase é exposta na parte inferior de forma centralizada, contendo uma lacuna onde falta um pronome. As figuras das gotas de chuvas aparecem na tela, e o aluno-usuário deve clicar sobre a que preenche a lacuna da frase em questão.

Quando o usuário clica sobre a gota de chuva que contém o pronome correto, o OA o parabeniza, como demonstra a imagem a seguir:

¹¹ Tela do OA “Chuva de Pronomes” exibindo instrução centralizada em letras brancas de como jogar o jogo. Abaixo da explicação, ícone amarelo contendo a palavra “continuar”.

Figura 8 – Tela do OA parabenizando o usuário pela escolha do pronome correto¹²



Fonte: Plataforma Noas (FIDÉLIS; LACERDA; FARIA, 2020).

Dessa maneira, o aluno-usuário vai clicando sobre as gotas e preenchendo as lacunas das frases. Quando clica em um pronome que não corresponde à frase exposta da vez, o jogo expõe uma correção, como exhibe a figura a seguir:

¹² Tela do OA “Chuva de Pronomes” exibindo uma figura branca centralizada contendo a palavra “parabéns” na parte superior em verde. Abaixo, é descrita a frase “Este é o pronome correto”. Na parte inferior da tela, há um ícone em amarelo contendo a palavra “continuar”. Abaixo do ícone amarelo, a frase “Guilherme já se preparou”, já com o pronome “se” preenchendo a lacuna.

Figura 9 – Tela do OA advertindo a escolha equivocada de pronome¹³



Fonte: Plataforma Noas (FIDÉLIS; LACERDA; FARIA, 2020).

O jogo dispõe de um tempo para a atividade e, quando este acaba, oferece a pontuação do aluno-usuário como demonstra a imagem a seguir:

¹³ Tela do OA “Chuva de Pronomes” exibindo uma figura branca centralizada contendo a frase “Que pena!” na parte superior em vermelho. Abaixo, está descrita a frase “Este não é o pronome mais adequado”. Na parte inferior da tela, há um ícone em amarelo contendo a palavra “continuar”. Abaixo do ícone amarelo, a frase “Assim tu _ prejudicas”, sem o pronome oblíquo correspondente preenchendo a lacuna.

Figura 10 – Tela do OA exibindo fim de jogo¹⁴



Fonte: Plataforma Noas (FIDÉLIS; LACERDA; FARIA, 2020).

É interessante notar o conteúdo das frases. Há uma tentativa de uso de frases rotineiras, cotidianas, mas a distância entre os pronomes que aparecem nessas construções e a fala cotidiana dos brasileiros é nítida. Algumas das frases são: “Passa-me o sal, por favor.”; “Devolva-me o celular, preciso dele.”; “Tinham-na como pessoa da família.”; “Encontrei-a no estacionamento.”; “Seus alunos estudaram, pois os vi na biblioteca.”; “Eu entreguei-lhe o convite de casamento.”; “Os tapetes? Lavamo-los no rio.”; “Vós vos beneficiastes com esta conquista.

Se são frases extraídas de usos cotidianos, por que, em nenhum caso, os pronomes são os mesmos dos usados por brasileiros? Brasileiros usariam no cotidiano construções como “Me passa”; “Me devolve”; “Vi eles”; “Entreguei para ele”; “Lavamos eles” e não usariam o vós, uma forma já arcaica.

¹⁴ Tela do OA “Chuva de Pronomes” exibindo uma figura branca centralizada contendo a frase “Fim de jogo!” na parte superior em cinza. Abaixo, está descrita a frase “Que pena! Seu tempo acabou!”; embaixo da frase há a palavra “pontuação” com um ícone contendo o número de pontos obtidos. Abaixo deste ícone, há outro, em amarelo, contendo a palavra “Jogar”. À direita, a figura de um relógio simbolizando o fim do tempo.

Certamente, os brasileiros usariam as construções acima considerando uma série de fatores, tais como idade, escolaridade, contexto comunicativo, modalidade de uso da língua, mas um fato é certo: nenhum brasileiro usaria as construções expostas no jogo em eventos de oralidade informal. Então, por que apresentar exemplos assim?

Haveria identificação com os usos expostos numa aula de português em Portugal e aqui se identifica o grande problema da padronização brasileira. Como tivemos por base os usos do português europeu como referência para nossa padronização, parece que o ensino de português se trata de uma língua estrangeira e que nenhum uso brasileiro pode ser considerado correto (PAGOTTO, 1998).

No caso da colocação pronominal, por exemplo, os manuais normativos ainda carregam resquício de purismo linguístico, mas já acatam usos, há muito, consagrados no Brasil, como a próclise, por exemplo, mas apenas em situações “informais”.

No entanto, a “norma culta” que vigora no país condena os usos brasileiros de qualquer natureza, mesmo os já materializados na escrita em gêneros textuais que exijam monitoração estilística (FARACO, 2008).

No Brasil, serão encontrados usos do clítico enclítico, em início de período, e em casos de funções de acusativo e dativo, apenas na modalidade escrita monitorada. Para o acusativo, “encontrei-a”, os falantes, em contextos de escrita monitorada ainda utilizam outra estratégia de forma bastante frequente: objeto nulo, “encontrei”. Para o dativo, em “entreguei-lhe”, também utilizam de forma frequente a estratégia do pronome lexical: “entreguei a ele” (FREIRE, 2011). Ou seja, são situações muito específicas de colocação pronominal e ainda assim não são unânimes.

O caminho para um ensino que leve os estudantes a dominar as formas consideradas cultas do idioma e a saber utilizá-las não é pelo ensino de formas portuguesas como referência e condenação de todas as formas brasileiras de uso, pois isso já provou não dar certo em mais de dois séculos de tentativa.

Mais uma vez, neste caso, encontra-se um OA que se situa no que Araújo (2013) chama de “limbo teórico”, uma vez que não apresenta teoria de embasamento.

Afirmar que a atividade permite o reconhecimento do emprego “correto” dos pronomes oblíquos é, sem dúvida, lançar mão de uma abordagem preconceituosa no que culmina ao ensino de língua, haja vista que é uma concepção que também, assim como o primeiro OA aqui analisado, considera a dicotomia “certo e errado” como adequada ao ensino de língua.

O uso de frases soltas, descontextualizadas, também não ajuda o aluno a ter uma visão linguística de adequação a gêneros discursivos e contextos sociocomunicativos. Ou seja, trata-se de um OA que contempla a visão tradicional de língua.

Para utilizá-lo em sala de aula, o docente teria de ter um bom domínio sociolinguístico para driblar os pressupostos e preconceitos sobre língua advindos da concepção teórica que embasa o OA.

Seria necessário um trabalho prévio com gêneros textuais distintos que mostrassem os usos reais da colocação pronominal brasileira, tanto faladas quanto escritas, para, então, fazer uso do OA e comparar cada frase exposta pelo OA com usos verificados nos textos. Dessa forma, os alunos refletiriam que, por exemplo, no Brasil, só se usa ênclise em início de período em gêneros escritos monitorados; que “vós” foi usado apenas em construções muito antigas do português falado e escrito aqui, mas não se usa mais hoje em nenhum contexto. Dessa maneira, seria possível um bom aproveitamento do OA para o ensino de gramática pautado na reflexão e no respeito linguístico.

5. CONCLUSÃO

Os OA aqui analisados, “Trabalhando com pontuação” e “Chuva de pronomes”, revelaram-se próximos à concepção tradicional de língua que ensina gramática a partir da lógica do

“certo” e “errado”, por terem sido, inclusive, identificados esses próprios termos em suas descrições.

Essa concepção de língua e ensino de gramática vem sendo combatida há anos por professores, estudiosos da linguagem, inclusive pelas próprias Diretrizes e Bases da Educação (BNCC), por reforçar a cultura do preconceito, discriminação contra formas e comportamentos sociais linguísticos de grupos sociais específicos (BRASIL, 2020).

No entanto, tem-se, no Brasil, uma cultura arraigada a valores que visam à europeização do idioma, fruto de um projeto político de nação (PAGOTTO, 1998), que faz prevalecer a cultura do erro brasileiro e apego ao normativismo e gramatiquice (FARACO, 2008) que ainda estão presentes, por exemplo, nos livros didáticos para o ensino de português (BAGNO, 2013).

Esse tipo de ensino é excludente, por estigmatizar normas, e desestimulante, pois estorva o alcance do devido letramento linguístico e da criação de vasto repertório da linguagem pelos discentes, além de visão crítica sobre sua própria língua.

Levando, porém, em conta as limitações que comportam um OA, acredita-se que caberiam algumas mudanças possíveis. Ao OA “trabalhando com pontuação”, poderiam ser acrescentados mais gêneros textuais nas opções de texto, em vez de apenas texto narrativo, pois isso possibilitaria ao docente utilizá-lo mais vezes no trabalho com outros gêneros textuais.

O OA “Chuva de pronomes” poderia lançar mão de usos reais extraídos de textos brasileiros, e não construções que se assemelham à norma vernácula portuguesa.

Os OA podem ser prejudiciais para o ensino de gramática se trabalhados de forma descontextualizada e sem explicações e intervenções prévias e posteriores por parte do docente. No entanto, podem funcionar como um complemento para o ensino de gramática pautado no respeito linguístico se utilizados por docente que faça as intervenções necessárias e trabalhe os diferentes usos e gêneros discursivos no ensino de gramática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nukacia. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? *In*: ARAÚJO, Julio; ARAÚJO, Nukacia (org.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas. SP: Pontes, 2013. p. 179-207.

BAGNO, Marcos. Mais realistas do que o rei: o normativismo irreal dos livros didáticos de português. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 23, n. 47, p. 183-208, 30 dez. 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FIDÉLIS, Paula; LACERDA, Rowena; FARIA, Vinícius. **Chuva de Pronomes**. Uberaba, 2020. Disponível em: <https://www.noas.com.br/ensino-fundamental-2/lingua-portuguesa/chuva-de-pronomes/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FREIRE, Gilson Costa. Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 1, p. 11-32, 30 jun. 2011.

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Work paper of Linguistics**, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 2009.

LEFFA, Vilson J. **Nem tudo que balança cai**: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. Polifonia. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf. Acesso em: 8 set. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Norma e condescendência; ciência e pureza. **Línguas e instrumentos linguísticos**, v. 2, p. 49-68, 1998.

NOAS. **Quem somos**. Uberaba, 2020. Disponível em: <https://www.noas.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SANT'ANNA, Angélica Cristina Lemos; OLIVEIRA, Arthur; RIBEIRO, Emerson. **Trabalhando com Pontuação**. Uberaba, 2020. Disponível em: <https://www.noas.com.br/ensino-medio/lingua-portuguesa/trabalhando-com-pontuacao/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

TEIXEIRA, Luciana do Amaral. **A hipótese da neutralidade teórica e os objetos de aprendizagem para o ensino de língua inglesa**: um estudo de caso. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de Gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino**: diagnose & propostas pedagógicas: Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira (org.). **Variação, gêneros textuais e ensino de Português**: da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Por uma norma de referência plural no ensino: limites e possibilidades de padronização para os gêneros textuais da escrita brasileira. *In*: ENANPOLL, 35., 2020, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2020. p. 1-7.

USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO¹

Fabíola Zappiolo²
Lucas Dieguez³

1. METODOLOGIAS ATIVAS

Com o advento das tecnologias, a forma como os jovens processam as informações se tornou diferente. Já não basta apenas apresentar um assunto como sempre foi ensinado na escola. De forma geral, os alunos precisam desenvolver habilidades de pensar, agir e sentir em relação ao que lhes é ensinado para que a apreensão do conteúdo seja significativa. Assim, todos os âmbitos da educação precisam ser repensados para se adequar a essas novas necessidades (BERBEL, 2011).

Ao professor, por sua vez, não basta apenas conhecer os conteúdos que ensinará aos seus alunos; precisa, além disso, conhecer a realidade dos estudantes, suas facilidades e

¹ Artigo produzido como resultado da disciplina Novas Tecnologias, Linguagem e Escola, ministrada pela Prof.a Dr.a Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, cursada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL – Universidade Estadual de Londrina.

² Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (UNESPAR) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL). Contato: fabiola.zappiolo@uel.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4354496195650223>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2502-1986>.

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL). Contato: lucasdieguez@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2059194251283104>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5274-8673>.

dificuldades. Isso guiará a prática docente para a elaboração de uma aula adequada às necessidades dos escolares, de forma que sejam motivados e tenham autonomia para buscar o conhecimento, compartilhando com os colegas e auxiliando-os quando necessário (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Assim, as metodologias utilizadas pelos professores precisaram ser repensadas de forma que esse aprendiz não fosse responsabilizado pelo insucesso em sua aprendizagem, já que a forma como o conteúdo era apresentado e avaliado não fazia com que tivesse que pensar, e sim reproduzir determinadas informações. Os métodos tradicionais já não fazem mais sentido, pois o acesso à informação é facilitado pela tecnologia, algo que era diferente no século passado e exigia um modelo de ensino também diferente (MORAN, 2015).

A tecnologia facilita o acesso à informação, ao mesmo tempo em que integra diversas áreas do conhecimento, lugares e momentos. O mundo digital dificilmente pode ser separado do mundo físico, pelas diversas necessidades geradas pelas novas tecnologias. Assim, a educação pode e deve se aproveitar disso para incrementar suas qualidades e diminuir seus fracassos (MORAN, 2015).

Nesse cenário, surgem as metodologias ativas, que são métodos que objetivam modificar as funções de cada personagem no processo de ensino e aprendizagem. O aluno, outrora receptor do conteúdo, se torna ativo na aprendizagem, ou seja, ele realizará as pesquisas, discutirá os temas com os colegas e suas atividades serão voltadas a essas reflexões, e não ao que o professor ou o livro didático traz. O professor, por sua vez, não perde sua função, mas age como mediador nesse processo, sem ter que apenas reproduzir as informações como forma de transmitir a seus alunos. Isso torna a aprendizagem mais prazerosa para o discente, e o docente obtém mais sucesso em sua função (BACICH; MORAN, 2018).

As metodologias ativas não envolvem mudanças apenas no educador e no educando, mas em diversos outros âmbitos. O

ambiente físico também precisa mudar, tornando-se um espaço centrado no estudante, com maior integração, possibilitando que seja mais fácil realizar atividades em grupo. Também são necessários espaços mais abertos, para que seja possível agregar lazer ao estudo. Além disso, na maioria das vezes, há necessidade de recursos tecnológicos e material adequado para a utilização dessas metodologias (BACICH; MORAN, 2018).

Berbel (2011, p. 29) define as metodologias ativas como “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Ainda para Moran (2015, p. 19), nessas metodologias “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”.

As metodologias ativas ganharam espaço principalmente nos cursos de graduação na área da saúde, pois proporcionavam experiências reais de resolução de problemas, por exemplo, em cursos de Medicina e Enfermagem. Posteriormente, os cursos de Engenharia passaram a utilizar metodologia baseada em projetos. Atualmente, as metodologias ativas não estão restritas ao ensino superior, mas a todos os níveis de ensino de acordo com a demanda e opção do professor (MORAN, 2015).

Berbel (2011) apresenta alguns exemplos de metodologias ativas, como o estudo de caso, o método de projetos, a pesquisa científica, a aprendizagem baseada em problemas, entre outras. Barbosa e Andrade (2020) apresentam algumas, como a sala de aula invertida, o júri simulado, os seminários, o mapa conceitual, a gamificação, os memes, o *minute paper*, os livros digitais, as histórias em quadrinhos, as palestras, as *lives*, as webconferências, entre outras.

Segundo Moran (2015), a partir das metodologias ativas é que serão alcançados níveis mais aprofundados de aprendizagem, já que elas promovem a reflexão. Porém, é importante ressaltar que

a maioria das instituições ainda faz uso de metodologias ultrapassadas e tem dificuldades para implementar metodologias ativas. Diversos são os motivos: falta de conhecimento do professor, dificuldade de adaptação dos alunos, desinteresse coletivo da instituição ou até mesmo falta de recursos.

Assim, não basta apenas reconhecer que as metodologias ativas são funcionais, é necessário que os professores sejam capacitados a utilizar essas ferramentas. Em muitos casos essa capacitação é realizada por interesse do professor em melhorar sua atuação por meio de uma formação continuada, já que a maioria dos cursos de licenciatura não ensina o docente em formação a utilizar as metodologias. Por isso, é importante que haja uma preocupação em preparar o educador para o uso correto das metodologias ativas, para que tenha sucesso no ensino (FERREIRA *et al.*, 2019).

De acordo com Marin *et al.* (2010), as metodologias ativas possuem diversos aspectos positivos: a aproximação de situações reais de uso de determinado conteúdo, a promoção do trabalho em equipe, a facilidade de atingir maiores níveis motivacionais e a autonomia do aluno. Porém, também envolvem dificuldades como: quando o professor muda abruptamente a metodologia, e isso confunde os alunos e gera insegurança; além disso, o sentimento de que o conteúdo não é explorado adequadamente, principalmente quando não é bem realizado.

Porém, apesar de essas mudanças metodológicas chegarem à escola, em diversos âmbitos da educação elas dificilmente são encontradas. Alunos surdos, por exemplo, exigiriam adaptações específicas dessas metodologias para que fossem efetivas (RANGEL; GUIMARÃES, 2020). Quando coexistem alunos ouvintes e alunos surdos em uma mesma classe, o problema é ainda maior. Afinal, será possível utilizar a mesma metodologia para alunos surdos e ouvintes?

O interesse deste trabalho surge da atuação de um dos autores nesse contexto, em que percebe as dificuldades inerentes à unificação da metodologia de trabalho com o surdo e o ouvinte,

bem como a quantidade mínima de tentativas de adaptação de conteúdo para a realidade do surdo. O artigo busca encontrar respostas para essas dificuldades, discutindo e elaborando propostas de metodologias ativas, como ferramentas para a inclusão do aluno surdo. A base metodológica utilizada diz respeito a autores que abordam as metodologias ativas e o aluno surdo, como Widell (1992), Quadros e Karnopp (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Marin *et al.* (2010), Berbel (2011), Moran (2015), Bacich e Moran (2018), Ferreira *et al.* (2019), Barbosa e Andrade (2020) e Rangel e Guimarães (2020).

Na próxima seção, são apresentadas as características do ensino e da aprendizagem dos alunos surdos.

2. ENSINO E APRENDIZAGEM DE SURDOS

Durante muito tempo, cerca de um século, o processo de ensino e aprendizagem dos surdos aconteceu com o método do oralismo. Isso aconteceu devido às deliberações do Congresso Internacional de Surdo-Mudez, ocorrido entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880, na cidade de Milão, na Itália. O propósito desse Congresso era, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006), discutir se os internatos eram apropriados para manter a educação dos surdos, qual período de tempo era necessário para se formarem, quantos alunos deveriam estar presentes por sala, qual material didático deveria ser utilizado e, principalmente, qual seria a metodologia ideal para o processo de ensino e aprendizagem do surdo.

A maioria dos participantes do Congresso Internacional de Surdo-Mudez deliberaram pela metodologia oralista, e toda organização escolar deveria ser de acordo com essa metodologia. A metodologia oralista é baseada no ensino da fala e da escuta. Os surdos deveriam aprender a falar e escutar e estavam proibidos de utilizar a língua de sinais nos ambientes escolares, pois eram crianças e facilmente trocariam a tentativa de falar pelo uso da língua de sinais, visto que, segundo os participantes do Congresso

supracitado, eram preguiçosas para se esforçar e aprender (WIDELL, 1992).

Em meados da década de 1960, devido ao fracasso escolar dos surdos, a metodologia oralista poderia ser substituída pela comunicação total. Com isso, poderiam ser utilizados, nos ambientes escolares, o oralismo e a língua de sinais ao mesmo tempo. Usar o oralismo significa usar a língua oral de um determinado país. É importante dizer que as línguas de sinais são diferentes das línguas orais de seus respectivos países no que se refere à modalidade⁴ e à estrutura linguística e gramatical.

Portanto, utilizar as duas línguas ao mesmo tempo faz com que a língua predominante do falante ou sinalizante se sobressaia. Por exemplo, se o ouvinte estiver falando e sinalizando ao mesmo tempo, colocará em suas mãos os sinais na mesma ordem da frase da sua língua oral, fazendo um “português sinalizado”, por exemplo. O mesmo acontecerá se o surdo estiver sinalizando e oralizando ao mesmo tempo; se ele realmente conseguir oralizar, sua fala será na estrutura da língua de sinais, sua língua materna.

Paralelo a isso, na Universidade Gallaudet, em Washington, William Stokoe (1960) e William Stokoe, Dorothy Casterline e William Cronenberg (1965) desenvolveram uma pesquisa sobre as línguas de sinais comprovando que elas são línguas naturais e que apresentam todos os critérios que as línguas orais têm na semântica, pragmática, morfologia, fonética, fonologia e que podem expressar conceitos abstratos e concretos, complexos e simples, adquirindo assim o *status* de língua.

Este foi um grande passo para que, anos mais tarde, o bilinguismo se sobressaísse como metodologia educacional do surdo. O bilinguismo respeita a língua do surdo e a coloca como sua primeira língua, colocando como segunda língua a língua oral do país na modalidade escrita. No Brasil, a Lei federal n.º 10.436, promulgada em 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira

⁴ As línguas orais apresentam a modalidade oral-auditiva, e as línguas de sinais, a modalidade visual-espacial.

de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e apresenta como obrigatório o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para o aluno surdo (BRASIL, 2002).

O trabalho com o bilinguismo nas escolas brasileiras, mesmo em escolas inclusivas, é de extrema importância para o desenvolvimento do surdo em sua totalidade, trazendo sua cultura para dentro da comunidade escolar, possibilitando a apropriação de uma identidade surda e favorecendo um ensino de qualidade para esse aluno.

Trazer a cultura surda para dentro da comunidade escolar significa, em primeiro lugar, fazer com que sua língua materna circule nesse ambiente, levando a que o uso e difusão da Libras, uma das deliberações da Lei 10.436/02, aconteçam dentro da escola por meio de cursos e diálogos entre surdos e ouvintes.

Ao possibilitar ao surdo a apropriação de uma identidade surda, haverá, como consequência, o seu empoderamento e sua compreensão de que as relações de poder que acontecem na sociedade podem ser quebradas e que ele se veja não mais como inferior, mas como parte da sociedade, compreendendo seu papel de agente na sociedade.

Além disso, o bilinguismo proporciona uma educação de qualidade, tendo em vista que, dominando sua língua materna em primeiro lugar, aprende com mais facilidade a língua oral, sua segunda língua e, conseqüentemente, se apropria do conhecimento sistematizado ensinado na escola.

No entanto, é necessário ficar atento às metodologias de que os professores se utilizam no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Um fator importante da cultura surda é a sua visualidade. Portanto, trazer para a sala de aula metodologias que favoreçam a visualidade do surdo é o que fará a diferença durante todo o processo. A visualidade associada ao respeito à sua singularidade linguística e cultural é primordial para o desenvolvimento do surdo em relação à sua aprendizagem e para o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Com isso, é possível afirmar que o surdo é visual. Sua língua materna é de modalidade visual-espacial; toda informação é recebida pelos olhos e transmitida por meio do corpo e do espaço (QUADROS; KARNOPP, 2004). Assim, cabe ao professor compreender que está diante de outra língua e outra cultura, devendo planejar suas aulas de forma que garanta a aprendizagem desse aluno.

Os recursos visuais devem ser aproveitados ao máximo em sala de aula, como cartazes, projetores, imagens. Mas não basta apresentá-los, é preciso explorá-los, fazer uso deles; é preciso mostrar ao surdo todos os aspectos e detalhes, para que ele se aproprie do conhecimento.

O professor precisa ficar atento ao que o surdo consegue ou não compreender durante as aulas, tomando o cuidado para que esse aluno não seja um copista de respostas prontas. Para isso, o diálogo com o profissional tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) é substancial para o acompanhamento desse estudante. O professor deve manter uma parceria com o TILS, para que a comunicação em sala de aula seja efetiva.

Grande parte das atividades desenvolvidas em sala de aula podem ser adaptadas para incluir o surdo. Uma das estratégias que o professor pode utilizar é o uso das tecnologias de comunicação e informação. Este é um recurso visual essencial para o trabalho com o aluno surdo, tendo em vista a visualidade, característica essencial de sua cultura.

O Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/02, em seu art. 14, § 1, inciso VIII, afirma que as instituições federais de ensino devem “disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005).

É necessário que o uso das novas tecnologias de comunicação e informação seja conteúdo em cursos de formação de professores,

pois hoje esse é um recurso que tem facilitado a vida de surdos e ouvintes, conforme afirma Stumpf:

Do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente. Se, para os ouvintes, elas abriram perspectivas que levaram a modificações profundas nos usos e costumes de toda a sociedade, para os surdos, essas mudanças podem ser ainda mais significativas (STUMPF, 2010, p. 2).

O uso das tecnologias de comunicação e informação como recurso visual para o surdo pode ser considerado, também, como um fator de interação social, tendo em vista que é utilizada uma estratégia comum para a maioria dos alunos em seu dia a dia.

Uma forma de utilizar as tecnologias de comunicação e informação em sala de aula é o uso das metodologias ativas. Grande parte das metodologias ativas tem como recurso de utilização as tecnologias, algumas das quais são apresentadas à frente. Essa estratégia favorece alunos surdos e ouvintes; no entanto, é preciso levar em consideração a singularidade linguística e as particularidades culturais do aluno surdo e fazer algumas adaptações para que se adéquem a essa realidade e necessidade. A seguir são apresentadas algumas propostas de uso para as metodologias ativas mais encontradas nos textos pesquisados pelos autores.

3. PROPOSTA DE USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DO SURDO

Reafirmamos a autonomia e a criticidade no processo de ensino e aprendizagem por parte do aluno, incluindo o surdo, no que se refere ao uso das metodologias ativas.

No entanto, para que o conhecimento seja realmente apropriado pelo aluno surdo, é indispensável que o professor organize algumas

adaptações nas metodologias que optar por utilizar em suas aulas. Algumas propostas de adaptações das metodologias ativas serão colocadas adiante com o intuito de direcionar o trabalho pedagógico do professor. Elas são baseadas nas principais metodologias ativas encontradas em Barbosa e Andrade (2020) e Bacich e Moran (2018), além da experiência prática dos autores. Não haverá indicação para qual nível ou etapa da educação⁵, portanto, cada uma das propostas deve ser analisada e pensada para a realidade de cada turma à qual se destina.

Algumas metodologias ativas foram selecionadas para serem apresentadas aqui juntamente com a proposta de adaptação de cada uma delas. Justificamos a escolha por essas metodologias ativas, em específico, devido à relevância de adaptações para a aplicabilidade com o aluno surdo. Algumas delas são utilizadas exclusivamente com o uso de tecnologias de informação e comunicação, outras não; há ainda as que são versáteis⁶, ou seja, podem ser adaptadas para o uso ou não das tecnologias. Para melhor visualização, organizamos a seguir um quadro com cada uma delas selecionando quais são utilizadas ou não com as tecnologias. Importante ressaltar que a presença do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS) é indispensável na execução de toda e qualquer metodologia utilizada em sala de aula com o aluno surdo, mesmo que adaptações sejam feitas. Por esse motivo, não será especificado o profissional TILS como parte das adaptações a seguir.

⁵ De acordo com a LDB, Lei n.º 9.394/96, art. 21, a educação escolar é dividida em dois níveis: educação básica e educação superior (BRASIL, 1996). A educação básica apresenta três etapas: educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio.

⁶ Optamos por usar o termo *versátil* para as metodologias ativas que podem, ou não, se valer do uso de tecnologias de informação e comunicação quando necessário.

Quadro 1: Metodologias ativas e tecnologias de informação e comunicação

METODOLOGIAS ATIVAS	USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO		
	SIM	NÃO	VERSÁTEIS
Sala de aula invertida			X
Júri simulado		X	
Seminários		X	
<i>Minute paper</i>			X
Projetos		X	
Mapa conceitual ou Mapa mental			X
Redes sociais	X		
Meme	X		
Gamificação	X		
Livros digitais	X		
Histórias em quadrinhos (HQ) digitais	X		
Ciclo de palestras: <i>lives</i> e webconferências	X		

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base em Barbosa e Andrade (2020) e Bacich e Moran (2018).

Sala de aula invertida

a) O que é?

A sala de aula invertida é organizada e utilizada antes, no decorrer e depois da aula. Previamente, o aluno tem acesso aos materiais com o conteúdo impresso ou *online*. Com o material em mãos, ele estuda e tem a liberdade de buscar outras fontes de pesquisa, fazendo anotações de descobertas e dúvidas que possam surgir. No momento da aula, o professor motiva a turma para as discussões, podendo tirar as dúvidas, discutir os conceitos, solucionar problemas, havendo a possibilidade de aplicar os novos conceitos em atividades práticas. Após a aula, o aluno reflete sobre o *feedback* do professor e, havendo a necessidade, aprofunda os estudos.

b) Quais são as adaptações para o aluno surdo?

Levando em consideração que o aluno surdo já se apropriou do sistema de escrita alfabética, o material poderá ser disponibilizado para ele, que, da mesma forma que os demais colegas, fará o estudo prévio. A adaptação deverá acontecer no momento da aula em que a sala estará organizada; tendo em vista a presença do aluno que é visual, o surdo precisará ver todos da sala para acompanhar as discussões. Será necessário pedir que falem um de cada vez e que levantem a mão para falar, assim o surdo verá quem está dirigindo a palavra para, então, voltar o olhar para o TILS, que fará a interpretação. Os novos conceitos deverão ser trazidos pelo professor em forma de cartazes, projetores ou escritos na lousa em forma de esquemas visuais.

Ao aluno surdo não é possível fazer anotações enquanto as discussões acontecem, pois sua língua é visual, ele precisa estar com os olhos atentos no TILS. Uma solução seria emprestar as anotações de outro colega para fazer suas anotações em outro momento.

Júri simulado

a) O que é?

Essa metodologia exige que haja um tema polêmico a ser discutido, assim uma organização é definida pelo professor. Os participantes do júri são: um juiz, que coordena e faz o julgamento; um advogado de defesa e outro de acusação; o júri popular, que acompanha todas as discussões e, ao final, dá o veredicto juntamente com o juiz; as testemunhas, algumas a favor e outras contra o tema polêmico anunciado pelo professor da turma; o público, que são os próprios alunos, que, divididos em dois grupos, um contra o tema polêmico e outro a favor dele, discutem antes do início do julgamento e colocam as decisões e informações para seu advogado. Durante o julgamento, o público deverá permanecer em silêncio; apenas o advogado poderá falar.

Para iniciar, o professor apresenta o tema a ser discutido e orienta os participantes, dividindo a turma de acordo com suas funções e dá alguns minutos para os alunos se organizarem com suas discussões e opiniões. Em seguida, o júri iniciará com o juiz fazendo a abertura da sessão. O primeiro a falar será o advogado de acusação, que é contra o tema polêmico. Logo em seguida, o advogado de defesa tem a sua vez. Após, o advogado de acusação toma a palavra novamente e dá continuidade às acusações. Testemunhas de acusação são chamadas nesse momento. O advogado de defesa se levanta e faz a sua defesa. Em seguida, chama suas testemunhas de defesa. Após essas discussões, o júri popular se reúne com o juiz para darem o veredito, vão à frente do tribunal e um deles dá o veredito. Logo depois, o público se reúne com seus advogados e avalia o que foi dito por todos, observando se foi bom ou não. Para finalizar, o juiz dá a sua sentença, justificando sua decisão.

b) Quais são as adaptações para o aluno surdo?

O júri simulado deverá ser organizado de forma que o surdo visualize tudo o que for acontecer e que o TILS seja posicionado em um lugar que esteja bem à sua vista. O papel do surdo não deve ser apenas de figurante. O surdo tem sua opinião, o TILS fará a interpretação oral de sua sinalização, portanto esse aluno não poderá ser subestimado. Não haverá necessidade de fazer grandes adaptações; o professor deve tomar cuidado apenas com a organização da turma de forma que o surdo a visualize por completo.

Seminários

a) O que é?

No seminário, o professor disponibiliza um tema e distribui o material de pesquisa. A turma pode ser dividida da forma como o professor pensar que seja adequado, de acordo com a sua realidade. Uma sugestão é dividir a turma em três grupos, em que

um primeiro agrupamento fará a apresentação do tema, o segundo fará perguntas relativas à apresentação e o terceiro organizará uma síntese de toda a discussão. Em outro momento, a função de cada grupo será invertida, a fim de que cada grupo execute uma função ao menos uma vez.

b) Quais são as adaptações para o aluno surdo?

Mais uma vez, as adaptações que se fazem necessárias para o aluno surdo são em relação à organização da estrutura física. A Lei da acessibilidade, n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000, prevê em seu art. 12 que, em sala de aula, deverá ser reservado um local específico para que a comunicação seja facilitada (BRASIL, 2000). Portanto, em um seminário, a sugestão é que a sala de aula seja organizada em um grande círculo, para que o aluno surdo tenha condição de visualizar todos os participantes sem dificuldade e, mais uma vez, que o TILS esteja em um local de fácil visualização.

Reafirmamos a necessidade da parceria entre professor e TILS, tendo em vista que este profissional poderá dar sugestões de organização da aula e da sala de aula para que o surdo tenha uma aprendizagem efetiva.

Minute paper

a) O que é?

Como forma de obter uma resposta rápida ao conteúdo proposto e já trabalhado, o professor faz uma pergunta e os alunos têm 1 minuto para organizar uma resposta, que pode ser escrita em papel para ser entregue em seguida para o professor ou, ainda, utilizando a plataforma *online* Mentimeter⁷. Outra sugestão é utilizar aplicativos de redes sociais, como o *Skype*, *WhatsApp* ou *Telegram*; para isso, o professor digita a pergunta e dá o tempo de 1 minuto para obter as respostas. Ao término do

⁷ *Mentimeter* é uma plataforma *online* em que é possível fazer apresentações e obter interações síncronas com os participantes.

tempo, o professor digita “tempo esgotado” e todos podem fazer a leitura das respostas e discuti-las.

b) Quais são as adaptações para o aluno surdo?

Como citado anteriormente, a Libras têm suas particularidades e organização linguística diferente da língua portuguesa. Por esse motivo, a escrita do surdo pode ser um pouco mais demorada que a dos ouvintes, visto que o surdo pensa em uma língua e escreve em outra. Uma sugestão é a disponibilização de um tempo maior para o aluno, ou que a resposta seja em Libras, conforme prevê o Decreto n.º 5.626/05, art. 14, inciso VII: “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos **expressos em Libras**, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Se o professor optar por utilizar os aplicativos de redes sociais, a sugestão é a mesma. Para a resposta em Libras, o professor precisará aguardar/considerar o tempo de *upload* e *download* do vídeo.

Projetos

a) O que é?

Para realizar um projeto, o professor apresentará o tema para os alunos e poderá fazer o *brainstorming*⁸ de perguntas para que haja uma orientação do desenvolvimento do projeto. Em seguida, os alunos buscam as informações por meio de pesquisas, que podem ser realizadas na biblioteca ou na internet. Com isso, o projeto poderá ser desenvolvido buscando uma resposta ou uma solução para o tema trazido pelo professor. Uma apresentação à

⁸ *Brainstorming*, ou tempestade de ideias, é uma técnica em que os alunos expõem seus pensamentos de forma criativa; com isso, o professor faz as anotações desses conceitos e, ao final, tem em suas mãos um apanhado de sugestões que potencializarão o desenvolvimento do projeto.

comunidade escolar deve ser organizada para que haja o compartilhamento dos resultados obtidos.

b) Quais são as adaptações para o aluno surdo?

Em especial durante o *brainstorming*, a sala deverá ser organizada em círculo para que o surdo consiga visualizar todas as discussões. Chamamos a atenção para a apresentação dos resultados finais do projeto. Ao aluno surdo deverá ser oportunizada a participação, assim como a seus colegas, com apresentações artísticas, trabalhos manuais ou apresentações em Libras.

Mapa conceitual ou mapa mental

a) O que é?

Durante as leituras ou explicações do professor, os alunos poderão realizar anotações em seu caderno para, em seguida ou paralelamente, organizar o mapa conceitual. Ele consiste em anotações organizadas como um organograma, conectando tópicos a subtópicos, com um conceito central e outros que vão surgindo desse conceito. Há a possibilidade de fazê-lo no papel, utilizando canetas ou lápis coloridos ou por meio de aplicativos, como o *Canva*, *InstaGrok*, *MindMeister*, dentre outros.

b) Quais são as adaptações para o aluno surdo?

Esta é uma metodologia ativa extremamente eficaz para o ensino e aprendizagem do aluno surdo, tendo em vista a visualidade com que se apresenta. A adaptação sugerida acontece em relação ao momento da explicação do conteúdo dada pelo professor. Nesse momento, o surdo estará atento à interpretação da aula e não será possível realizar as anotações, que precisam ser feitas em outro momento. Em seguida, a construção do mapa conceitual será realizada pelo aluno sem mais complicações.

Redes sociais

a) O que é?

O uso das redes sociais é um ótimo recurso para os alunos, visto que é uma ferramenta utilizada em seu dia a dia sem dificuldades. As redes sociais, como espaço de encontro, compartilhamento de opiniões, informações e de entretenimento, são de grande utilidade para a maioria das pessoas, quando usadas com cautela e consciência. O *Facebook*, *WhatsApp*, *YouTube*, *Instagram*, *Telegram*, *Twitter*, dentre outros, podem ser trazidos para a sala de aula com diversos objetivos organizados pelo professor.

b) Quais são as adaptações para o aluno surdo?

Para o aluno surdo, o uso das redes sociais como ferramenta para o ensino e a aprendizagem traz benefícios, tendo em vista que esse recurso vem sendo utilizado por tais estudantes como forma de inclusão, uma vez que a câmera pode ser explorada para que se faça uso da Libras ou para uma leitura labial, caso o ouvinte não saiba se comunicar por meio da Libras.

A adaptação sugerida para o uso das redes sociais é em relação à conscientização dos colegas ouvintes sobre a escrita do aluno surdo, que será diferente da escrita dos ouvintes. É importante que isso seja esclarecido para que o surdo não sofra com comentários maldosos ao escrever. Sua escrita não é errada, é apenas diferente e precisa ser respeitada. O professor poderá aproveitar essa oportunidade para, em outro momento, apontar ao surdo onde ele escreveu na estrutura da Libras e mostrar-lhe como se escreve na estrutura da língua portuguesa; assim, o surdo vai se apropriando da modalidade escrita da língua oral de seu país.

Meme

a) O que é?

Meme é um gênero digital comumente utilizado no dia a dia dos alunos. Por estarem em constante circulação, os memes

constituem práticas sociais em que discursos são reproduzidos. É possível observar, neste gênero, a junção de textos verbais e não verbais; no entanto, há, nessa junção, a construção de sentidos, uma vez que as imagens não apenas ilustram as informações verbais. Com o objetivo de mostrar uma realidade ou alguma opinião, por meio de ironia e sarcasmo, o professor pode utilizar esse recurso como forma de reflexão e para explorar o gênero em questão.

b) Quais são as adaptações para o aluno surdo?

Em relação ao aluno surdo, é importante que o professor saiba que a interpretação de um meme para a língua de sinais muitas vezes precisará de recursos linguísticos diferentes da língua portuguesa. Por exemplo, se houver figuras de linguagem, o TILS precisará explicar detalhadamente para o surdo, pois a interpretação não será feita palavra por palavra; caso contrário, a mensagem não fará sentido para o surdo. No entanto, o professor poderá, e deverá, selecionar memes como desejar, pois o surdo precisa ter contato com as mais diversas formas que a língua portuguesa se apresenta.

Gamificação

a) O que é?

O uso de games no processo de ensino e aprendizagem possibilita aos alunos uma forma de ludicidade, trazendo entretenimento para a sala de aula e gerando interesse e motivação para aprender.

É possível que o professor traga para a sala de aula *quiz*, palavra-cruzada, quebra-cabeça, jogo da memória, jogo dos 7 erros, *stop*, jogos de corrida, enfim, vários jogos que estão disponíveis na internet ou em programas que as escolas possam disponibilizar. Todos esses *games*, alinhados ao conteúdo proposto pelo professor, são de grande importância para o aprendizado.

b) Quais são as adaptações para o aluno surdo?

Para o aluno surdo, utilizar a gamificação para a sala de aula traz os mesmos benefícios que para os alunos ouvintes. A única adaptação é em relação a jogos que precisam de som para realizar alguma função. Nesse sentido, será necessário ficar ao lado do aluno para sinalizar o momento em que o som será emitido, assim o surdo não perde seu objetivo no jogo.

Livros e HQ digitais

a) O que é?

Para produzir um livro digital, há uma plataforma *online* e gratuita, desenvolvida pelo Instituto Paramitas⁹, o aluno acessa o *site*, faz seu cadastro e dá início à sua escrita. Para que outra pessoa visualize seu livro, é necessário que o aluno faça o download e compartilhe, pois ele não fica disponível *online*.

Uma sugestão para a criação de HQ é o *Canva*, em que o aluno, gratuitamente, pode criar sua história e, em seguida, compartilhar com seus colegas.

b) Quais são as adaptações para o aluno surdo?

Mais uma vez, a sugestão para adaptação dessa atividade para o aluno surdo é que os alunos ouvintes sejam conscientizados sobre a sua singularidade linguística. O aluno surdo poderá escrever seu texto de forma autônoma, buscando a escrita de palavras em dicionários para, aos poucos, se apropriar do sistema de escrita alfabética e escrever com autonomia.

Reafirmamos a necessidade de intervenção pelo professor na escrita desse aluno, para que ele compreenda a diferença nas estruturas das línguas que circulam em seu dia a dia.

⁹ Disponível no site <https://www.livrosdigitais.org.br/>.

Ciclo de palestras: *lives* e webconferências

a) O que é?

Após selecionar um tema, o professor organizará um cronograma de *lives* ou webconferências, para que o aluno tenha acesso a profissionais diferentes falando sobre o assunto escolhido. Para isso, utilizará ferramentas como *YouTube, Facebook, Instagram, Zoom, Google Meet*, para fazer as transmissões.

b) Quais são as adaptações para o aluno surdo?

Para que a participação do aluno surdo seja efetiva, é essencial que o palestrante tenha conhecimento de sua presença como telespectador; além disso, deverá ser pensado em uma ferramenta em que o TILS esteja em uma posição favorável para o acompanhamento do surdo na transmissão.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais do trabalho levando em conta a discussão das propostas adaptadas para o uso do aluno surdo.

4. CONCLUSÃO

As metodologias ativas são ferramentas que surgiram com o objetivo de mudar a educação, modificando os papéis do professor e do aluno de acordo com as necessidades culturais e novas formas de pensar e agir. O aluno aprende a refletir, e isso faz com que sua aprendizagem seja muito mais profunda.

O aluno surdo, por sua vez, possui diversas particularidades: sua própria língua e sua comunicação visual e espacial. O professor, bem como os colegas de classe, precisa estar ciente de suas necessidades para que possa atingir os mesmos níveis de conhecimento, somente assim será possível proporcionar um ensino inclusivo.

Foi possível observar que as metodologias ativas aqui propostas apresentam uma particularidade em comum: são caracterizadas por uma fácil adaptação para a visualidade durante

sua execução. Tendo em vista essas adaptações sugeridas, é importante que os professores se atentem para a sua prática docente, repensando-a e (re)significando-a em favor da inclusão do aluno surdo.

É possível concluir que existem diversos desafios no uso de metodologias ativas, porém, ao utilizar essas ferramentas com alunos surdos, as dificuldades não são tantas, o que permite inferir que é possível adaptar as metodologias ativas ao uso em uma sala de aula inclusiva. Obviamente será necessário maior planejamento, tempo de execução e respeito por parte dos envolvidos, porém não existem empecilhos para que tal uso ocorra.

Espera-se fomentar a discussão do uso de metodologias ativas como ferramenta para a inclusão do aluno surdo e que haja novas propostas de adequação das metodologias aqui apresentadas e ainda outras não discutidas. Assim, também será possível fazer com que o aluno surdo sinta-se parte da sociedade e que os alunos ouvintes aprendam a respeitar as diferenças de seus pares.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BARBOSA, Rita Cristina; ANDRADE, Vivian Galdino de. **Educação e Novas Tecnologias**. Mamanguape, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez.

1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**. Brasília: 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

FERREIRA, Robinalva; MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls dos; CERDEIRA, Luisa. Metodologias ativas no ensino superior: avanços e desafios na prática pedagógica docente e na aprendizagem de estudantes. *In*: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Inquietações e Proposituras na Formação Docente**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019. p. 170-183.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali Lemos Pinto. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MARIN, José Sanches Marin *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MORAN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. v. 2. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. P. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas, 2). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

RANGEL, Ingrid Ribeiro da Gama; GUIMARÃES, Décio Nascimento. Metodologias ativas na sala de aula inclusiva. **Linkscienceplace. Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 7, n. 1, p. 70-89, 2020.

STOKOE, William C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

STOKOE, William C.; CASTERLINE, Dorothy C.; CRONEBERG, Carl G. **A dictionary of American sign language on linguistic principles**. 2. ed. Silver Spring, MD: Linstok, 1965.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis: UFSC, 2010.

WIDELL, Joanna. As fases históricas da cultura surda. **Revista GELES – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez**, v. 5, n. 6, p. 20-49, 1992.

FORMAÇÃO LEITORA EM TEMPOS DE PANDEMIA: COMO ACONTECEU O TRABALHO COM A LITERATURA DURANTE AS AULAS REMOTAS¹

Aliny Perrota²

INTRODUÇÃO

O potencial da literatura na formação humana do indivíduo é inquestionável. Sua dimensão estética e humanizadora faz da literatura, segundo Cândido (2011), uma necessidade universal experimentada por todas as sociedades, das mais primitivas até as mais avançadas. Por se manifestar universalmente por meio do ser humano, a literatura tem função e papel humanizador e é direito de todo homem. Por ser um direito de todo cidadão, a instituição escola, que sistematiza o ensino da literatura, tem como responsabilidade indubitável formar leitores capazes de compreender e questionar o que estão lendo. Cabe à escola propiciar ao leitor iniciante o acesso à literatura.

Não é por acaso que a formação leitora de crianças e jovens tem sido objeto de estudos e de políticas públicas em âmbito

¹ Artigo para conclusão da disciplina “Novas tecnologias, linguagens e escola”, ministrada pela Prof.a Dr.a Eliana Maria Severino Donoio Ruiz, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

² Mestranda em Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL). Contato: aliny.p.silveira@uel.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3813392024917080>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3647-5131>.

municipal, estadual e federal. Várias são as iniciativas para estimular a leitura dentro das escolas, como salas de leitura, sacolas literárias, saraus, clubes de leitura.

Em Londrina, o Projeto Palavras Andantes é promovido pela Secretaria Municipal de Londrina, desde 2002; ele está baseado em quatro eixos centrais: estímulo à leitura, por meio de contações de história e mediação de leitura; política de compras de livros; incentivo ao empréstimo de livros; organização pedagógica das bibliotecas escolares do Ensino Fundamental I. Sabendo da importância do papel do mediador de leitura, o projeto promove também a formação continuada dos 143 professores responsáveis pelas bibliotecas escolares no município, que acontece mensalmente, com discussões e reflexões acerca de livros de literatura infanto-juvenil.

Em março de 2020, o surto do Covid-19 se alastrou pelo Brasil, e medidas tiveram que ser tomadas para amenizar a curva de contaminação do vírus e evitar o colapso do sistema de saúde. O distanciamento social e a permanência das pessoas em suas casas, quando possível, foram algumas das medidas tomadas para a contenção da doença. A educação logo sentiu o impacto dessas medidas, visto que a escola foi um dos primeiros estabelecimentos a serem fechados.

Com a paralisação das atividades presenciais, sem uma previsão de retorno e a necessidade de prosseguir com o ano letivo, professores tiveram que transpor as aulas e os conteúdos que eram dados presencialmente para ambientes digitais. Durante esse período, educadores tiveram que mudar a forma de promover o acesso à literatura para os 42 mil alunos da rede municipal de Londrina. Usando meios digitais, como vídeos, áudios e *e-books*, a literatura não só chegou para os alunos, mas também para a família desse aluno, visto que esta criança acessa muitas vezes a aula por meio do celular ou computador de um responsável do seu núcleo familiar.

Diante do panorama que vivenciamos em 2020 com a pandemia e a preocupação com a formação leitora dos alunos da

rede municipal, visto que o acesso ao livro e a literatura muitas vezes acontece somente dentro do espaço escolar, justifica-se a relevância da pesquisa para entender como foram repensadas e reorganizadas as práticas pedagógicas e a forma que os professores regentes das bibliotecas municipais de Londrina utilizaram para produzir as aulas de Hora do Conto e como a tecnologia foi utilizada para viabilizar esse material ao aluno.

1. PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Na sociedade atual, fazemos uso das tecnologias diariamente, seja nas redes sociais, que atualmente fazem parte da rotina de muitos de nós, seja nas atividades cotidianas, como pagar contas, nas atividades profissionais e estudos. A educação nunca esteve alheia a essa transformação. Mesmo fazendo parte, direta ou indiretamente, da realidade de boa parte dos estudantes e professores, a utilização das tecnologias no período da pandemia trouxe uma série de dúvidas e desafios, em especial para os professores.

Um dos principais desafios desse período era manter o vínculo com os alunos sem estar no mesmo espaço físico. Outro grande impasse para os professores era a utilização das tecnologias para planejar e executar atividades *online* e o modo como viabilizar essas aulas para os alunos, num país tão desigual quando o assunto é acesso (ou a falta dele) à internet e conexão de qualidade. Esbarramos na falta de infraestrutura nas casas de professores e estudantes, na falta de equipamentos de qualidade e a dificuldade na manipulação destes.

Diante desse contexto, as tecnologias digitais passaram a ser vistas, nas palavras de Ribeiro,

[...] como “salvação”, na medida que poderiam dar continuidade, ainda que improvisada e até inadequadamente, ao ano letivo, obviamente à custa do sacrifício extremo de professores/as e gestores/as, pressionados por todos os lados (RIBEIRO, 2020, p. 3).

Para outros, essas mesmas tecnologias foram vistas como “vilãs”, pois aumentariam ainda mais o abismo existente entre os alunos que possuem acesso à internet e os que não possuem, entre as escolas mais equipadas e as menos equipadas e entre os professores mais preparados e os menos preparados. Nesse contexto, muitos debates vieram à tona sobre a diversidade cultural e social, o uso das tecnologias na escola e na formação dos professores.

Diante desse cenário, faz-se necessário elucidar o conceito da Pedagogia dos Multiletramentos, que serviu como base teórica para a discussão desta pesquisa. Em 1994, um grupo de pesquisadores americanos, ingleses e australianos, intitulado *New London Group* (NLG)³, se reuniu para discutir as dificuldades dos sistemas de ensino de seus respectivos países. Essa discussão gerou um manifesto: *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*.

Logo no início do manifesto, os pesquisadores buscam definir a missão da educação:

Se fosse possível definir a missão da educação, poderia se dizer que o seu objetivo fundamental é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que seja possível participar plenamente em sua vida pública, em comunidade e poder participar da vida econômica. O letramento cumpre papel importante nessa missão. A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem com potencial para criação de condições de aprendizagem que levem à participação social plena e equitativa (NLG, 1996, p. 1).

Sendo o objetivo fundamental da educação “garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem”, a escola tem o dever de proporcionar a aprendizagem, independentemente do contexto que estão inseridos, das características pessoais e do ritmo de aprendizagem de cada um. Para os pesquisadores do GNL, a pedagogia já existente deveria ser revista com o intuito de tornar a educação mais significativa na vida do cidadão, a fim de

³ Grupo de Nova Londres (GNL).

garantir a todos os estudantes o acesso ao trabalho e a participação ativa em sociedade.

O manifesto também amplia a concepção sobre as práticas de letramento na escola, pois, com a multiculturalidade, característica marcante nas sociedades globalizadas, e com as novas ferramentas de acesso à informação e à comunicação, a juventude está cada vez mais exposta a uma multiplicidade de discursos e textos multissemióticos.

Para abarcar esses dois “multi” – a multiplicidade cultural, social e linguística das sociedades globalizadas e a multimodalidade semiótica que constitui os textos digitais e impressos que circulam dentro e fora da escola –, o GNL propõe o uso de um novo conceito: multiletramentos. Segundo o manifesto,

[...] a diversidade cultural e linguística é um recurso de sala de aula com a mesma força que é um recurso social na formação de novos espaços cívicos e de novas noções de cidadania. Isso não é apenas para que os educadores possam prestar um melhor “serviço” às “minorias”. Em vez disso, essa orientação pedagógica produzirá benefícios para todos. Por exemplo, haverá um benefício cognitivo para todas as crianças em uma pedagogia de pluralismo linguístico e cultural, inclusive para crianças “normais”. Quando os alunos justapõem diferentes linguagens, discursos, estilos e abordagens, eles ganham substantivamente em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e em sua capacidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações (NLG, 1996, p. 9).

Se em 1994, questões como essas eram debatidas com profundidade, a ponto de reunir pesquisadores americanos, ingleses e australianos.

É importante considerar os anos 1990 como um marco das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil. Enquanto os computadores e a *internet* já eram populares pelo mundo afora, o Brasil avançava nas questões do uso das tecnologias da informação e da comunicação. Foi em meados dessa década que os computadores de mesa e a *internet* discada passaram a fazer

parte da rotina das empresas e universidades e, só mais tarde, mesmo que precariamente, nas casas de uma pequena camada da população. Os aparelhos celulares começavam a ser utilizados, não conectados à *web* e nem com todas as possibilidades que possuem hoje, mas com a função estritamente de comunicação por meio de ligações.

Foi também na década de 90 que o país passou por grandes mudanças econômicas e sociais. Mais precisamente no final de 1992, o processo de *impeachment* resultou no afastamento definitivo de Fernando Collor de Mello, então presidente do Brasil. Sob o governo de Itamar Franco, em 1994, o Plano Real foi criado para resolver uma das maiores crises inflacionárias do mundo. A mudança da moeda estabilizou a economia, alterando a vida de milhões de cidadãos.

Com o aparecimento dessas novas tecnologias no cenário brasileiro, surgiram novos modos de pensar a educação, a fim de incorporar essas práticas na rotina dos estudantes. De acordo com Ribeiro,

O Brasil, a reboque de países mais adiantados nessas questões, não deixou de se preocupar com mudanças curriculares, tanto para a escola básica quanto para a formação de professores, mirando também a vida profissional dos futuros adultos (RIBEIRO, 2020, p. 6).

Passados quase trinta anos que pesquisas abordam a necessidade de adaptar a educação de acordo com as novas demandas da sociedade, ainda não foi possível contemplar toda diversidade presente na escola. Mesmo com centenas de estudos e trabalhos realizados no Brasil a respeito das relações entre educação e o uso das tecnologias digitais, foi possível perceber, com a chegada da pandemia, o quanto precisamos avançar em questões, como investir em equipamentos e manutenção das escolas, em formação de professores voltada para o uso das tecnologias, para a mitigação do preconceito e da desinformação

sobre o ensino a distância e para o uso da tecnologia pelos alunos em sala de aula.

A pandemia revelou as enormes desigualdades sociais que ocasionaram o acesso limitado ou até mesmo a exclusão às tecnologias digitais, evidenciando a necessidade de políticas públicas tanto de acesso quanto de formação de professores.

2. MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse cenário afetado pela pandemia, em que um vírus transformou por completo as nossas vidas, colocando-nos em isolamento social a fim de evitar o colapso do sistema de saúde, a tecnologia digital permitiu que continuássemos interagindo socialmente, comunicando-nos com amigos e familiares, trabalhando, estudando, evitando o completo isolamento. Ela se tornou uma das principais estratégias para continuidade das atividades profissionais e educacionais.

A educação sofreu grandes impactos nesse contexto de pandemia. A tecnologia foi amplamente requisitada e se fez mais presente. As escolas precisaram se organizar. As aulas tiveram que ser replanejadas e direcionadas para ambientes virtuais para que pudessem dar continuidade ao ano letivo. Essa transposição das práticas e metodologias do ensino presencial para plataformas virtuais é chamada de ensino remoto. Nas palavras de Moreira e Schlemmer,

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículos, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa

forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

No Brasil, as orientações para a continuidade das aulas ficaram a cargo das secretarias de Educação municipais e estaduais, de acordo com cada realidade. As próprias instituições de ensino se articularam para que a interação entre alunos e professores continuasse.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2020, publicou um parecer sobre a reorganização do calendário escolar e considerações sobre as atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não pelas tecnologias) para computar como carga horária anual. Como resultado disso, as atividades realizadas remotamente passaram a contar como horas letivas. De acordo com o documento, as aulas não presenciais deveriam acontecer por meio de videoaulas, plataformas virtuais de ensino e de aprendizagem, correio eletrônico, redes sociais, *blogs*, entre outros. Também poderiam acontecer por meio de material didático impresso, com orientações pedagógicas distribuídas aos alunos e seus responsáveis, para orientação de leitura, pesquisa e atividades indicadas nos materiais didáticos.

Professores e alunos tiveram que se adaptar a essa nova realidade da educação. Mesmo os professores que já faziam uso das tecnologias digitais no ensino presencial enfrentaram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto. Questões como a falta infraestrutura adequada em suas casas, bons equipamentos, conectividade e formação específica para se trabalhar com o ensino *online* foram alguns dos obstáculos enfrentados pelos professores de todo o Brasil. O ensino remoto tornou-se desafiador para esses profissionais, que tiveram que aprender na prática a se utilizar das TDIC para produzir e viabilizar suas

aulas. Com a chegada da pandemia, ficou evidente a fragilidade do professor em relação ao uso da tecnologia. Segundo Costa,

[...] a formação do profissional docente para o uso de tecnologias digitais em sala de aula deve acontecer em um continuum, para que elas possam ser usadas não só como uma ferramenta que proporciona agilidade nas buscas de informação, mas como um elemento integrado à sua prática pedagógica (COSTA, 2018, p. 152).

O uso intenso da tecnologia no dia a dia, tanto por parte do professor como por parte do aluno, não foi suficiente para esse momento. Temos uma grande quantidade de pessoas com acesso a tecnologias móveis, interagindo em redes sociais, enviando mensagens e áudios por aplicativos, assistindo a filmes e séries pela internet. Mas o uso da tecnologia para atividades de ensino e aprendizagem, em especial, por meio de ensino remoto, não fazia parte da rotina dos professores e dos alunos. Antes da pandemia, professores já se utilizavam da tecnologia em sala de aula como ferramenta para desenvolver algum conteúdo, por meio de jogos, vídeos, pesquisa. Era como se fosse um “*plus*” em seus planejamentos, mas nunca utilizaram como objeto de ensino. Por isso, a importância da formação do docente para o uso das tecnologias digitais em sala de aula é fundamental para que elas possam ser usadas não somente como ferramenta que proporciona agilidade na busca de informação, mas como um elemento integrador à sua prática pedagógica.

3. O TRABALHO DOS PROFESSORES DE LONDRINA

Desde 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública em decorrência do surto da Covid-19. Diante disso, o Brasil publicou a Lei Federal n.º 13.979, em 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus,

e o Ministério da Saúde publicou o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo Novo Coronavírus e a Portaria n.º 356, de 11 de março de 2020.

Em Londrina, o Poder Executivo, fazendo uso de suas atribuições, publicou o Decreto n.º 334, de 17 de março de 2020, que regulamenta medidas relativas às ações a serem coordenadas pela Secretaria Municipal de Saúde para o enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, decorrentes do surto do Coronavírus. No art. 10, XVIII, determina a suspensão, a partir de 23 de março de 2020, das atividades nas unidades escolares municipais públicas e parceiras (conveniadas), recomendando que as instituições privadas adotassem medidas semelhantes, dada a situação.

Com a progressão da pandemia e a suspensão das aulas presenciais decretada pelo prefeito do município de Londrina, o Conselho Municipal de Educação de Londrina, no exercício de sua autonomia, competência e responsabilidade, orientou e estabeleceu um ordenamento para o desenvolvimento das atividades e estudos escolares não presenciais. A norma, editada excepcionalmente, teve validade para todo o Sistema Municipal de Ensino e o objetivo foi orientar as atividades nas unidades escolares durante o período de suspensão das aulas presenciais, determinadas pelo Decreto Municipal n.º 334, de 17 de março de 2020. Orienta também a reorganização do calendário escolar de 2020, bem como realização de atividades e estudos escolares não presenciais, anteriormente não previstos nas propostas pedagógicas.

As unidades escolares e suas mantenedoras tiveram o dever de garantir a efetivação do plano de ação ao estudante que não tinha conectividade. Ainda em relação ao acesso e à garantia da qualidade da educação ofertada, as unidades escolares e redes de ensino, com o suporte de suas mantenedoras, deveriam considerar suas particularidades em relação às especificidades das etapas e modalidades, bem como as condições socioeconômicas de suas etapas, acesso a equipamentos e materiais pedagógicos, especialmente de redes de comunicação.

A reorganização do calendário escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino deveria ser proposta pelas direções das unidades e sua equipe pedagógica e administrativa. Contudo, a aprovação dessa proposta encaminhada aos órgãos competentes do Sistema Municipal de Ensino deveria ser feita na Educação Básica, pelo conselho escolar, quando das redes públicas, ou pela mantenedora, quando da rede privada. Recomendou-se, no limite da possibilidade, a realização de reunião com ampla participação da comunidade escolar e demais setores envolvidos na organização das atividades.

Sugeriu-se às unidades escolares a incorporação do tema *pandemia do Coronavírus* em seus currículos, por meio de conteúdos e/ou como tema articulador, transversal ou interdisciplinar. Foi essencial divulgar e reforçar as medidas de prevenção da propagação da doença.

As estratégias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais que foram utilizadas pelos professores para realizar as atividades, a fim de que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados, foram muitas: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, outros meios digitais que viabilizassem a realização das atividades por parte dos alunos, contendo, inclusive, indicação de *sites* e *links* para pesquisa. Também foram produzidos materiais didáticos e orientações na forma impressa para dirigir a aprendizagem de alunos que não possuíam acesso às ferramentas digitais.

Foi necessário planejar conjuntamente o ano letivo de 2020 das redes e instituições, bem como a transição para o ano letivo de 2021. A educação escolarizada ofertada nesse momento de excepcionalidade deve ser compreendida como uma oportunidade de educação voltada para a formação humana e suas diversas relações, compreendendo a complexidade de viver essa situação pandêmica e a necessidade de um novo olhar para a educação, garantindo, assim, a qualidade de ensino.

4. METODOLOGIA

Com o intuito de sanar os objetivos propostos nesse artigo, devemos considerar de que maneira eles foram alcançados. Quando o pesquisador consegue delinear a sua pesquisa de acordo com uma classificação, é capaz de melhor organizar as etapas para sua execução, obtendo, assim, veracidade em sua pesquisa, pois, de acordo com GIL, “classificar as pesquisas torna-se uma atividade importante. À medida que se dispõe de um sistema de classificação, torna-se possível reconhecer as semelhanças e diferenças entre as diversas modalidades de pesquisa” (GIL, 2010, p. 25).

Neste artigo, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, que procura entender e interpretar questões relacionadas à forma de trabalho dos professores regentes de biblioteca durante as aulas remotas. De acordo com Minayo (2015, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nessa perspectiva, o objeto de estudo investigado necessita de dados advindos da realidade escolar, das estratégias desenvolvidas pelo professor e das metodologias empregadas.

Os sujeitos da pesquisa foram professores regentes de biblioteca que atuam na Educação Infantil (P4 e P5)⁴ e no Ensino Fundamental 1 (do 1º ao 5º ano) na rede municipal de Londrina. A coleta foi realizada no mês de dezembro, por meio de um formulário *Google Forms* contendo 10 questões, com perguntas objetivas e subjetivas, relacionadas com o perfil dos professores envolvidos e como utilizaram as tecnologias digitais na produção de suas aulas e a forma como foram disponibilizadas os alunos. Para a realização da

⁴ Pré-escola 4 (P4) – crianças que completam 4 (quatro) anos idade até o dia 31 de março do ano letivo.

Pré-escola 5 (P5) – crianças que completam 5 (cinco) anos de idade até 31 de março do ano letivo.

pesquisa via *Google Forms*, tomou-se um roteiro previamente elaborado, no qual constam as seguintes questões:

1. Durante as aulas remotas, você atuou em qual/quais séries?
2. O seu trabalho na promoção da leitura mudou durante a pandemia?
3. Se sim, descreva o que mudou em sua prática durante a pandemia.
4. Como você produziu as aulas da Hora do Conto durante a pandemia?
5. Quais ferramentas você utilizou para produzir suas aulas?
6. Como o aluno teve acesso ao material produzido?
7. Você já utilizava alguma ferramenta tecnológica para produzir suas aulas antes da pandemia?
8. Você teve dificuldades para utilizar as ferramentas tecnológicas para produzir suas aulas?
9. Você recebeu algum curso de formação para aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas?
10. Para terminar, o que você acha que pode ser feito para que o professor tenha mais facilidade em utilizar a tecnologia para produzir suas aulas?

5. ANÁLISE DOS DADOS

Entre os professores que participaram da pesquisa, quando questionados se houve uma mudança no trabalho que desenvolvem acerca da promoção da leitura, 92,5% afirmaram que o seu trabalho mudou muito durante a pandemia e 7,5% disseram que não mudou. Quando questionados sobre essas mudanças, grande parte dos professores respondeu sobre a falta do contato presencial; a dificuldade de fazer a mediação de leitura e de manter o vínculo com esses alunos; a troca do livro físico pelo PDF.

No que diz respeito à parte pedagógica do trabalho, os professores relataram sobre mudanças na forma de planejar as aulas e na escolha dos livros que seriam trabalhados. Alguns professores relataram que tiveram que adaptar as obras literárias

lidas; trabalharam apenas fragmentos de livros; ou apenas encaminharam histórias para que os pais lessem com os filhos. Um fator que chama a atenção no relato dos professores é a interação que houve com as famílias dos alunos. A tecnologia proporcionou não só a disseminação da leitura para os alunos, como também para as famílias.

Entre os professores entrevistados, 7,5% já usavam alguma ferramenta digital para produzir suas aulas antes da pandemia da Covid-19; 52,5% afirmaram que utilizavam, às vezes; e 40% dos docentes não utilizavam. Os dados indicam que a minoria dos professores já utilizava alguma ferramenta digital para produzir suas aulas. Temos um percentual bem maior de professores que utilizavam às vezes ou nunca utilizavam ferramentas digitais. Isso é bastante preocupante, se considerarmos que vivemos no contexto da cultura digital. Com os dados acima, podemos observar que ainda existe uma certa resistência dos professores em utilizar as tecnologias digitais para o uso pedagógico.

Quando questionados sobre como produziram suas aulas durante a pandemia, 77,5% dos professores gravaram seus próprios vídeos; 71,8% também utilizaram vídeos do *YouTube*; 30,8% produziram *slides* em *Power Point*; 2,6% gravaram áudios; 2,6% utilizaram vídeos gravados por colegas de trabalho. Entre as ferramentas tecnológicas mais utilizadas, 70,3% dos professores usaram o *Kinemaster*⁵; 32,4% utilizaram o *InShot*⁶; 43,2% utilizaram ferramentas do Google Drive, como o *Google Forms*; e 16,2% usaram o *Meet*. Muitas foram as estratégias utilizadas pelos professores para converter as aulas presenciais de Hora do Conto em atividades remotas, sem perder o principal objetivo que é a leitura e mediação do texto literário. De acordo com os dados, podemos observar que os professores não ficaram presos a uma ou outra

⁵ *Kinemaster* é um aplicativo gratuito para edição de vídeos que pode ser baixado em *smartphones Android*. São diversas opções de edição, que incluem ferramentas de câmera lenta, áudio, possibilidade de cortar o vídeo e efeitos.

⁶ *InShot* é um editor de foto e vídeo disponível para *iOS* ou *Android*.

forma de produção das aulas, mas se utilizaram do que estava disponível para fazer essa transposição do presencial para o digital.

Quando questionados sobre como os alunos tiveram acesso às aulas produzidas, 100% dos professores responderam que foi através do *WhatsApp*. Foi disponibilizado ao professor responsável pela turma um *chip* custeado pela Prefeitura do Município, caso ele não quisesse utilizar o seu *chip* e, conseqüentemente, seu número de telefone, de uso pessoal.

Devido à característica dos alunos do Ensino Fundamental 1, a Secretaria Municipal de Londrina, juntamente com o Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL), de acordo com o art. 2º, II, da deliberação n.º 01/2020, orientou que

II. As atividades e estudos escolares não presenciais poderão fazer uso dos seguintes recursos: orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas, garantindo a autonomia das mantenedoras e unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino de Londrina (LONDRINA, 2020).

De acordo com a deliberação, coube aos gestores e ao corpo docente das unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino decidir sobre a forma mais adequada para desenvolver atividades e estudos não presenciais durante a pandemia. Cada escola, de acordo com sua realidade e a da comunidade que atende, utilizou os meios e recursos que tinha para garantir que as aulas chegassem aos alunos.

No que se refere às dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas para a produção das aulas, 35,9% dos entrevistados disseram apresentar muitas dificuldades; 43,6% disseram apresentar um pouco; e 20,5% disseram não apresentar dificuldades. Quando questionamos se os professores receberam algum curso de formação para aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas, 65% deles responderam que sim e 35% que não. Os

dados apresentados ressaltam a importância da formação continuada para o uso das tecnologias digitais. Mesmo com a formação, grande parte dos professores ainda apresentou dificuldades em utilizar as ferramentas digitais, evidenciando que muitos ainda não se apropriaram do uso das tecnologias, não consolidando o seu letramento digital.

Perguntamos também para os entrevistados o que poderia ser feito para que o professor tivesse mais facilidade em utilizar a tecnologia na realização das aulas remotas e a resposta foi unânime: cursos de formação e aperfeiçoamento para que o professor domine o uso das ferramentas digitais. Outra sugestão que parece ser consonante é o acesso do professor a equipamentos e internet de qualidade para o desenvolvimento das atividades remotas. Esses dados ressaltam que a formação de professores e o acesso a equipamentos adequados são pontos cruciais na realização de um ensino remoto de qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os obstáculos impostos pela nova realidade mundial, após o advento da pandemia da Covid-19, desafiaram professores a transformarem suas práticas pedagógicas, adequando-as ao ensino remoto emergencial.

Mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis e implicam grandes desafios pessoais, coletivos e institucionais. Ao analisar a ação dos professores com o uso das tecnologias digitais durante as aulas remotas, os resultados indicaram que poucos professores utilizavam as ferramentas digitais em suas aulas presenciais, evidenciando que, passados quase trinta anos do manifesto programático do NLG, a pedagogia dos multiletramentos ainda não foi incorporada como ferramenta de ensino na educação brasileira. São as mudanças no espaço e nas relações sociais que implicam uma concepção de ensino que contemple várias linguagens, mídias globalizadas e as formas de significação criadas e compartilhadas através delas. Essa

multiplicidade de tecnologias disponíveis a que muitos alunos têm acesso nos levam a argumentar a favor de uma pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996), que passa a ser central a partir das novas possibilidades de textos. Essas novas possibilidades demandam não apenas a inserção dos recursos digitais em aula, mas, sobretudo, a criticidade para os discursos que compõem os espaços digitais.

De acordo com os dados da pesquisa, professores utilizaram várias estratégias na elaboração de suas aulas: produziram seus próprios vídeos; utilizaram vídeos do *YouTube*; produziram Power Point; gravaram áudios; utilizaram vídeos gravados por colegas de trabalho; fizeram uso de ferramentas digitais, como *Kinemaster*; *InShot*; *ferramentas do Drive*; *Meet*. Ainda que diferentes ferramentas tecnológicas tenham sido utilizadas para a produção das aulas, percebe-se que foram aplicadas somente para substituir os encontros presenciais. Isso nos leva a crer que ainda não haja uma compreensão de como as tecnologias digitais podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem.

Os dados mostram que 79,5% dos professores apresentaram certa dificuldade em utilizar essas ferramentas digitais como um recurso pedagógico. Em resposta a essas dificuldades, os entrevistados sinalizaram a importância da formação continuada sobre o uso da tecnologia, para que o professor tenha afinidade e domínio sobre o uso dessas ferramentas em sala de aula. A pesquisa também indicou que equipamentos e internet de boa qualidade são imprescindíveis para a qualidade das aulas remotas.

Ainda existe uma visão reducionista quanto ao uso das tecnologias digitais. É preciso compreendê-las como tecnologias da inteligência, propulsoras da criação de novas relações com a informação, com o espaço, com o tempo, conosco e com os outros, pois elas ampliam e modificam funções cognitivas humanas.

A nova geração é muito perspicaz nas inovações digitais. É cada vez mais comum vermos crianças manipulando *smartphones* melhor que adultos, fazendo chamadas por meio do *WhatsApp*, brincando com jogos e gravando vídeos antes mesmo de

aprenderem o alfabeto. Com o acesso precoce, os estudantes que encontramos nas escolas de hoje estão familiarizados com as ferramentas e recursos que, muitas vezes, ainda são estranhos para nós, professores. Numa sociedade cada vez mais digital, conforme Rojo (2016, p. 7), é preciso preparar as pessoas para saberem interagir, de maneira crítica, “com diferenças e identidades múltiplas”.

Diante desse cenário, percebemos o quanto ainda precisamos avançar para que o uso das tecnologias se torne efetivamente parte da realidade das salas de aula, o quanto é preciso investir na formação de professores e garantir as estruturas necessárias, possibilitando formas mais significativas e qualitativas no processo de ensino e aprendizagem, com o uso dos recursos tecnológicos.

Mesmo com tantas dificuldades no tocante ao uso das tecnologias, a pesquisa deixou evidente que, durante o ensino remoto e o isolamento social, a escola continuou desenvolvendo a importante função de formar leitores. Professores reinventaram suas estratégias e passaram a utilizar, mesmo com certa dificuldade, os meios digitais e as novas tecnologias para promover o contato dos alunos com os livros e com a contação de histórias, buscando proporcionar momentos de leitura prazerosa. Outro fator interessante observado foi que a utilização da tecnologia favoreceu o envolvimento não só da criança, mas da família também, uma vez que os responsáveis precisavam ceder o celular para acompanhar as atividades de leitura.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antonio. Direito à literatura (ensaio). *In: CÂNDIDO, Antonio. Vários Escritos*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. P. 171-193.

COSTA, Liliane Pereira da Silva. Os multiletramentos na formação docente continuada e o ensino de Língua Portuguesa.

Revista Observatório, v. 4, n. 5, p. 149-181, ago. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5633/13697>. Acesso em: 08 jan. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LONDRINA. Conselho Municipal de Educação de Londrina. **Deliberação n.º 01/2020**. 3ª Reunião Extraordinária do dia 06 de abril de 2020. Londrina: CMEL, 2020. Disponível em: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-e-a-covid-19/31134-deliberacao-cmel/file>. Acesso em: 18 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, p. 2-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 04 jan. 2021.

NLG. The New London Group. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary (ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000 [1996]. P. 60-92. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 27 dez. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuro redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 27 dez. 2020.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 2. reimpressão. São Paulo: Parábola, 2016.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: COMO A MULTIMODALIDADE É ABORDADA NO AULA PARANÁ DO 8º ANO?¹

Otávio Felipe Carneiro²
Poliana Rosa Riedlinger Soares³

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna sempre foi muito discutido nas pesquisas sobre a educação no Brasil. Durante muito tempo, acreditava-se que a língua era apenas um instrumento que expressava o pensamento humano; dessa forma, o domínio da gramática normativa era sinônimo de um pensamento bem estruturado. Nos anos de 1990, Geraldi (2013) se ancora aos pressupostos do Círculo de Bakhtin (2011) e destaca que a

¹ Artigo desenvolvido na disciplina *Novas Tecnologias, Linguagem e Escola*, ministrada pela Prof.a Dr.a Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

² Mestrando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do grupo de pesquisa Formação e Ensino em Língua Portuguesa (FELIP/UEL/CNPq). Contato: otavio-carneiro@outlook.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9171397894076212>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0704-284X>.

³ Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestra e Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL - UEL). Contato: poliana.soares@uel.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2742101392978212>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4409-5665>.

linguagem deve ser observada como um instrumento de interação entre enunciadores, conseqüentemente ampliada à realidade brasileira no ensino de línguas, sendo necessário considerar as ideologias, a subjetividade, a cultura, as crenças e juízos de valor individual e da sociedade. Nesta perspectiva, os gêneros discursivos são instrumentos que fundam a comunicação humana e são influenciados pelo contexto sócio-histórico. A partir disso, Geraldi (2013) faz uma crítica ao ensino normativo que visa apenas à memorização da gramática, justificando que o texto deve ser a unidade de sentido da aula, o ponto de partida e o ponto de chegada de forma interativa e contextualizada.

Para intensificar tal proposta, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), e em 2017 é aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que estimula o uso de tecnologias e multimodalidade em sala de aula de forma interativa. Contudo, as atuais pesquisas apontam que o ensino normativo ainda predomina nas disciplinas de língua portuguesa (SILVA; FERRAGINI; VIEIRA, 2018).

Após três anos de lançamento da BNCC (BRASIL, 2017), o mundo presencia uma “nova era”: a pandemia da Covid-19, que trouxe impactos para o setor econômico, para a saúde, para o turismo e também para a educação. A escola foi uma das primeiras instituições a fechar as portas devido à necessidade do afastamento social, suspendendo o atendimento presencial e se deslocando para o ensino remoto por meio de distintas plataformas, conforme o contexto e as possibilidades imediatas.

Os Estados e Municípios brasileiros tiveram que buscar alternativas que pudessem atender os educandos, agora impossibilitados de frequentar o espaço físico escolar. Em abril de 2020, o governo do Estado do Paraná propõe um sistema para atender os educandos por meio dos canais de televisão, internet e aplicativos. Sabemos que esse ensino foi proposto de modo emergencial, talvez sem o tempo necessário para maior adequação; no entanto, é necessário destacar que todas essas

mudanças interferem desde os aspectos estruturais até os pedagógicos, com reflexos de diversas ordens, inclusive no ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Ao considerar esse contexto e especificamente o ensino de língua portuguesa, o objetivo desse estudo é verificar, por meio de uma pesquisa qualitativa, explorando as características do cenário analisado, por meio da observação, análise e descrição (MOREIRA; CALEFFE, 2006), como a multimodalidade é trabalhada nas aulas de língua portuguesa disponibilizadas no *Aula Paraná* para turmas do 8º ano, bem como as concepções de linguagem e ensino que amparam tais aulas.

Assim, apontamos alguns questionamentos iniciais: “como os gêneros discursivos multimodais são trabalhados nas videoaulas disponibilizadas na proposta de ensino remoto *Aula Paraná*?” e “A metodologia desenvolvida e as atividades propostas envolvem a concepção de linguagem interacionista elencada na BNCC (BRASIL, 2017), sendo os textos multimodais explorados de maneira que abranjam todos os modos semióticos envolvidos na composição do enunciado?”

Na seção 2, propomos uma discussão teórica sobre o conceito de *multimodalidade* adotado nesta pesquisa; na seção 3, buscamos descrever a organização e as características do ensino remoto no Estado do Paraná; nas seções 4 e 5, apresentamos a metodologia e buscamos analisar, por meio de observações e descrições, os aspectos multimodais de duas videoaulas disponibilizadas nesse modelo de ensino; na sequência, as considerações finais, momento em que buscamos realizar uma confluência de ideias a partir do referencial teórico e da análise realizada.

1. MULTIMODALIDADE: O TEXTO ALÉM DA ESCRITA

Ao ler ou ouvir a palavra *texto*, logo imaginamos um amontoado de letras que resultam numa frase organizada por períodos compostos ou subordinados, com a presença de sujeito, predicado e verbo. Essa concepção tradicional partilha da ideia de

que somente o “código escrito” é o fator significativo do texto; portanto, os elementos que não fazem parte desse “código” não geram e nem sequer influenciam o sentido do texto. Essa concepção é ancorada por vertentes ligadas à perspectiva de *linguagem como expressão do pensamento e linguagem como meio de comunicação* (GERALDI, 2013; TRAVAGLIA, 2002; PERFEITO, 2007).

Em contrapartida, desde o final dos anos de 1980, novos ramos de estudo da Linguística provaram que o significado de um texto vai além da escrita; uma dessas perspectivas é a *Semiótica Social*, fundada por *Gunther Kress, Robert Hodge e Theo Van Leeuwen*, pesquisadores que, baseando-se na *Gramática Sistêmico-funcional* proposta por *Michael Halliday*, chegaram à conclusão de que a linguagem humana, ideológica e amplamente ligada ao contexto sócio-histórico, é multimodal, por consequência se constrói através de recursos semióticos, definidos por Bezemer, Jeff e Jewitt (2016, p. 72, tradução nossa) como instrumentos materiais ou imateriais usados na sociedade para a construção de significados. Esses elementos resultam na linguagem por meio de modos semióticos, que, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), equivalem ao conjunto de recursos semióticos usados para deixar evidente o enunciado. Para a linguagem “acontecer” concretamente é necessário que haja esses dois elementos; sem eles, não há nenhum fenômeno linguístico.

Por estar num âmbito social, as semioses não possuem uma estruturação padronizada e universal, porque quem a constituem são os integrantes de determinada sociedade. Para Kress (2009), quanto mais um modo semiótico for utilizado num meio social de maneira completa, mais articulado ele será. Nisso, Bezemer, Jeff e Jewitt (2016) complementam que, além de ser um conjunto de recursos semióticos que devem ser reconhecidos numa comunidade social, os modos semióticos carregam outra característica: a *intensidade*:

As comunidades precisam de meios para expressar/realizar a intensidade das características semióticas. No modo oral se percebe

a intensidade pelo som e volume do que é dito, isso também é realizado lexicalmente, no caso do léxico que está disponível no modo escrito, de forma que a intensidade pode ser indicada também pelo modo visual, como o uso da fonte em negrito, ou em MAIÚSCULAS. No modo do gesto a intensidade pode ser percebida pela velocidade do movimento da mão, ou pela extensão do movimento. No modo de cor, a intensidade pode ser percebida através de graus de saturação (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 17⁴).

Assim, reconhecemos que sem intensidade não há modo semiótico. No caso da escrita, por exemplo, as atuais ferramentas digitais proporcionam ao enunciador vários elementos que logicamente influenciam nos sentidos do enunciado, antes difíceis e em alguns casos impossíveis no ato manuscrito, como os efeitos de sombreado 3D nas tipografias, o **negrito**, o *itálico*, o sublinhado, ~~tachado~~ etc. Outro aspecto que não pode ser desconsiderado na multimodalidade é a relação entre os sentidos sensoriais e os modos semióticos, ou seja, quando as identificações e leituras devem ser realizadas por intermédio dos sistemas sensoriais, que, além das funções no meio social, desempenham papéis biológicos e fisiológicos no corpo humano. No texto escrito, por exemplo, o leitor, além de visualizar os “códigos escritos” e o formato das tipografias, pode ver a cor da folha e sentir sua espessura e textura.

À vista disso, a unificação e orquestração desses modos semióticos num enunciado, especificamente no texto escrito, torna-o multimodal, por isso não existe monomodalidade, uma vez que a multimodalidade está presente em todo texto (RIBEIRO, 2021). Com base em Kress e Van Leeuwen (2006) apresentamos

⁴ Tradução livre de: “all communities need means for expressing/realizing the general semiotic feature intensity. In the mode of speech that is realized by the intensity of sound, loudness; it is also realized lexically (for example, as very)”. Lexis is available in the mode of writing as will; here, intensity can also be in the mode of gesture, intensity might be realized by the speed of movement of the hand or by extent on the movement. In the mode of colours, it might be realized through degrees of saturation” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 17).

quatro elementos fundamentais para a compreensão da multimodalidade: *layout*, *design*, *leis do suporte* e *camadas modais*, explicados no quadro a seguir:

Quadro 1: Elementos fundamentais para a compreensão da multimodalidade

<p><i>Layout</i></p>	<p>Esse conceito se refere ao espaço em que há a orquestração, harmonização e organização dos modos semióticos numa dada ordem (RIBEIRO, 2016; 2021). Kress e Van Leeuwen (2006) salientam a existência de três características desses elementos: a) <i>framing</i> ou <i>enquadramento</i>: organização dos elementos no <i>layout</i>, que podem ser conectados ou não por espaços, linhas, espaços em branco (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006); b) <i>saliência</i>: “cada elemento do <i>layout</i> atrai o olhar do leitor de maneira diferente, por exemplo, por meio de contrastes de primeiro ou segundo plano, tamanho, tom ou cor etc.” (RIBEIRO; SOUZA, 2017, p. 92); c) <i>valor da informação</i>: de acordo com Ribeiro e Souza (2017, p. 92), cada elemento presente no <i>layout</i> carrega consigo um valor diferente que depende do local (espaço) onde ele está no suporte: acima, à direita, à esquerda, abaixo. “Cada uma dessas localizações ajuda a construir valores específicos para os elementos que compõem uma página”.</p>
<p><i>Design</i></p>	<p>Os recursos semióticos disponíveis no enunciado são de escolha do enunciador, o qual é construído socialmente e, conseqüentemente, possui posicionamentos subjetivos e valorativos. No <i>design</i>, isso pode ser observado, já que, segundo Passos (2014, p. 56), “nesse estágio é possível notar quais são os modos selecionados pelo produtor na prática discursiva, conforme sua intenção e o público a ser alcançado”. Assim, para Kress e Van Leeuwen (2006) e Ribeiro (2021) no <i>design</i> se projeta graficamente o texto num <i>layout</i>.</p>
<p>Legibilidades ou Leis do suporte</p>	<p>Para construir um enunciado verbo-visual o autor precisa adequá-lo às “leis” veículo de circulação. Segundo Ribeiro (2021, p. 47), essas recomendações do suporte referem a uma espécie de “‘arquitetura’ ou ‘engenharia’ do texto na página”, isto é, a forma como o enunciado é organizado no meio de comunicação e ao contexto sócio-histórico-ideológico em que está inserido.</p>
<p>Camadas modais</p>	<p>Ao construir um texto visual, o autor pode utilizar vários recursos semióticos. Esses recursos, muitas vezes, estão organizados harmonicamente num determinado <i>layout</i></p>

interpolados em diferentes níveis (RIBEIRO, 2021), seja em gênero discursivo ou em planos imagéticos. Tais níveis, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), são organizados de forma hierárquica com base no posicionamento social e discursivo do enunciador.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao considerarmos que todo texto é multimodal, opomo-nos ao tradicionalismo, que compreende a escrita como objeto principal, e entendemos que todos os elementos semióticos são importantes para a construção de sentido do enunciado e do gênero discursivo. Não há recursos semióticos melhores ou mais importantes, mas há uso em diferentes graus desses elementos; no entanto, todos são valorados e devem ser considerados como elementos do texto.

Ao nos situarmos ao contexto sócio-histórico da pandemia da Covid-19, notamos a intensificação do uso das ferramentas digitais, que fortaleceram o uso de textos com alto grau de multimodalidade, principalmente no âmbito escolar. Por isso, na próxima seção, apresentamos o ensino remoto proposto pelo Governo do Estado do Paraná.

2. O QUE É AULA PARANÁ?

As instituições de ensino foram as primeiras a serem impactadas pela pandemia da Covid-19. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), na América Latina e no Caribe, mais de 154 milhões de crianças estavam temporariamente fora da escola devido ao isolamento social (95% dos educandos matriculados), uma estratégia utilizada para evitar a propagação da doença. O órgão destaca a importância do esforço conjunto de governos, setor privado, família, crianças e adolescentes para o uso de todas as ferramentas e canais disponíveis, orientando que todos lançassem um olhar atento para as famílias mais vulneráveis, bem como para a necessidade do fornecimento dos

conteúdos escolares de modo acessível, inclusive pelo rádio e televisão (UNICEF, 2020, p. 1).

No estado do Paraná, o Decreto n.º 4.230, de 16 de março de 2020, (posteriormente alterado pelo Decreto Estadual n.º 4.258, de 18 de março), dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública, com suspensão das aulas em escolas e universidades públicas e privadas a partir do dia 20 de março de 2020. Já no dia 02 de abril, a Secretaria do Estado da Educação e do Esporte (SEED) anuncia a preparação de um “Sistema de Educação a Distância (EAD)⁵” para atender mais de 1 milhão de estudantes das escolas estaduais enquanto persistir a pandemia (PARANÁ, 2020^a).

Assim, a partir do dia 06 de abril de 2020, foram disponibilizadas videoaulas pelo *YouTube*⁶, canais de televisão vinculados à RIC (afiliada da rede Record de televisão no Paraná) e o aplicativo digital *Aula Paraná*, com a finalidade de que os educandos pudessem ter acesso aos conteúdos de todas as disciplinas. Pela TV, foram disponibilizados três canais diferentes: um para os sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental; outro para os oitavos e nonos anos; e um terceiro para o Ensino Médio. Para ter acesso ao aplicativo, os celulares utilizados pelos educandos deveriam ser compatíveis com o sistema Android e iOS⁷.

⁵ Apesar de a página da SEED considerar este modelo de ensino como um Sistema de Educação a Distância, entendemos que ele ainda esteja mais voltado para o Ensino Remoto, considerando que há importantes diferenças entre os dois modelos, uma vez que EAD envolve pensar sobre processo formativo em sua totalidade e especificidade. Conforme Cericato e Silva (2020), não podemos dizer que nessa conjuntura o que está acontecendo nas escolas, em todo o Brasil, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, seja educação a distância. É empregar a terminologia de forma equivocada.

⁶ O acesso ao canal no *YouTube* conta com mais de 27,4 milhões de visualizações, 329 mil inscritos e 6.313 vídeos disponíveis. Segundo a SEED, 930 mil já haviam baixado o aplicativo “Aula Paraná” no momento desta pesquisa.

⁷ O Android é o sistema operacional de código aberto desenvolvido pela Google para dispositivos móveis (*smartphones*) e *tablets*, possibilitando muitas

As videoaulas foram gravadas por docentes da rede estadual, por meio da Resolução n.º 1.014/2020, que abriu chamada para professores que tivessem interesse em participar da iniciativa. No edital, foi estabelecido o deferimento de participação aos professores que fazem parte do quadro próprio do magistério, com atuação na rede estadual de ensino (Ensino Fundamental II e Ensino Médio); professores com contrato em aberto e em regime especial (PSS) atuantes na rede; professores não pertencentes ao grupo de riscos da Covid-19; professores que não tiveram nenhum tipo de afastamento; para tanto, receberiam auxílio financeiro de R\$70,00 por aula gravada e validada (PARANÁ, 2020b).

Ao anunciar tal proposta de ensino, o Secretário da Educação do Paraná ressaltou que o foco estava no protagonismo do professor (PARANÁ, 2020^a); no entanto, como é mostrado com mais detalhes nas análises adiante, as videoaulas seguiram estruturas rígidas e impossibilitaram uma postura mais dialógica e espontânea do(a) professor(a). Além disso, os docentes de cada turma, que conhecem o contexto escolar e as especificidades de seus educandos, ficaram com as atividades complementares, a partir das videoaulas assistidas.

Assim, ainda que este não seja o objeto desta pesquisa, cabe o questionamento para um estudo *a posteriori*: o fato de as videoaulas terem sido gravadas por um selecionado grupo de professores sustenta a afirmação de que o foco dessa ação estivesse em seu protagonismo?

A SEED (PARANÁ, 2020b) buscou realizar parceria com o *Google Classroom* (sistema de gerenciamento do *Google* voltado para as escolas); nesse sistema, os professores (de cada turma) enviavam as descrições das aulas, *links* para documentos, perguntas e enquetes realizadas pelo *Google Forms*, materiais extras, além dos *links* do *YouTube* das aulas já transmitidas. Também foi

funcionalidades, como o acesso ao *Gmail* e ao *YouTube*, por exemplo. O iOS é um sistema operacional da Apple, utilizado em aparelhos de iPhone e iPad.

disponibilizada a página *Aula Paraná*, onde o educando podia (e ainda pode) acessar todas as videoaulas e materiais.

Com o objetivo de identificar se os educandos do Ensino Fundamental e Médio estavam recebendo, acessando e realizando as atividades no ensino remoto durante a pandemia, a pesquisa realizada pelo Datafolha (2020) – Instituto de pesquisas do Grupo Folha – evidenciou que a região sul do país (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) teve a maior participação dos educandos nas aulas não presenciais (94%), em comparação com a média nacional (74,4%). Segundo o Instituto, na região sul, 25% dos educandos acompanharam as aulas pela televisão; 77% acompanharam por meio da internet (tanto no celular como no computador) e 46% acompanharam pelas videoaulas gravadas e disponibilizadas pelo Estado.

Segundo a pesquisa do Instituto Datafolha (2020, p. 38), os três primeiros empecilhos para que os educandos brasileiros não realizassem todas as atividades em casa foram: descenso à internet, dificuldades com o conteúdo e falta de equipamentos. A pesquisa também aponta que 31% dos responsáveis entrevistados afirmam temer que os educandos desistam da escola; esses estudantes fazem parte dos grupos escolares com menor nível socioeconômico e menor acesso a atividades pedagógicas não presenciais.

As videoaulas neste modelo de ensino seguem horário predefinido, com duração média de 45 a 50 minutos cada uma. Para as turmas de 8º ano, a disciplina de língua portuguesa contou, até o encerramento do ano letivo do ano de 2020, com 166 aulas e 164 videoaulas disponíveis, além dos materiais (em *slides*) que acompanham todas as videoaulas. A presença dos educandos foi computada por meio de atividades entregues de forma *online*; já para os que não possuíam acesso à internet foi proposta a retirada de materiais impressos na escola.

O Estado possui um sistema próprio de acompanhamento dos dados do *Aula Paraná* – o *Business Intelligence* (BI), que indica que 99% dos estudantes paranaenses tiveram acesso às aulas usando ao menos um dos meios de comunicação. Em contrapartida, em

setembro de 2020, a SEED expôs que 9,75% dos educandos estavam há mais de 20 dias sem entregar as atividades escolares. Seguindo essa estatística, cerca de 90 mil educandos da rede corriam risco de evasão escolar durante a pandemia (CBN, 2020).

Nesse sentido, é importante um olhar atento para todos esses dados, pois fornecem importantes indícios; frisamos, porém, que a quantidade de acesso e a abrangência das ferramentas digitais não significam real envolvimento e participação do educando no processo de ensino e aprendizagem. Dado o caráter emergencial em que este modelo de ensino foi implementado, não é contraditório encontrarmos lacunas, que possivelmente poderão ser supridas por meio de distintas ações propostas no modelo de ensino híbrido e/ou presencial. Observamos que as tecnologias foram e são indispensáveis para o ensino no contexto público brasileiro, sobretudo em períodos de crise, como os vividos em consequência da pandemia de Covid-19.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Por meio de uma pesquisa qualitativa, explorando as características do cenário analisado, o objetivo desse estudo é observar, descrever e analisar (MOREIRA; CALEFFE, 2006) como a multimodalidade é trabalhada nas videoaulas de língua portuguesa disponibilizadas no *Aula Paraná* para turmas do 8º ano.

O *corpus* selecionado é composto de duas videoaulas: n.º 26 – histórias em quadrinhos (videoaula exibida em 19 de maio de 2020); n.º 101 – gráficos e infográficos (videoaula exibida em 15 de setembro de 2020). A escolha dessa amostra justifica-se por seu conteúdo, uma vez que os gêneros trabalhados envolvem múltiplas semioses.

Para tanto, os passos metodológicos foram: i) as videoaulas foram assistidas pela primeira vez, sem nenhuma anotação ou análise; ii) assistidas pela segunda vez, visando à análise, com foco nos modos semióticos dos gêneros trabalhados na videoaula,

especialmente como a linguagem verbal e visual foram inter-relacionadas para o entendimento do gênero proposto.

Ao considerarmos a pesquisa bibliográfica previamente realizada, dois relevantes pontos alimentaram a hipótese de que tais videoaulas não eram compatíveis com uma concepção enunciativa-discursiva de linguagem, visando, conforme destaca a BNCC (BRASIL, 2017), à promoção da aprendizagem, interação e compartilhamento de ideias entre professores e educandos.

Primeiro, as videoaulas disponibilizadas no *Aula Paraná* não levam em consideração o contexto de cada escola, a especificidade de cada região e, conseqüentemente, os saberes de cada educando, pois uma videoaula em formato único é distribuída para os educandos de todo Estado do Paraná (que possui 399 municípios); segundo, o formato das videoaulas não possibilita uma interação em tempo real, e as videoaulas são ministradas por um(a) professor(a) que é desconhecido(a) do educando. Na seção seguinte, adentramos nas particularidades dessas aulas.

4. OBSERVAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Há muito tempo se discute sobre o ensino tradicional na escola. Na década de 1980, Paulo Freire, patrono da educação brasileira, já dizia que exercícios mecânicos para arquivamento de nomenclaturas não auxiliam o desenvolvimento crítico do educando, apenas fomentam a crença no dualismo linguístico, do “certo ou errado”, e, conseqüentemente, no preconceito linguístico (FREIRE, 1982). Mesmo transcorridos mais de 30 anos da crítica freiriana, Bagno (2012) enfatiza a persistência dos professores da atualidade em métodos defasados, ancorados nos famosos/tradicionais exercícios das aulas de português: a) atividades com frases soltas, descontextualizadas e sem proveito para o ensino da morfossintaxe da língua (ANTUNES, 2014); b) propostas descontextualizadas de redação que focam apenas na busca de erros gramaticais do aluno (GERALDI, 2013; RUIZ, 2010); c) apreciação somente de textos pertencentes ao cânone literário.

Em contrapartida a essas perspectivas defasadas, a BNCC (BRASIL, 2017) se fundamentou teoricamente na concepção de *linguagem como instrumento de interação*, reconhecendo os educandos como sujeitos (inter)ativos em práticas sociais imbricadas de conhecimentos, atitudes, valores culturais, morais e éticos. Assim, o educando não é uma “caixa vazia” para depósito de conteúdo, mas um ser repleto de “conhecimentos de mundo”, que carece de escuta docente e diálogo com os “conhecimentos da escola” (FREIRE, 1982; 2001).

Adotar uma concepção de linguagem interacionista é reconhecer o texto como unidade de sentido das aulas de língua portuguesa, mas o que isso significa? Segundo Geraldi (2013) e Possenti (1996), constitui-se em adotar nas atividades de compreensão, interpretação, análise linguística e produção textual exercícios que se originem do texto. A própria explicação gramatical deve ser oriunda do texto; inclusive, Freire (1982) salienta que o aluno deve primeiramente compreender a função e os efeitos de sentido dos fenômenos linguísticos, para depois reconhecer a nomenclatura gramatical.

Como abordamos anteriormente, o conceito de *texto* se atualizou após os preceitos da Semiótica Social, no final de 1980; entretanto, no Brasil essas ideias chegaram com força em meados de 2005. Nessa perspectiva, a linguagem humana e, conseqüentemente, todos os textos são multimodais. Mas, semelhantemente à concepção interacionista de linguagem, reconhecer a multimodalidade em todo texto não equivale a aderir um adjetivo, é necessário assumir um – novo – posicionamento teórico e prático, de que todas as semioses de um texto são importantes, carregam o mesmo valor e devem ser lidas, compreendidas e interpretadas. A BNCC (BRASIL, 2017) já postulava essa posição, como podemos observar nas competências a seguir:

Quadro 1: Competências específicas de linguagens

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017, p. 65).

Como podemos observar, apesar de haver incompletudes (ROSSI; SOUZA, 2019), a BNCC (BRASIL, 2017) se posiciona de forma dialogada com o desenvolvimento humano e tecnológico do século XXI. Dizemos isso por três motivos: 1. o documento assume a linguagem humana como meio de interação entre indivíduos nas práticas sociais; 2. a BNCC reconhece que a linguagem humana é constituída pelo diálogo entre variadas semioses; 3. o documento vê a tecnologia digital não como vilã do professor, mas como ferramenta necessária à aprendizagem do aluno contemporâneo.

Portanto, o ato da leitura, conforme pressupõem as diretrizes estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 72), além de estar situado nas práticas sociais, não condiz apenas em decodificar-compreender-interpretar a escrita, “mas também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e a som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. Na próxima subseção, apresentamos a análise de duas videoaulas disponibilizadas pelo *Aula Paraná*.

4.1 Videoaula: história em quadrinhos

A aula em análise apresenta como conteúdo o gênero discursivo *História em Quadrinhos* (HQ). Conforme explicamos anteriormente, a aula foi gravada em um período de isolamento social, portanto reconhecemos a presença de possíveis incompletudes teórico-metodológicas por conta desse contexto. Logo na introdução da videoaula, os objetivos são expostos: 1. *identificar e aplicar características de elementos composicionais para produção e interpretação de histórias em quadrinhos*; 2. *retomar a função do adjunto adverbial no texto*. Ambos os objetivos foram concluídos na aula, mas não por meio de uma abordagem interativa, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017) e como veremos mais adiante.

Ao observarmos atentamente a aula, notamos a adoção de uma metodologia mais voltada para a concepção de *linguagem como expressão do pensamento e como meio de comunicação*, pois as informações apresentadas pela docente sobre a HQ buscam, apenas, *conceituar, classificar e estruturar* o gênero discursivo. Já os exercícios focalizam a estruturação morfosintática, e não o desenvolvimento crítico do aluno.

As linguagens verbal e visual são explicadas de forma superficial; em alguns momentos há certo aprofundamento, por exemplo, nas onomatopeias, em que a docente relata suas funções no texto e sua importância para a construção de sentido. Entretanto, fixa-se, em maior parte, a estrutura e definição dessa

figura de linguagem, não exatamente seu sentido no texto real. Outro detalhe a ser dito é que a estruturação do gênero discursivo é explicada de forma descontextualizada, não há leitura de textos; dessa forma, a gramática não dialoga com o enunciado.

A leitura de uma HQ acontece apenas nas resoluções das atividades propostas, sem nenhuma pré-leitura, como podemos observar:

Ilustração 1: Atividades sobre HQ



1. A tira aborda um assunto atual?
2. Qual? Indique suas causas e consequências.
3. Retire do 2º quadrinho um adjunto adverbial e indique a circunstância expressa por ele.
4. Você sabe o que significa onomatopeia? Pense.



5. a) O que os personagens Mônica, Cebolinha e Magali estão fazendo?
5. b) Que tipo de balão é usado nos quadrinhos e o que ele representa?
5. c) Diferente de Cebolinha e da Mônica, a Magali tem um jeito muito próprio de “contar carneirinhos”. O que ela faz no sonho?

ATIVIDADE 03

1.a) Retire da tira um adjunto adverbial de intensidade e de afirmação.



ATIVIDADE 04 – QUIZ

– Como chamamos a figura de linguagem que imita sons em uma HQ?

A) Personificação B) Onomatopeia.

ATIVIDADE 05 – FINAL



Essa história em quadrinhos praticamente não emprega a linguagem verbal: os desenhos e a separação dos quadrinhos são os elementos responsáveis pela construção do texto, além do uso de **onomatopeias**. Agora, você irá fazer uma adaptação dessa HQ e produzir um pequeno conto.

Fonte: Adaptado do Aula Paraná (2020c).

As questões expostas nessa ilustração foram apresentadas na videoaula, em tela cheia, para que o aluno as copiasse e as respondesse no caderno. Numa análise de questões, podemos observar a presença de perguntas voltadas à concepção de leitura com foco no texto, típico da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, em que, segundo Koch e Elias (2007) e Costa-Hübes (2015), entende-se que comunicar significa

reconhecer o código e a estruturação da língua, no caso a construção composicional do gênero discursivo, sendo papel do leitor apenas reconhecer as informações e reproduzi-las. Outra informação que nos faz confirmar isso é a falta de contextualização do conteúdo nas tiras que envolvem a atividade de leitura e a proposta de produção textual, o que podemos entender como uma concepção de escrita enquanto dom, uma vez que “não existem atividades para o sustento de informações, tampouco a solidificação de ideias para a progressão da atividade” (MENEGASSI; BALIERO, 2015, p. 141).

No que se refere à multimodalidade, pode-se observar a presença de perguntas tradicionais que buscam apenas o sentido dos elementos escritos. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), são comuns essas questões em perspectivas que consideram a escrita como elemento principal do texto, isto é, como a única semiose que gera sentido ao enunciado. Ao contrário disso, a concepção de *multimodalidade* proposta pela BNCC (BRASIL, 2017) reconhece o texto como um espaço de diálogo entre modos semióticos, sendo todos importantes na construção de efeitos de sentido.

Embora essas aulas tenham sido gravadas num período de isolamento social, acreditamos que os textos utilizados como apoio nas atividades e a explicação dos conteúdos deles poderiam ter sido realizados de forma interativa, aderindo a perguntas que buscassem a reflexão do aluno acerca do conteúdo, questões de análise linguística, produção textual, mas com uma finalidade social (GERALDI, 2013). Além disso, consideramos a importância em iniciar o processo de leitura pelo texto, e não pela gramática (FREIRE, 1982), sem que o texto seja utilizado como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais (LAJOLO, 1988), conforme pudemos observar na videoaula em análise.

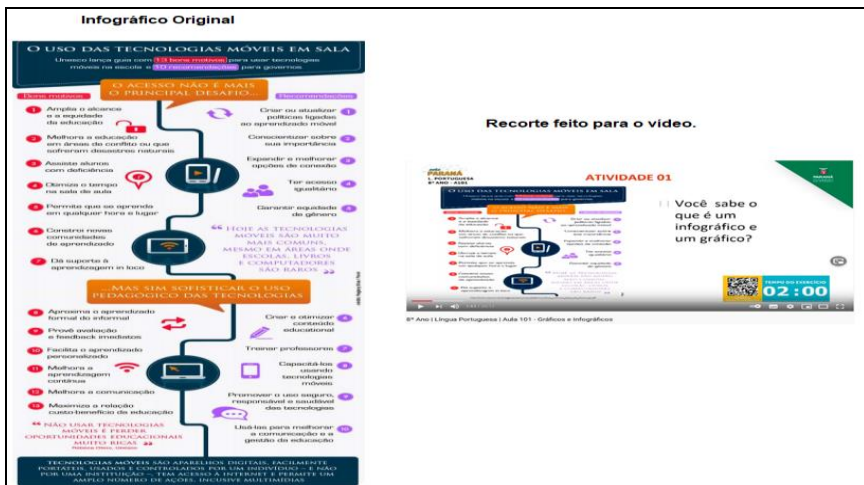
4.2 Videoaula: infográfico e gráfico

A aula em análise foi gravada e destinada para alunos do 8º ano, apresentando como conteúdo dois gêneros discursivos: o *Gráfico*

e o *Infográfico*. Já no início da videoaula os objetivos são apresentados: 1. reconhecer um texto de divulgação científica, o uso de infográficos (imagens gráficas e tabelas) como forma de apoio para compreensão de texto; 2. reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações; 3. localizar informações explícitas em textos. Vale ressaltar que esse gênero do discurso tem como característica o alto grau de semiose visual, que, segundo Teixeira (2010) e Ribeiro (2016), ajudam na construção das informações e nos efeitos de sentido, portanto devem ser decodificados, compreendidos e interpretados pelo leitor.

No entanto, da mesma forma como foi guiada a videoaula anterior, a metodologia empregada está centrada em concepções de linguagem que focam somente na estruturação do gênero discursivo e no conteúdo gramatical normativo. A aula é marcada pelo ensino conteudista; não auxilia no desenvolvimento crítico do educando e busca apenas depositar as informações na mente do aluno, as quais serão arquivadas e esquecidas (FREIRE, 1982).

Ilustração 2: Infográfico original *versus* infográfico utilizado na videoaula



Fonte: Oliveira (2015); Aula Paraná (2020c).

A leitura do texto acontece por meio da imagem de um infográfico em “tela cheia”, a qual não apresenta uma boa resolução, dificultando o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Além disso, o infográfico não está exposto em sua originalidade, pois são perceptíveis os recortes, como podemos observar e comparar:

Assim, torna-se difícil realizar uma leitura multimodal, em que se busca interpretar as duas semioses presentes nesse gênero: *visual* e *verbal*. Isso é nítido no processo de leitura apresentado na videoaula, como podemos observar:

Quadro 3: Atividades sobre gráfico e infográfico

ATIVIDADE 01, 02 e 03

- 1) Você sabe o que é um infográfico e um gráfico?
- 2) De acordo com o infográfico, qual é o principal desafio para a escola usar as tecnologias digitais? Explique.
- 3) Qual o argumento da representante da UNESCO para defender o uso da tecnologia móvel na escola? Você concorda com esse argumento? Por quê?

QUIZ

Sempre que quisermos nos referir a um divertimento, uma brincadeira, uma distração, um passatempo, podemos utilizar o substantivo masculino comum “**entretenimento**”. Essa palavra destacada vem:

- () do Verbo *entreteter*. O sufixo -mento é um sufixo nominal que forma substantivos a partir de verbos.
- () do substantivo *entreteter*. O sufixo -mento vem do verbo *entretenimento*.
- () do adjetivo *entreteter*.
- () do advérbio *entreteter*.

ATIVIDADE 04

- 4) A partir da leitura do infográfico, é INCORRETO afirmar que:
 - a) A confiança nas mídias sociais foi mais afetada do que a nos telejornais.
 - b) A maior parte dos espectadores de telejornais não teve sua confiança abalada.
 - c) O aumento de confiança em relação às redes sociais se encontra acima da média dos veículos de comunicação.

QUIZ

Uma forma moderna de apresentar um conjunto de dados são os **Infográficos**. Essa palavra é formada pela junção das palavras:

- () Info (Informação) e gráfico (Desenho, imagem, representação visual).
- () Info (Informação) e gráfico (Cores que dão percentual visual da informação).
- () Info (Imagem) e gráfico (Legendas).
- () Info (Imagem) e gráfico (informação).

QUESTÃO EXTRA

Nesta aula você estudou sobre os **gêneros gráficos e infográfico**. À frente de cada informação abaixo, marque **(G)** se ela se refere a **gráficos** e **(I)** se ela se refere a **infográficos**.

- () Trazem praticidade ao leitor, principalmente quando os dados não são discretos, ou seja, quando os números consideravelmente grandes.
- () Serve para transmitir informações através do uso de imagens, desenhos e demais elementos visuais.
- () É a tentativa de se expressar visualmente dados ou valores numéricos, de maneiras diferentes, assim facilitando a sua compreensão.
- () Tem vários tipos: de coluna, de linhas, de pontos, circulares.
- () É usado como ferramenta para explicar ideias, conceitos e processos.
- () É muito usado em estatística.

Fonte: Aula Paraná (2020c).

Nota-se que as questões disponibilizadas para esta aula se entrelaçam a três perspectivas de leitura: *com foco no autor*; *com foco no leitor*; *com foco no texto*, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 4: Concepções de leitura a partir das atividades propostas

Foco no autor	Foco no texto	Foco no leitor
A ideia central do texto está na captação de informações e ideias do autor. Ele é responsável pela construção de sentido (KOCH; ELIAS, 2007).	Para compreender o texto é necessário decodificar as informações e reconhecer a estrutura do gênero discursivo (COSTA-HÜBES, 2015).	O leitor é foco central da leitura, pois os significados do texto estão arquivados em sua memória (COSTA-HÜBES, 2015).
Questão 04	Questão 02	Questão 01
	Questão 03	Questão 03
	Questão extra	

Fonte: Adaptado de Koch; Elias (2007); Costa-Hübes (2015)

Além de não estarem de acordo com as diretrizes estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017), as concepções expostas na tabela não permitem que o leitor interprete as diferentes semioses do texto escrito, porque essas perspectivas estão enraizadas na crença tradicional de que o ato de ler serve apenas à escrita (LIMA, 2006; PERFEITO, 2007; RIBEIRO, 2016). Por isso, a leitura nas aulas se fixou apenas no modo semiótico verbal, sem nenhum aprofundamento à orquestração semiótica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacamos anteriormente, o objetivo deste estudo foi investigar como os textos multimodais são explorados e trabalhados no *Aula Paraná*. Partimos do pressuposto de que o texto e o gênero discursivo deveriam ser explorados de forma integral, a partir de uma concepção interacionista de linguagem, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017).

No entanto, a análise das duas videoaulas evidencia um enfoque à linguagem verbal do texto multimodal. Assim, tanto no gênero histórias em quadrinhos quanto no infográfico e gráfico, a compreensão e interpretação se respaldam no que está escrito, isto é, no modo semiótico linguístico. Portanto, o modo semiótico visual não é explorado em sua totalidade e de forma

aprofundada, visto que as figuras, os desenhos, as linhas, as cores, as dimensões e a fonte são definidos como um complemento do texto verbal. O método de leitura exposto nas videoaulas vai na contramão das concepções elencadas na BNCC (BRASIL, 2017):

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 72).

Os diferentes modos semióticos são interconectados, e não existe superioridade entre eles, pois todos abrangem a mesma importância na comunicação humana.

Reconhecemos que o formato do *Aula Paraná* não possibilita que o educando mantenha um diálogo com o professor, o que interfere na interação verbal, dificultando uma atitude responsiva ativa capaz de completar e transformar o enunciado. Entretanto, as videoaulas analisadas estão fortemente arraigadas em um modelo que não favorece a reflexão e o dialogismo, sendo os gêneros multimodais utilizados apenas como material em que se buscam respostas para questões de decodificação, na contramão de uma reflexão, compreensão e interpretação sobre modos semióticos constituintes do texto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. **Multimodality, Learning and Communication**: a social semiotic frame. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2016.

BEZEMER, Jeff; O'HALLORAN, Kay; JEWITT, Carey. **Introducing multimodality**. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10. out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CBN. Ensino remoto cria desafios para educação na pandemia. **Central Brasileira de Notícias**. Curitiba, 22 set. 2020. Disponível em: <https://cbncuritiba.com/ensino-remoto-cria-desafios-educacao-pandemia/>. Acesso em: 26 dez. 2020.

CERICATO, Itale Luciane; SILVA, Jorge Luiz Barcellos. Educação e formação em tempos e cenários de pandemia: entrevista com Magali Aparecida Silvestre. **Olhares**, v. 8, n. 2, p. 3-14, ago. 2020.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de Leitura. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Atividades de Leitura e de análise Linguística**: 5º ano – Caderno Pedagógico 01. Cascavel, PR: ASSOESTE, 2015. p. 7-15.

DATAFOLHA. Educação não presencial. **Instituto de Pesquisa Datafolha**. Brasil, jun. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.>

pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/apresentacao_17_06_revisada_assessorias_estados.pdf. Acesso em: 25 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martin Fontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Gêneros textuais. *In:* KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Gêneros textuais**. Ler e compreender os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 101-122.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. Abingdon: Taylor & Francis e-Library, 2006.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 2009.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In:* ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola**. As Alternativas do Professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LIMA, Sheila Oliveira. **Leitura e oralidade:** as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENEGASSI, Renilson José; BALIERO, Luan Tarlau. Concepções de escrita no livro didático de português do 4º ano do ensino fundamental. **Educação e Linguagens**, v. 4, n. 7, p. 1-321, 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Thais Andressa Lopes. Contribuições das tecnologias móveis para o ensino de ciências. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA UNICESUMAR – EPCC, 9, 2015, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: PPGE, 2015. p. 4-8.

PARANÁ. Aula Paraná. **8º ano/ Língua Portuguesa/ Aula 101 – Gráfico e Infográfico**. Curitiba: SEED, 15 set. 2020c. 1 vídeo (36min 12s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jdhih2pD2DY&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Educação desenvolve EAD com foco no protagonismo do professor**. Curitiba, 2 abr. 2020a. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-desenvolve-EaD-com-foco-no-protagonismo-do-professor>. Acesso em: 24 dez. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Resolução n.º 1.014/2020 -GS/SEED, de 03 de abril de 2020**. Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para comporem o grupo de trabalho com vistas à produção de material audiovisual destinado a estudantes da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. Paraná: SEED, 2020b. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/res_1014-2020-gs-seed_amg_chamamento_emergencial_grupo_de_trabalho_para_producao_de_material_audiovisual.pdf. Acesso em: 25 dez. 2020.

PASSOS, Rafael Coelho dos. Infografia jornalística para a web: caminho para a produção à luz da multimodalidade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 38., 4-7 set. 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**.

Rio de Janeiro: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2015. p. 1-15. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2495-1.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. *In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.*, 1., 2006, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 824-836.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa; SOUZA, Ludmylla Marina de. Capas de jornal e multimodalidade em dispositivos móveis: questões de layout e leitura. **Polifonia**, v. 24, n. 35-2, p. 89-104, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6069> Acesso: 09 maio 2022.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina de. Concepções de linguagem na base nacional comum curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa. *In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana. Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 69-94.

SILVA, Érica Danielle; FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira; VIEIRA, Greice Nathany Lopes. A prática da oralidade em sala de aula: a perspectiva dos professores de língua portuguesa da rede básica pública de ensino. **Entretextos**, v. 18, n. 1, p. 285-311, 2018.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e jornalismo**: conceitos, análises e perspectivas. Salvador: UFBA, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o Unicef. **Comunicado de imprensa**, Brasil, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: 24 dez. 2020.

OS MULTILETRAMENTOS E A UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ¹

Aline de Abreu Curunzi²

Marcella Bordini³

PALAVRAS INICIAIS

Atualmente, há uma demanda crescente para incorporar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas, pois até nas ações mais cotidianas essas tecnologias estão presentes (MORAN, 2018).

Com a pandemia da COVID-19 em 2020, por causa da qual tivemos que nos isolar socialmente, ficaram ainda mais evidentes os desafios que a educação precisa enfrentar perante o saber usar os artefatos tecnológicos de forma pedagógica e produtiva. O fato de termos à disposição ferramentas como *smartphones*, computadores, *tablets* e o acesso à *internet* não significa garantia de integração às práticas pedagógicas e aprendizagem.

¹ Este artigo foi desenvolvido na disciplina *Novas tecnologias, linguagens e escola*, ministrada pela Prof.a Dr.a Eliana Maria Severino Dono Ruiz no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

² Doutoranda pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: aline.acurunzi@uel.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9214910201579981>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9852-9540>.

³ Doutoranda pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: bordini.marcella@uel.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9993016436512387>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3564-8216>.

Então, equipar escolas com computadores com acesso à internet e criar conteúdos digitais educacionais em portais, *sites* e aplicativos disponíveis a professores e alunos é só o primeiro passo para o processo de multiletramentos. O multiletramento, segundo Kalantzis e Cope (2008), refere-se a dois grandes aspectos da comunicação e da representação na atualidade: a variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico); e a multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação. Certamente o uso das tecnologias é importante nos espaços escolares, para que alunos e instituições de ensino se insiram em um mundo cada vez mais multimodal e multicultural.

No âmbito da linguagem, a comunicação se revela em textos multissemióticos (analógicos ou digitais), os quais requerem habilidades de leitura e interpretação maiores do que já tivemos. O conceito de *multiletramentos* considera que textos contemporâneos requerem interpretação em múltiplas linguagens, que destacam as múltiplas culturas dos sujeitos que as utilizam em diferentes situações (COPE; KALANTZIS, 2000).

Considerando o conceito de *multiletramentos* e o contexto desta pesquisa, nas últimas décadas, o estado do Paraná tem equipado suas escolas com computadores e *tablets* por meio de diversos programas. Em 2020, em um projeto piloto, lançou o portal Redação Paraná, ferramenta digital que visa ao aprimoramento da escrita por meio de redações (PARANÁ, 2020). Como há obrigatoriedade em fazer uso deste portal em todas as instituições de ensino do estado do Paraná, julgamos necessário investigar se esse recurso tecnológico proporciona de fato algum benefício no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

A partir dessas considerações, o presente artigo articula os conceitos de letramentos na atualidade, abordando os multiletramentos, a noção de *design* e a tecnologia digital educacional a fim de refletir sobre a utilização da plataforma Redação Paraná quanto ao desenvolvimento da habilidade da escrita sob a ótica dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE,

2008; LEMKE, 2010) e sugerir práticas pedagógicas tendo como base os conceitos de *Design* (NLG, 2000).

Esperamos trazer uma reflexão sobre o uso das TDIC no âmbito escolar, em especial a plataforma Redação Paraná, com foco nos processos de ensino e aprendizagem apoiados na noção do *Design* e a importância dos multiletramentos na escola pública, já que este está diretamente ligado às práticas culturais e sociais.

1. LETRAMENTOS NA ATUALIDADE

A partir do final da década de 1980, os estudos relacionados ao alfabetismo abrem perspectivas e novas concepções no que diz respeito ao conceito de *leitura e escrita*. O que era considerado uma ação individual e técnica, adquire aspectos sociais. O termo *literacy*, traduzido como *letramento*, abrange as habilidades de leitura e escrita quanto à utilização destas em práticas de interação verbal, destacando o aspecto social da aprendizagem da língua.

Street (2014) estabelece uma diferença entre o modelo de letramento autônomo e o modelo de letramento ideológico: o primeiro refere-se à compreensão da leitura e da escrita como um conjunto monolítico de habilidades a serem adquiridas de forma isolada; e o segundo às práticas de leitura e escrita situadas em um determinado contexto sociocultural.

Para Kress (2001) o uso da linguagem como prática social levanta questionamentos até então não pensados. Então pergunta-se sobre o sujeito das ações, as circunstâncias e os objetivos, qual o nível de letramento de uma certa comunidade. No âmbito do ensino, os questionamentos se expandem ainda mais, pois é preciso refletir sobre quais os direcionamentos a serem tomados, quais os valores associados e quais os efeitos dessas decisões.

Tantas perguntas fazem-nos perceber que não há mais como pensar o processo de leitura e escrita como algo isolado do contexto social.

Para Unsworth,

[...] no século XXI, a noção de letramento precisa ser reconcebida, já que a pluralidade de letramentos e a alfabetização devem ser vistos como anacrônicos. Como as tecnologias emergentes continuam a impactar na construção social desses múltiplos letramentos, tornar-se letrado é a descrição mais apropriada. Se as escolas devem fomentar o desenvolvimento desses múltiplos letramentos mutáveis, é necessário primeiro compreender as bases de sua diversidade. Estas incluem não apenas as possibilidades da tecnologia da computação, mas também o crescente destaque das imagens nos formatos eletrônico e convencional, a diferenciação das práticas de letramento [...] (UNSWORTH, 2004, p. 8).

Considerando que as tecnologias estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia, as formas, os lugares e os tempos da comunicação mudam rapidamente. A leitura e a escrita desempenham papéis diferentes de outrora. Assim, os letramentos convencionais estão presentes, porém não mais de maneira exclusiva, e sim complementar. Há de se acompanhar essas mudanças e fazer com que a escola, principal agência de letramento, traga a oportunidade dessas aprendizagens, para todos, democraticamente.

2. MULTILETRAMENTOS E APRENDIZAGEM PELO *DESIGN*

A tecnologia sempre existiu, desde os primórdios, e foi aprimorada com o passar do tempo, de acordo com as necessidades das demandas sociais. Incorporada aos mais diversos setores da sociedade, ela é responsável por diversas mudanças tanto coletivamente quanto individualmente falando. Na educação mediada pela tecnologia, podemos citar como características a acessibilidade e a rapidez à informação.

Fica evidente a relação entre tecnologia e educação, já que a escola, embora não seja a única agência promotora de desenvolvimento educacional, é uma das mais importantes. Juntamos a essa relação os letramentos, primordial papel da escola no que diz respeito ao desenvolvimento comunicacional do

indivíduo. É por meio do(s) letramento(s) que se aprimora a competência oral e escrita, a expressão e a interpretação. Abrem-se caminhos para interação em práticas sociais.

Práticas sociais mediadas por tecnologias requerem um tipo específico de letramento: o digital. Assim, mudanças nas formas de interação humana na cibercultura também provocam alterações, “reconfigurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela [...]” (SOARES, 2002, p. 151).

O que é nomeado *letramento digital* por muitos provavelmente se refira à habilidade técnica de uso das ferramentas: fazer uso de um editor de texto, de uma planilha, de uma plataforma para o ensino e aprendizagem. Acreditamos que se refere ao que Lemke descreve como *letramento informático*: “Habilidades para categorizar e localizar informações e objetos e apresentações multimidiáticas” (LEMKE, 2010, p. 463).

Acreditamos que a linguagem em suportes digitais seja mais um ponto a refletir. Muitas vezes, professores acreditam que, ao acrescentar vídeos e imagens a textos verbais escritos, o trabalho adquire um revestimento de modernidade e de multimodalidade. Contudo, o texto não consegue o *status* de multimidiático, pois os elementos acrescentados não se entrelaçam com a escrita em termos de significado, sendo apenas a soma de dois meios de dizer a mesma coisa. Lemke chama de multiplicar significação:

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente (LEMKE, 2010, p. 462).

Com tantos pormenores nos conceitos de *letramentos* e nossas reflexões quanto ao processo de ensino e aprendizagem em instituições de ensino, ainda chegamos a pontos de

questionamentos inquietantes. Os currículos e as metodologias nas estruturas escolares acompanham as mudanças necessárias para que seus alunos desenvolvam habilidades necessárias para a vida atual em sociedade? Os letramentos que as escolas proporcionam aos seus alunos são suficientes e eficazes para habilitá-los a viver em um mundo cada vez mais globalizado?

As necessidades de aprendizagem já não são mais as mesmas. É imperativo que a escola se inclua nos processos de mudança que a sociedade em geral está passando. Estamos em um cenário de novos hábitos e valores e principalmente novas formas de interação (real e virtual). A partir dessas necessidades de transformação é criada a teoria dos *multiliteracies* ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

A pedagogia dos multiletramentos surgiu em 1996 quando o New London Group (NLG, 2000), reunido para discutir o estado da pedagogia dos letramentos, em função das disparidades nos resultados educacionais que pareciam não estar melhorando nos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido, resolveu discutir questões como: as áreas principais de preocupação comum ou complementar incluíam a tensão pedagógica entre a imersão e os modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos e proeminentes modos das tecnologias da informação; e as mudanças no uso dos textos nos ambientes de trabalho reestruturados (NLG, 2000, p. 62).

Segundo Kalantzis e Cope (2008), os multiletramentos se referem a dois aspectos da comunicação e da representação na atualidade: a variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico) e a multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação.

Com a expansão da comunicação em escala mundial e a massificação das novas tecnologias de informação e comunicação (atualmente tecnologias digitais), Kalantzis e Cope (2008) consideram que os letramentos transformaram seus modos de leitura e de escrita, sendo isso possível devido à flexibilidade de

recursos hipermodais, que compõem grande parte dos textos que circulam na internet.

Com as grandes transformações na comunicação contemporânea, a escola, como principal agência para a promoção do processo de ensino-aprendizagem, precisa aceitar o desafio de desengessar sua atuação no processo educacional. Para Jewitt, a transformação tem que ser mais efetiva, pois

O aumento significativo da diversidade cultural e linguística em uma economia global, e a complexidade dos textos no que se refere a formas não linguísticas, multimodais de representação, comunicação, não somente limitado a isso, como também aquelas afiliadas às novas tecnologias (JEWITT, 2008, p. 245).

A visão dos multiletramentos frente às mudanças do ambiente comunicacional projeta uma estrutura que propõe o processo de ensino-aprendizagem articulado por meio de quatro ângulos ou orientações. Para trazer a discussão sobre a utilização da plataforma Redação Paraná em relação à Pedagogia dos Multiletramentos, apoiamo-nos em um dos conceitos-chave dessa pedagogia no que diz respeito à construção de sentidos: o *Design*.

2.1 O *Design*

O *Design* diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem na visão dos multiletramentos. De acordo com Kalantzis e Cope (2008), esse processo de *design* de significados deve incluir ações de interpretação, significação e ressignificação possíveis em diferentes contextos e organizam-se por meio da relação de três elementos:

O *Available Design* está para o que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O *Designing* caracteriza-se pela capacidade do aluno de utilizar-se de um conteúdo conhecido para desenvolver, transformar e apropriar-se dele convenientemente, na medida em

que o transpõe para propostas que considera úteis. O terceiro elemento, o *Redesigned*, se realiza por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados (GOMES; PETRILSON, 2015, p. 114).

Transpondo para as práticas escolares, trabalhar com esses conceitos significa valorizar o que o aluno traz de bagagem e trabalhar pela construção de novos conhecimentos. Kalantzis e Cope (2008) enfatizam a importância da criação de contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital. No ambiente escolar, a pedagogia do *Design* remete à noção de um retrabalho, ou seja, à ação de retomar conceitos e sentidos já construídos para serem reconfigurados em uma situação nova. Implica em desenvolver no aluno a autonomia, dando-lhe responsabilidade na construção do conhecimento, aproximando as disciplinas escolares aos fazeres cotidianos.

Nesses parâmetros, utilizar-se da pedagogia do *Design* tem como premissa o desenvolvimento do conhecimento por processos. Esse caminho perpassa pela experimentação, pela conceituação, pela análise e pela aplicação (KALANTZIS; COPE, 2008).

Esta se configura como uma metodologia que pode ser adequada e adotada para qualquer disciplina ou prática pedagógica e que prioriza o uso e desenvolve a linguagem. Esses mesmos autores vinculam essas quatro ações previstas no processo de ensinar e aprender a quatro componentes organizados em termos de *prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada*, antes propostos pelo NLG (2000).

A *prática situada* está associada ao processo de experimentação. Segundo Cope e Kalantzis (2008), esses *designs* são idealizados para situações de ensino e aprendizagem porque apresentam resultados satisfatórios quando conseguem desenvolver e solucionar uma situação-problema. A experimentação pode acontecer tanto com o conhecimento prévio

quanto com aquele novo, ou seja, situações já vividas pelos alunos ou relatos de perspectivas, observando e analisando conteúdos antes desconhecidos ou participando diretamente de uma situação nova.

A *instrução explícita* está relacionada à conceituação. Nesta parte do processo, a compreensão sistemática das instruções, dos conteúdos e as aplicabilidades nas diversas situações de aprendizagem fazem com que o exercício de descrição, com o objetivo de explicitar diferentes modos de significação, traga generalizações possíveis.

O *enquadramento crítico* ou análise funcional consiste em relacionar todo o contexto social, cultural, político e ideológico ao *design* desenvolvido, buscando entender a significância de todo estudo. A análise crítica pode ser adicionada neste ponto do processo, na medida em que esses conteúdos tornam-se compreensíveis aos alunos.

Por fim, mas não menos importante, é na *prática transformada* que se revelam os resultados de todo o processo. A partir da comparação com o ponto inicial, torna-se explícita a construção de novo sentido. O objetivo é aplicar adequadamente e criticamente o aprendizado construído em contexto próprio ou, ainda, transferir sua aprendizagem para um contexto diferente.

Kalantzis e Cope (2010) afirmam que a tendência da escola tem sido privilegiar a *prática situada* e a *instrução explícita* apenas, deixando o processo incompleto. O aluno continua sendo receptor dos conhecimentos escolares, e não o protagonista do processo de construção do conhecimento. Ser apenas depositário de conhecimento não proporciona trocas e crescimento.

Neste trabalho, entendemos que a aprendizagem pelo *design*, proposta pela perspectiva dos multiletramentos, pode ser considerada para lidar com o processo de uso da plataforma Redação Paraná, “com o objetivo de tornar as paredes da sala de aula mais porosas para levar as experiências dos estudantes, os interesses, os recursos tecnológicos e discursivos existentes como ponto de partida” (JEWITT, 2008, p. 245).

3. REDAÇÃO PARANÁ SOB A LUZ DO *DESIGN*

Segundo o governo do Estado do Paraná, com o objetivo de melhorar os resultados no processo de ensino e aprendizagem, foram disponibilizados plataformas e portais para que alunos e professores da rede estadual pudessem fazer uso. Até o ano de 2022, são quatro as ferramentas em uso no sistema de ensino estadual do nosso estado: o Matific (matemática para os sextos e sétimos anos), o Inglês Paraná (curso de inglês para todas as séries), o Alura (com conteúdo de programação para o curso Edutech e o médio integrado de desenvolvimento de sistemas) e o Redação Paraná (ferramenta que objetiva o desenvolvimento da escrita por meio de propostas de redação).

Este capítulo tem a finalidade de refletir, sob a ótica dos multiletramentos e sob os conceitos de *Design*, a utilização do Redação Paraná. Como trata-se de princípios metodológicos para a prática em sala de aula, pretende-se também exemplificar a partir de sugestões exequíveis.

A princípio, descrevemos sucintamente a ferramenta. A plataforma tem áreas diferentes para professor e aluno, e seu acesso é possível por meio do *login* e senha do *email* institucional @escola, disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná.

Este ambiente pré-programado conta com propostas de redação vinculadas aos programas e concursos de âmbito estadual e nacional, intitulados como Vestibular, ENEM, Agrinho, Olimpíadas de Língua Portuguesa, Concurso Redação Nota 10 e, mais direcionado ao cotidiano, as atividades escolares. Os gêneros disponíveis estão de acordo com o planejamento sugerido no RCO (Registro de Classe Online), direcionados a cada série do ensino fundamental e médio. Para cada gênero há vários temas diferentes para a escolha do professor, que programa a redação a ser feita pelo aluno. Para cada proposta de trabalho, há quatro textos de apoio diferentes para a leitura e informação do aluno.

Dessa forma, o professor, ao acessar a sua área de trabalho, seleciona a série e a(s) turma(s) às quais se destina a proposta de redação, programa a data de entrega, o número mínimo de palavras, o tema e o gênero do texto a ser desenvolvido pelos alunos. Ao formatar a proposta de redação, o professor ainda pode escolher os critérios de correção, dispostos na plataforma, tais como adequação discursiva e linguística, itens explicados ao aluno no momento em que ele está corrigindo.

Na área do aluno encontramos os seguintes ícones: redações pendentes propostas pelo professor, por meio do qual o aluno é direcionado para a atividade enviada pelo professor e seus detalhes, tais como os materiais de apoio para a escrita da redação; redações escritas pelo aluno e aguardando correção ou já corrigidas para a reescrita; redações concluídas, finalizadas as correções automáticas do portal, avaliações do professor e reescrita do aluno.

Ao escrever a sua primeira versão, o aluno poderá salvar o rascunho, sem enviar para a correção ainda ou corrigir *online*, pelo sistema. Ao corrigir, o sistema automaticamente aponta os erros de acentuação, ortografia, semântica, sintaxe, avaliando até 4,0 pontos, reavaliáveis pelo professor. Aos professores cabe a tarefa de verificar a estrutura do texto, a semântica, coesão e coerência e agregar mais 6,0 pontos. O trabalho do aluno só pode ser enviado ao professor após uma correção feita pelo sistema e fica disponível de forma imediata. O professor pode devolver ao aluno quantas vezes achar necessário e finalizar a correção assim que desejar.

Sob o aspecto técnico, todo o portal é desenhado para que o professor possa desenvolver um trabalho com a escrita de forma sistematizada, passando por pelo menos três passos: de leitura sobre o tema, de escrita e refacção textual. A ferramenta prioriza a parte técnica da escrita, a estrutura dos gêneros, a esquematização da redação.

O portal dispõe, para cada gênero proposto, textos de apoio, os quais exemplificam a estrutura do gênero. Esses textos se apresentam em uma variedade de formas de expressão, tais como

imagens, vídeos, tabelas, gráficos que ilustram o tema proposto pelo professor a ser desenvolvido pelo aluno. Como o portal é automático, o refazer da redação é uma atividade que precisa ser direcionada pelo professor, ficando a cargo do aluno o tempo e o esforço para essa atividade.

Acreditamos que o portal é uma ferramenta interessante para desenvolver o processo de escrita, desde que haja um planejamento de ações que vá além da parte técnica, da correção mecânica por si só.

Experimentamos a plataforma com a visão do professor e do aluno. Há pontos positivos e negativos tanto para um quanto para o outro. Para o professor, a economia de tempo é a vantagem de utilizar esse portal: ele facilita as correções, na medida em que o portal é capaz de corrigir automaticamente alguns aspectos; disponibiliza aos alunos de várias turmas ao mesmo tempo uma proposta de redação só; há disponível diferentes textos relacionados às propostas de redação, material que o professor pode utilizar no momento da aula.

Para os alunos, o portal é de certa forma atrativo por ser digital. Eles conseguem visualizar as tarefas, verificar os erros imediatamente após a escrita e antes de entregar ao professor. O material de apoio disponível auxilia na medida que dá informações diretas para a escrita de determinado texto. Ainda, o aluno pode pesquisar as características de cada gênero dentro da plataforma. Como ponto negativo, a escrita no computador, assim como no papel, não é algo imediato. O aluno tem que planejar a sua escrita. É preciso desenvolver aos poucos o ato de escrever.

O processo de escrita é algo trabalhoso. Escrever e reescrever são ações que exigem esforço e concentração, é moroso. Não basta sentar na frente do computador que as ideias surgem sozinhas. É preciso planejar e concluir uma série de etapas, desde saber sobre o assunto que se vai escrever, a escolha das palavras, a adequação ao gênero, desenvolver as próprias ideias. Mais uma vez, o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno; é dele o trabalho que levará o aluno a avançar no processo de escrita.

Pensando em como os multiletramentos poderiam ser traspostos para a prática escolar, Kalantzis e Cope (2010) elaboraram uma pedagogia a ser aplicada em sala de aula. Os conceitos de *Design*, sequenciados em *Prática Situada, Instrução Explícita, Estrutura Crítica e Prática Transformada* são recursos didáticos que sustentam e complementam o trabalho já desenvolvido pelos professores. Não são únicos e fechados em si só, mas organizam e exemplificam o trabalho voltado para a pedagogia dos multiletramentos e podem ser adequados para qualquer componente curricular.

A princípio, tínhamos como intenção neste artigo apenas refletir sobre o uso da plataforma Redação Paraná, apontando o favorecimento ou não para o desenvolvimento de uma pedagogia de multiletramentos. Contudo, ao aprofundar nossos estudos nos aportes teóricos e pensar no nosso trabalho em sala de aula como professores de língua portuguesa, concordamos em ser válido complementar o trabalho com os exemplos de ações práticas, já que o *Design* visa à aproximação da teoria à utilização concreta.

Selecionamos a proposta de redação, que tem como gênero textual o artigo de opinião. Justifica-se esta escolha na medida que esse gênero exige que seu autor exponha seu posicionamento de forma coerente sobre um determinado tema de interesse público.

Retomando os conceitos do *Design*, como primeira fase, temos a *prática situada*. Para iniciar o trabalho pedagógico é primordial que o professor traga o tema a ser trabalhado e instigue os alunos a falarem a respeito. Esse primeiro contato com o que será desenvolvido é intitulado “experienciando o conhecido”. Registrar as ideias, as opiniões é ponto de partida para a aprendizagem segundo os princípios do *Design*.

Neste momento, a plataforma serve de ferramenta para o registro das ideias, dos primeiros entendimentos sobre o tema, pois o processo de escrita é uma ação trabalhosa, morosa e merece seguir etapas para que traga eficácia no desenvolvimento linguístico.

Para a segunda etapa, a *Instrução Explícita*, sobre o processo de elaboração de um artigo de opinião, salientamos a importância de proporcionar ao alunado a oportunidade para o reconhecimento do poder da escrita. É a partir de exemplos de texto de mesmo gênero e outros gêneros que os alunos vão enriquecendo o seu repertório de conhecimento e agregando à sua própria bagagem.

Ao escrever de forma consciente, sistemática coerente, a construção e reconstrução dos significados, um artigo de opinião pode suscitar o envolvimento social. Para Aguiar e Fischer (2012, p. 119), “os significados se referem a que, ou a o que (representacional); como os significados conectam as pessoas que eles envolvem (social); como os significados se vinculam, se organizam na materialidade linguística (organizacional)”.

Quanto ao Redação Paraná, os diversos gêneros textuais que disponibiliza exemplificam as formas de escrita. Há *cartoons*, poemas, textos argumentativos, narrativos, imagens e vídeos. Podemos inferir que os alunos vão fazer uso desses modelos como *available designs* para o processo de construção, ou seja o seu *designing*. A plataforma também é um *design* disponível para que seja modificada pela ação do aluno. Contudo, a aprendizagem e adequação aos gêneros textuais também é um processo que somente a plataforma não é capaz de suprir; o professor precisa direcionar o trabalho para que o aluno caminhe em direção ao que Cope e Kalantzis (2001) chamam de *designing*, a habilidade de utilizar os recursos disponíveis para construir significados, como os velhos sentidos tornam-se novos. Aqui, como ações em direção ao conhecimento, há a conceituação e a análise.

Na próxima etapa, o *Enquadramento Crítico* é que se relaciona os conteúdos estudados com sua própria vivência. Busca-se entendê-los criticamente em seus contextos e se os *designs* elaborados durante as primeiras etapas do processo são significativos, sendo pertinente se esses *designs* podem ser ampliados para além de sua localidade. Podemos relacionar esta etapa aos conceitos de *letramento crítico* que o NLG (2000)

apresenta, nos quais acentua-se a importância do posicionamento social e crítico desvinculando-se da situação de neutralidade. É pela linguagem que se empodera o discurso:

A linguagem está atrelada à produção de significados que não são neutros e sim ideológicos, evidenciando, em muitos casos, relações explícitas de poder. Há uma relação direta entre comunidade discursiva, uso da linguagem e produção de sentidos culturalmente, socialmente e historicamente embasados (AGUIAR; FISCHER, 2012, p. 120).

Na plataforma Redação Paraná, a estrutura é voltada para a aprendizagem da técnica da escrita. A criatividade, a criticidade e a profundidade dos textos têm que ser aguçadas pela intervenção do professor. Toda o material disponível no portal pode ser usado de forma passiva, apenas como modelo ou como iniciativa para o desenvolvimento da escrita como ferramenta de expressão.

Por último, a *prática transformada* refere-se à aplicação de tudo que aprende e que seleciona como importante durante o processo. Para Rojo (2012, p. 30), todos os três componentes da Pedagogia visam, “como instância última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign)”. Nesta proposta de atividade com o gênero *artigo de opinião*, consideramos uma prática transformada a produção do texto final, seja individualmente ou coletivamente. Levar os conhecimentos adquiridos para outras produções em outros gêneros e para outros contextos de aprendizagem, seja dentro ou fora da escola, é o objetivo principal de todo esse trabalho. Saber posicionar-se perante as situações cotidianas, ter argumentos coerentes para apoiar-se, transferir o que se aprende para além dos portões da escola deveriam ser o objetivo do aprender. Para tanto, exige-se de quem ensina e de quem aprende um comprometimento com as práticas sociais e com as possibilidades de transformação própria e do meio em que vive. Para Dionísio (2007, p. 3), “a produção e o ‘consumo’ do conhecimento estão

sempre interligados, não havendo fronteiras entre eles. Quer isto dizer que os jovens não são apenas consumidores de conhecimento, mas agentes activos na sua produção”.

Quanto ao aspecto de consumo de conhecimento citado por Dionísio, podemos considerar muitas das práticas de letramento específicas da escola, ou seja, as utilizadas no processo de escolarização da leitura e da escrita, como práticas aquém das necessidades dos alunos e fora do contexto de real. Por exemplo, ao utilizar o portal, o aluno tem contato com textos exemplificativos que representam a linguagem de prestígio. Embora consideremos todo produto linguístico como uma construção social, acreditamos que seja necessário considerar a produção escrita do aluno nesta ferramenta; assim, a construção dos saberes linguísticos se origina no contexto social em que se insere o sujeito, direcionando os conhecimentos de leitura, escrita e oralidade para os momentos do cotidiano.

No contexto escolar, as perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem devem assumir pontos mais importantes que a técnica da escrita: ser letrado extrapola as regras de gramática e ortografia e desafia o modelo tradicional de organização educacional, o qual ainda baseia-se na reprodução de modelos. As tecnologias educacionais devem servir de meio para que o alunado tenha oportunidade para desenvolver de maneira crítica, no nosso caso, a sua linguagem escrita. Acreditamos que

[...] trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO; MOURA, 2012, p. 9).

Esta perspectiva pedagógica para a utilização da ferramenta para a produção de redação possibilita a realização de etapas as quais tem seu foco no desenvolvimento da habilidade para escrever. No portal, o aluno tem os primeiros contatos com o

gênero a ser aprendido, podendo experienciar e, com a mediação do professor, conceitualizar. Em seguida, mediante o processo de formulação de ideias, discussão dos temas, analisar. Por fim, a aplicação se daria na produção de seus próprios textos. A escrita é todo um processo que necessita de tempo e demanda esforço. O aluno poderá lançar mão dos saberes acumulados e pôr em prática os usos linguísticos que circulam no seu meio social. Dá-se o enquadramento crítico, na medida que o aluno experimenta a linguagem padrão e consegue analisar sua própria habilidade linguística e utilizar-se dela para produzir seu próprio texto.

Quanto ao papel da plataforma Redação Paraná no *enquadramento crítico*, pensamos em utilizá-la como meio de resgatar os primeiros escritos dos alunos e compará-los à produção final. Neste exercício, o aluno poderia perceber o quanto cresceu em relação ao processo de escrita. A ferramenta funcionaria como um portfólio para o registro das etapas de todo o processo de *design* e assim mostraria claramente a evolução ou não do texto, os aspectos que poderiam ser melhorados, enfim a aplicação do conhecimento aprendido por meio da escrita.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, acreditamos na necessidade de potencializar a autonomia na escrita, valorizando a criatividade, a contribuição individual em seu ambiente, seja o escolar ou qualquer outro em que esteja inserido. Assim, práticas revestidas de autoridade as quais preconizam a transmissão passiva do conhecimento precisam dar lugar a outros modos de fazer e de pensar.

Nas questões de letramento, faz-se preciso refletir sobre as práticas dominantes e quais direções seguir na contemporaneidade visando suprir as exigências comunicativas e tecnológicas atuais. Claramente há mudanças no modo de se comunicar, principalmente quando nos referimos aos mais jovens e a situações mediadas por tecnologia. Para Santos e Tiburtino (2019), “esse cenário encontra-se gradualmente marcado por novas formas pós-tipográficas de práticas textuais, nas quais o texto deixa de apresentar o formato linear outrora predominante”.

Dessa forma, o portal Redação Paraná é uma iniciativa que tem o seu valor, contudo há de se propor uma metodologia que ultrapasse a transmissão e repetição.

Sugerimos a prática metodológica baseada no aporte teórico-analítico da Pedagogia dos Multiletramentos e nas quatro dimensões de análise propostas pelo NLG, aliadas aos processos de conhecimento (experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar) complementados por Kalantzis e Cope (2010), podem ser dispositivos muito profícuos para lidar com que os autores chamam de Aprendizagem pelo Design.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise proposta por este artigo teve como arcabouço teórico a Pedagogia dos Multiletramentos proposta por Cope e Kalantzis (2000). De acordo com esses autores, o conhecimento humano está justaposto em contextos sociais, culturais e materiais e é desenvolvido por meio de um processo de interações colaborativas entre os indivíduos de uma mesma comunidade.

O conceito de *letramento* passa por várias ressignificações, desde a década de 1980, quando os estudos sobre o termo estavam, especificamente, relacionados às habilidades de leitura e de escrita. Adequando-se às mudanças trazidas pelas ferramentas tecnológicas, o termo agrega as novas maneiras de ensinar e aprender aos diversos contextos sociais, culturais, por exemplo.

Diante das concepções de *letramento* e *multiletramentos* que nortearam a escrita deste artigo e a constatação da total transformação da paisagem comunicacional, verificamos a necessidade da mudança na estrutura de processo de ensino e aprendizagem.

Central a tudo isso, trazemos essas afirmações para o nosso objeto de análise: o portal Redação Paraná. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná traz consigo um diferencial para o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Tecnicamente, a ferramenta é similar a muitas outras disponíveis na internet, as

quais oferecem correção automática de textos e treino de escrita. A interface é simples e intuitiva, o que colabora para que os alunos possam aprender rapidamente a utilizá-la. Para os professores, acreditamos que possa agilizar a correção dos textos. Porém, acreditamos que a aprendizagem da escrita não é uma ação mecânica que se concretiza por meio da repetição.

Para potencializar o uso do portal, o direcionamento metodológico do professor é essencial. Assim como qualquer máquina, a inteligência humana tem que estar presente nas ações de planejamento. O que precisamos ressaltar é que o processo de escrita de um bom texto passa pela leitura, pela discussão, pelo pensamento, pela organização das ideias, pela reescrita. Isso tudo não é automático e depende de esforço, tempo e organização. Certamente, a estruturação do texto e a adequação ao gênero fazem parte de uma escrita, contudo a expressão do pensamento por meio da linguagem vai muito além.

Retornando às práticas de letramento, acreditamos que em suas exigências está a aprendizagem de processos que tragam aos alunos a capacidade de participar da educação que vai além dos muros da escola. O ato de ler e escrever tem que produzir significados. A noção de *Design* visa ao desenvolvimento em etapas que incitam a reflexão sobre a linguagem.

Nesses parâmetros, a discussão pedagógica é levada a uma profunda integração de quatro fatores: *prática situada*, que se baseia no conhecimento prévio dos alunos; *instrução explícita*, por meio da qual os aprendizes moldam para si mesmos uma metalinguagem expressa do *design*; *enquadramento crítico*, que relaciona os sentidos aos seus contextos e propósitos sociais; *prática transformada*, em que os alunos utilizam o que aprenderam em seu próprio contexto.

Quanto ao uso do portal relacionado à noção do *Design* e sua utilização nas escolas públicas do nosso estado, podemos afirmar que os fatores *prática situada* e *instrução explícita* são os mais valorizados nas atividades cotidianas dos professores, enquanto *enquadramento crítico* e *prática transformada* podem ser

desconsiderados, dependendo da escolha metodológica que o professor faz.

Enfim, na escola o orquestrador de todo processo de ensino e aprendizagem é o professor. O portal Redação Paraná é uma ferramenta válida para a aprendizagem da escrita; no entanto, as metodologias aplicadas para o seu uso é que definirão se ela é um instrumento de transformação ou de modelação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Juliana Dias de; FISHER, Adriana. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para formação continuada de professores. **Revista Leia Escola**, v. 12, n. 2, p. 106-130, 2012.

Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/285/231>. Acesso em: 22 maio 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: the beginnings of an idea. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Revista Educação**, v. 31, n. 1, p. 97-107, 2007.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/662/473>. Acesso em: 26 jun. 2012.

GOMES, Claudia; PETRILSON, Alan Pinheiro. Multi/novos letramentos em ambiente digital: uma análise do google search education. **Revista do GEL**, v. 12, n. 1, p. 109-138, 2015.

Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br>. Acesso em: 27 dez. 2021.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies**. London: Routledge, 2001.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Language Education and Multiliteracies. *In*: MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy H. (ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. Language Policy and Political Issues in Education. v. 1, 2nd. ed. Philadelphia, PA: Springer, 2008. p. 195-211.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. The Teacher-as-Designer: Pedagogy in the New Media Age, 2010. **E-Learning and Digital Media**, v. 7, n. 3, p. 200-222, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2010.7.3.200>. Acesso em: 27 mar. 2022.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2021.

MORAN, José Manuel. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação. [Entrevista cedida à] Revista Com Censo. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 3, p. 8-10, ago. 2018.

NLG. The New London Group. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *In*: COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary (ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000 [1996]. p. 60-92. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 27 dez. 2020.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Redação Paraná**. Curitiba: SEED, 2020.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Zaira Bonfante dos Santos; TIBURTINO, Vanessa. Multiletramentos e multimodalidade: diálogos e dimensões para o ensino. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 12, n. 23, p. 163-182, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextos_linguisticos/article/view/23178/15942. Acesso em: 22 maio 2022.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

UNSWORTH, Len. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. New York: Open University Press, 2004 [2001].

CONFLUÊNCIAS ENTRE A BNCC E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UEL: UM OLHAR PARA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS¹

Isabela Andrelo Rao²

INTRODUÇÃO

Pensar nas tecnologias digitais integradas ao ensino não é uma iniciativa recente. Nos últimos anos, pesquisadores de diferentes áreas têm se dedicado à pesquisa sobre tecnologia e educação, como é o caso, no Brasil, de Martinazzo *et al.* (2014) sobre o ensino de Física, Perius (2012) sobre o ensino de Matemática, e Carvalho e Guimarães (2016) tratando do ensino de Ciências e Biologia. Na área de humanidades, Sapienza e Pandolfi (2019) discutem tecnologia e ensino de Filosofia, e Santos (2012) examina o uso da tecnologia no ensino de Arte. Longe de esgotar os exemplos de trabalhos publicados no Brasil a respeito do uso

¹ Artigo produzido como trabalho final na disciplina 2LET862 – Novas Tecnologias, Linguagens e Escola, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UUEL). As observações e orientações da docente da disciplina, Prof.a Dr.a Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, bem como os comentários dos colegas discentes participantes da disciplina contribuíram para a elaboração da proposta e desenvolvimento deste trabalho.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UUEL). Contato: isabela.andrelo@uel.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0295725485444823>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1054-4514>.

pedagógico de tecnologia no ensino de variadas disciplinas do currículo nacional, percebemos o caráter profícuo e desafiador que o tema apresenta nessas diferentes áreas.

Voltando-nos ao ensino de línguas estrangeiras, que é o enfoque deste texto, também nos deparamos com uma gama de trabalhos publicados tanto no Brasil quanto no exterior (BLAKE, 2013; RIBEIRO, 2014; ALTUN, 2015; CHUN; SMITH; KERN, 2016; MONTEIRO, 2020), o que evidencia o impacto das tecnologias digitais e o interesse por maior conhecimento e reflexão sobre seus efeitos no ensino de línguas.

Considerando esse interesse, cabe-nos refletir sobre os componentes reguladores do ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, dentre os quais estão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), principal documento norteador da Educação Básica, e os currículos dos cursos de formação de professores de línguas.

A respeito da BNCC, Heinsfeld e Silva (2018) conduziram uma análise comparativa entre a segunda e a terceira versões do documento, procurando entender como as tecnologias digitais se alinham aos objetivos educacionais propostos em cada uma delas. As autoras consideram que o viés crítico que as considerações do documento afirmam adotar não está em consonância com a visão tecnicista e mercadológica transmitida quando é abordado o tema das tecnologias digitais. As reflexões de Heinsfeld e Silva (2018) sobre a BNCC são importantes ao pensarmos também nas comunidades escolares e familiares dos alunos, já que os sujeitos participantes dessas comunidades (pais, professores e gestores escolares, para citar alguns) estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que ocorre tanto na escola como fora dela. Tal processo inclui o uso e desenvolvimento de habilidades para as tecnologias digitais, acerca do qual Heinsfeld e Silva (2018) destacam, citando González Arroyo (2007, p. 25):

Se os educandos não passam de capital humano a ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado e se o currículo se

organiza nessa lógica segmentada, os profissionais que trabalham esses conteúdos serão segmentados, hierarquizados e valorizados ou desvalorizados na mesma lógica segmentada e hierarquizada do mercado (HEINSFELD; SILVA, 2018, p. 673).

Portanto, há que se pensar se existem evidências de confluência entre a BNCC e os currículos de formação desses profissionais, que, como o autor observa, serão responsáveis por abordar os conteúdos elencados nos currículos da Educação Básica. Por isso, redirecionar nossa atenção aos currículos de cursos de formação de professores pode contribuir para construir uma visão mais ampla e informada do alinhamento ou desalinhamento entre o que e como se espera que os alunos aprendam, e o viés pelo qual os futuros professores desses alunos têm sido formados para atender a tais expectativas e recomendações.

A fim de nos inteirar sobre pesquisa recente acerca do tema, conduzimos uma busca em *sites* de publicação de periódicos que nos trouxe a publicação de Lins e Boscaroli (2019). O trabalho apresenta resultados de uma análise de documentos reguladores de cursos de Licenciatura em Letras Português/Inglês de quatorze universidades públicas no Paraná, homologados entre 2010 e 2018. Os autores constataam que existe necessidade de revisão dos currículos para que os professores em formação inicial nos cursos dessas universidades possam desenvolver de forma mais efetiva o uso pedagógico de tecnologias digitais em suas práticas de ensino.

A partir disso, propomos analisar a matriz curricular e as ementas do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pois Lins e Boscaroli (2019) não contemplam cursos dessa instituição, apesar de a pesquisa incluir exclusivamente universidades do Paraná. Isso porque o trabalho enfoca cursos de Letras na modalidade de licenciatura dupla (Português/Inglês). Os cursos de licenciatura na área de Letras na UEL se inserem na modalidade única, isto é, o aluno deve optar por licenciar-se em Língua Portuguesa ou uma língua estrangeira (Inglês ou Espanhol).

Assim, o primeiro objeto de análise do presente trabalho constitui-se pelo currículo e as ementas do curso de Letras-Inglês da UEL que começaram a vigorar em 2019, a fim de verificar a ênfase dada às tecnologias digitais. Esses documentos são os mais recentes propostos pelo colegiado do curso, sendo, então, referência para os docentes que trabalham na formação dos professores de inglês que futuramente atuarão no ensino da língua em diferentes contextos educacionais. Considerando que a terceira versão da BNCC foi homologada em 2018, mesmo ano em que o currículo e ementas de Letras-Inglês da UEL foram oficializados, nossa proposta, ao dedicar uma parcela do presente trabalho à discussão desse documento, é abordar somente o que ele propõe no tocante às tecnologias digitais.

O objetivo geral deste trabalho é verificar a ênfase dada às tecnologias digitais no currículo e nas ementas vigentes do curso de Letras-Inglês da UEL, buscando identificar confluências entre esse documento e a BNCC enquanto documento norteador da educação nacional.

A BNCC, na função de currículo nacional da Educação Básica, em muito pode influenciar os currículos de formação de professores (HYPOLITO, 2019). Tratando-se das tecnologias digitais, antecipamos que será possível verificar certa ênfase, por parte do primeiro, no uso integrado das tecnologias ao ensino de línguas, já que o diálogo acerca das tecnologias digitais tem estado em destaque há alguns anos (PARANÁ, 2016). Por conseguinte, pressupomos que, apesar de não ser possível discutir um impacto direto da BNCC nos documentos que serão analisados, pois eles foram homologados no mesmo ano (2018), podemos considerar as similaridades entre eles. Tais similaridades se relacionam às expectativas e objetivos que se fizeram presentes no contexto histórico-social, político e educacional em que esses documentos foram elaborados. Assim, esperamos encontrar semelhante ênfase às tecnologias digitais no currículo e nas ementas de formação inicial de docentes de Letras-Inglês na UEL.

Apresentamos dois objetivos específicos: i) analisar o currículo e as ementas do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UEL, elaborados em 2018, verificando evidências de ênfase em formação para uso das tecnologias digitais no ensino; e ii) analisar as seções de Ensino Fundamental – Linguagens (Língua Inglesa) e Ensino Médio – Linguagens e suas Tecnologias, na BNCC (BRASIL, 2018), buscando identificar as perspectivas que integram o ensino de língua inglesa e as tecnologias digitais.

Por fim, formulamos uma pergunta de pesquisa para cada objetivo específico elencado, respectivamente: i) no currículo e ementas do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UEL, elaborados em 2018, qual a ênfase dada à formação para uso das tecnologias digitais no ensino?; e ii) quais as perspectivas que a BNCC abarca, nas seções Ensino Fundamental – Linguagens (Língua Inglesa) e Ensino Médio – Linguagens e suas Tecnologias, acerca da integração entre ensino de língua inglesa e tecnologias digitais?

Nas próximas seções deste trabalho, lidamos com as temáticas centrais das questões apresentadas, a saber: as relações entre BNCC e formação docente; tecnologias digitais e ensino; e a formação de professores de línguas estrangeiras para uso pedagógico das tecnologias digitais.

1. BNCC E FORMAÇÃO DOCENTE

Extensas foram as discussões e reformulações que levaram às três diferentes versões da BNCC, sendo a publicação final, de 2018, a que inclui diretrizes para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). A elaboração do documento contou com a participação de diferentes sujeitos e instituições sociais ligadas à educação e ao ambiente escolar, o que conferiu um caráter aparentemente democrático ao processo (HEINSFELD; SILVA, 2018). No entanto, mediante a publicação da versão final do documento (2018), as recomendações feitas pelo ministério da educação têm sido vistas como restritivas, frequentemente ligadas à aprendizagem por competências e à avaliação padronizada (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

Essas características do documento, para Hypolito (2019), confirmam o alinhamento a um movimento que se encaixa na agenda global de educação, (UNESCO, 2016) em que se pode observar esforços para padronização, descentralização e *accountability* da Educação Básica. Conforme explica o autor, a padronização se caracteriza como a prescrição de um currículo nacional, aliado a avaliações nacionais para mensurar e estabelecer padrões de qualidade de aprendizagem. Já a descentralização lida com a distribuição de competências e autoridade para níveis locais de administração, que também são monitorados por avaliações nacionais direcionadas a gerir resultados. Por fim, *accountability* lida com exames voltados a incentivos e sanções a escolas e competição entre escolas, a fim de manter os padrões estabelecidos e constituir avaliações com consequências.

Assim, apesar do viés democrático demonstrado nos anos que permearam a construção da BNCC enquanto currículo nacional, esses elementos de padronização apontam para a manutenção dos elementos de uma educação bancária e mercadológica. Em consequência, conforme observa Hypolito (2019, p. 196), “o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente”. O autor pontua que existe um alinhamento entre a BNCC e as políticas de formação docente, evidenciando o esforço para que essa formação se alinhe à mesma construção de políticas mercadológicas:

A meta é flexibilizar o trabalho docente e a sua formação. Nesse sentido, a formação docente feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, está ameaçada e poderá ser substituída por outra, realizada em cursos de fato aligeirados e baratos. Como não se vislumbra a médio prazo uma melhoria das condições de trabalho e de salário que possam atrair jovens talentosos para a profissão, há uma possibilidade real de que programas desse tipo e cursos medíocres ganhem espaço na formação docente (HYPOLITO, 2019, p. 199).

Esse movimento de defasagem no investimento para a formação inicial de docentes pode ser verificado, por exemplo, na alteração de programas como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica (RP) e diversos cortes em bolsas de incentivo à pesquisa e à extensão. Em outras palavras, se existem, na BNCC, incongruências que deixam revelar objetivos para formação tecnicista dos alunos brasileiros (HEINSFELD; SILVA, 2018), segundo Hypolito (2019) a tendência é que o mesmo aconteça nas diretrizes para formação docente.

Na contramão dessa tendência, as universidades públicas e algumas instituições privadas continuam contribuindo para pesquisa com reflexão e problematização contínuas das agendas e políticas educacionais do atual cenário político, econômico e social.

Na próxima seção, discutimos o papel da formação docente na preparação de professores capacitados para o ensino de línguas estrangeiras que abarque tecnologias digitais de forma significativa.

2. TECNOLOGIAS DIGITAIS, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de se falar em tecnologias digitais e ensino, devemos lembrar que o ensino de línguas estrangeiras, como observa Giroux (2004 *apud* MONTEIRO, 2020), deve ter um efeito emancipatório e democratizador, que contribua para a formação de cidadãos mais críticos e humanos:

[...] aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico, e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância da sua função afirmativa, emancipadora e democrática (GIROUX, 2004 *apud* MONTEIRO, 2020, p. 5).

Por isso, da mesma forma como a aprendizagem de uma língua não deve ser meramente metodológica e estrutural, o uso de tecnologias na sala de aula não deve ser apenas uma

ferramenta técnica. Historicamente, a inserção de fitas de áudio na sala de aula de línguas foi um dos primeiros passos para a aproximação entre alunos e nativos, enfocando pela primeira vez a comunicação oral entre falantes. Ainda assim, a importância atribuída à imitação e repetição de modelos era maior do que o fator de interação entre falantes-aprendizes (MONTEIRO, 2020). Entretanto, como observam Chun, Smith e Kern (2016, p. 65), “mude a ferramenta e você muda as possibilidades de comunicação”³. A partir dessa possibilidade, as tecnologias digitais são ferramentas, mas têm a potencialidade de interferir nos modos de comunicação e interação, que exercem grande efeito na sala de aula de línguas.

Assim, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos alunos,

[...] além de desenvolver a gramática, o vocabulário, e o conhecimento da pragmática e dos gêneros, eles também precisam desenvolver uma disposição a prestar atenção crítica às conexões culturalmente codificadas entre formas, contextos, significados e ideologias em uma variedade de meios materiais (CHUN; SMITH; KERN, 2016, p. 66).⁴

Em outras palavras, pensar em tecnologias digitais e ensino de línguas estrangeiras implica a necessidade de capacitar o aluno a entender e agir criticamente com e por meio da linguagem nos contextos permeados pelos meios tecnológicos digitais. Por essa razão, utilizar tecnologias digitais no ensino não deve ser um objetivo em si mesmo, e sim uma decisão informada e voltada a

³ Tradução livre de: “Change the tool and you change the possibilities of communication” (CHUN; SMITH; KERN, 2016, p. 65).

⁴ Tradução livre de: “In addition to developing their grammar, vocabulary, and knowledge of pragmatics and genres, they also need to develop a disposition for paying critical attention to the culturally encoded connections among forms, contexts, meanings, and ideologies in a variety of material mediums” (CHUN; SMITH; KERN, 2016, p. 66).

atender objetivos de aprendizagem claros e significativos (CHUN; SMITH; KERN, 2016).

Os autores delineiam recomendações para o ensino de línguas com uso pedagógico de tecnologias digitais: i) definir objetivos de aprendizagem; ii) fazer um levantamento dos recursos linguísticos, culturais e instrucionais disponíveis; iii) refletir sobre como esses recursos podem ser combinados para atender aos objetivos de aprendizagem; e iv) definir como os alunos serão avaliados para verificar se os objetivos de aprendizagem foram atendidos. Os autores reforçam que as recomendações têm o objetivo de promover um propósito pedagógico para a tecnologia e acreditam que, se isso for de fato alcançado, o engajamento dos alunos e a reflexão crítica serão consequências diretas no processo.

Ainda sobre o uso de tecnologias digitais de comunicação no ensino de línguas, os autores acrescentam:

[elas] proporcionam um meio para que os aprendizes de línguas se tornem conscientes, e ativamente reflitam sobre as próprias práticas comunicativas, assim como as dos outros. O que também é importante para professores de línguas é atender aos modos específicos pelos quais tecnologias influenciam como usamos a linguagem, que consequências comunicativas resultam desses usos da linguagem em termos de compreensão e aprendizagem, e que consequências sociais podem advir de usar uma forma de tecnologia em detrimento de outra (CHUN; SMITH; KERN, 2016, p. 77).⁵

Portanto, apesar de haver, no meio educacional, vozes que afirmam que o uso de tecnologia na sala de aula de línguas é

⁵ Tradução livre de: “provide a means for language learners to become aware of, and actively reflect on, their own and others’ communicative practices. What is important for language teachers and learners alike is to attend to the particular ways technologies influence how they use language, what communicative consequences follow those uses of language in terms of understanding and learning, and what social consequences might come of using one form of technology versus another” (CHUN; SMITH; KERN, 2016, p. 77).

apenas mais uma forma de atribuir um fator de engajamento ou diversão às aulas, o uso das tecnologias digitais de forma pedagógica pode atender a objetivos de comunicação específicos, revolucionando o modo como o aprendiz age sobre a linguagem. Em consequência disso ainda, também transforma as práticas sociais desses indivíduos, reconfigurando o agir deles na sociedade em que vivem.

Para que isso aconteça, no entanto, a formação docente inicial e continuada tem um papel importante. No discurso comum, a tecnologia ainda é vista mais como uma ferramenta técnica. Precisa haver reformulação das perspectivas dos professores, para que tanto apropriar-se das tecnologias digitais para fins didáticos quanto aprofundar-se nos usos delas beneficiem de fato os alunos nos aspectos discutidos por Chun, Smith e Kern (2016).

A despeito do papel dos professores em contato com as tecnologias digitais, Ribeiro pontua que é importante:

[...] aprender a programar (controlar) essas tecnologias e não ser programado (controlado) por elas. Ser um professor situado pedagogicamente no século XXI, não significa saber usar todas as plataformas digitais e, sim, entender como funcionam essas tecnologias, ou seja, compreender que existe um sistema, uma filosofia, uma cultura digital que se apresenta mais do que um mero recurso, como uma nova cultura de comunicação, de contato, de informação, de mudanças sociais e, claro, como uma nova cultura de aprendizagem e ensino (RIBEIRO, 2014, p. 180-181).

Ainda assim, um dos desafios que parece permanecer mais fortemente é uma formação inicial e continuada que beneficie o desenvolvimento, por parte dos professores, de letramentos digitais que lhes permitam dominar as tecnologias digitais disponíveis. Estudos como o de Marzari e Leffa (2013), Sales e Fichmann (2013) e Baptista (2014) enfatizam que parte do desafio na formação e atuação dos professores de línguas ainda consiste em capacitar esses professores para atuar em salas de aulas repletas dos chamados “nativos digitais” (BAPTISTA, 2014, p.

536). Marzari e Leffa (2013) refletem que as práticas de leitura e escrita desses professores foram, no passado, segregadas do uso das tecnologias digitais, o que pode influenciar na forma como eles mesmos percebem seus letramentos digitais:

Na era tecnológica, esse desafio ganha ainda mais força, uma vez que parece não haver tempo suficiente, principalmente por parte de professores, para aprenderem a lidar com tanta inovação de uma só vez. Afinal, a grande maioria desses profissionais não se sente digitalmente letrada, porque, ao longo de sua formação, praticamente não teve acesso a práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador e da internet (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 3).

Portanto, a questão-chave sobre a formação de professores de línguas para o uso da tecnologia no ensino se constitui na necessidade de fomentar nos professores habilidades e conhecimentos sobre tecnologia como ferramenta e máquina, ultrapassando os limites tecnicistas dessa formação e aplicando a tecnologia para um ensino crítico, democrático, que considere as novas práticas sociais e comunicativas que a língua é capaz de produzir, aliadas às tecnologias.

O que tanto Marzari e Leffa (2013) quanto Freitas (2010), Sales e Fichmann (2013), Baptista (2014) e Teles *et al.* (2020) afirmam em suas pesquisas é que a formação inicial de professores exige maior integração entre teoria e prática, para que o professor em formação seja capaz de perceber os usos das tecnologias digitais diretamente nos contextos em que atuarão profissionalmente.

A preocupação com a formação de professores que os impulse a ultrapassar uma visão tecnicista das tecnologias digitais nos leva de volta à discussão sobre os currículos de cursos de formação de professores e o currículo nacional para a Educação Básica: o que a BNCC recomenda sobre o ensino de línguas estrangeiras e as tecnologias digitais? Considerando a influência que a BNCC pode exercer na formação docente (HYPOLITO, 2019),

conforme discutido na seção anterior, o que o currículo e as ementas do curso de Letras-Inglês da UEL abarcam no aspecto da formação para uso pedagógico das tecnologias digitais? Essas serão questões que procuramos responder nas próximas seções. Para tanto, lidamos primeiro com a descrição dos princípios teórico-metodológicos a que esse trabalho se alinha.

3. METODOLOGIA

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa (CRESWELL, 2007), pois se preocupa em analisar evidências linguístico-semióticas para confirmar suas hipóteses, utilizando-se de um *corpus* de pesquisa documental. Segundo Gil (2002), as fontes da pesquisa documental são documentos que não receberam tratamento analítico, sendo divulgados ao público “em primeira mão”, seja por meio impresso ou por meio digital.

Retomamos nosso primeiro objetivo de pesquisa a fim de apresentar os documentos que compõem o *corpus* correspondente a ele: analisar o currículo e as ementas do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UEL, elaborados em 2018, verificando evidências de ênfase em formação para uso das tecnologias digitais no ensino. Esses documentos estão contidos na Resolução CEPE/CA n.º 119/2018 da Universidade Estadual de Londrina, oficializada pelo reitor da instituição, Prof. Dr. Sérgio Carlos de Carvalho, em 25 de outubro de 2018 (UEL, 2018). A resolução reformula o Projeto Pedagógico do curso de Letras-Inglês da UEL, que entrou em vigência a partir do ano letivo de 2019. O documento pode ser encontrado na página oficial do Colegiado de Letras Estrangeiras Modernas da UEL.

A Resolução CEPE/CA n.º 119/2018 está estruturada em dez seções, respectivamente: das disposições gerais; do Sistema Acadêmico; da Matrícula; da Organização Curricular (distribuída entre as séries 1 e 4); da Atividade Acadêmica Complementar; da Prática como Componente Curricular; do Sistema de Avaliação; do Exame; do Sistema de Produção; e do Estágio Curricular

Obrigatório. Ademais, constam no documento cinco anexos: objetivos do curso; perfil do concluinte; articulação entre eixos do conhecimento e as atividades pedagógicas; ementários das atividades acadêmicas (também distribuídas por série); e a quantidade de aulas presenciais necessárias para cumprir a carga horária da matriz curricular do curso.

O segundo objetivo específico desta pesquisa volta-se a analisar as seções de Ensino Fundamental – Linguagens (Língua Inglesa) e Ensino Médio – Linguagens e suas Tecnologias, na BNCC (BRASIL, 2018), buscando identificar as perspectivas que integram o ensino de língua inglesa e as tecnologias digitais. O *corpus* selecionado para análise alinhada a esse objetivo constitui-se das duas seções na BNCC que tratam sobre língua estrangeira: aquela acerca do Ensino Fundamental, na subseção sobre Linguagens; e a que enfoca o Ensino Médio, na subseção Linguagens e suas Tecnologias. O documento na íntegra está disponível em meio digital ao público geral em *site* administrado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2018).

A fim de realizar o agrupamento de trechos dos documentos que evidenciam a ênfase a tecnologias digitais, conduzimos o processo de agrupamento semântico utilizando uma ferramenta de busca textual por termos simples ou frases curtas. Examinamos tanto a Resolução em sua extensão quanto as seções da BNCC (BRASIL, 2018) supracitadas, filtrando os trechos cujos campos semânticos correspondessem a “tecnologia”, “digital”, “mídias”, “multimídias”, “tecnologias de informação”.

4. CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA VISÃO GERAL

A lacuna de pesquisa da qual partimos para esse trabalho é a necessidade de análise do currículo de Letras-Ingês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) sobre a formação para ensino com tecnologias digitais. Apesar de, como mencionamos na seção de

introdução deste texto, haver um trabalho anterior (LINS; BOSCARIOLI, 2019) voltado ao exame do papel e da ênfase dados às tecnologias digitais, com base nos currículos e ementas de cursos de Letras Português/Inglês de quatorze instituições paranaenses, o curso de Letras-Inglês da UEL não foi contemplado na análise, por ser uma licenciatura única. Iniciamos, então, a apresentação da análise do currículo e das ementas do curso de Letras-Inglês da UEL com vistas a explicitar a ênfase dada à formação para uso das tecnologias digitais no ensino.

Mediante o tratamento dos dados por agrupamento semântico, categorizamos a ocorrência de menções ao campo semântico das tecnologias digitais em cinco grupos: i) a utilização pedagógica de tecnologias digitais como um objetivo geral do curso; ii) a capacidade de utilizar tecnologias digitais como uma característica do perfil do concluinte; iii) disciplinas voltadas à compreensão de produção de textos midiáticos, pelo professor em formação, na língua-alvo do curso (inglês); iv) disciplinas voltadas ao estudo de contextos educacionais distintos, que contemplam tecnologias digitais na função de recursos tecnológicos e de práticas discursivas; e v) disciplina de caráter teórico voltada à produção e divulgação de textos acadêmicos em diversas mídias. Organizamos, no Quadro 1, os grupos supracitados, bem como os componentes da Resolução CEPE/CA n.º 119/2018 correspondentes a eles e os trechos do documento:

Quadro 1: Menções ao campo semântico das tecnologias digitais na Resolução CEPE/CA n.º 119/2018

Contexto de menção às tecnologias digitais	Componente do documento	Trecho do documento
1. Utilização pedagógica de tecnologias digitais como habilidade para a qual o curso visa capacitar o professor em formação.	Anexo I – Objetivos do curso.	“VI – Utilização pedagógica de recursos tecnológicos, de metodologias, estratégias e materiais de apoio” (p. 10).
2. Capacidade de utilizar tecnologias digitais como uma característica do	Anexo II – Perfil do concluinte.	“VI – Utilizar as tecnologias da informação e comunicação e de metodologias, estratégias

concluinte do curso.		e materiais de apoio inovadores” (p. 11).
3. Disciplinas voltadas à compreensão de produção de textos midiáticos, pelo professor em formação, na língua-alvo do curso (inglês).	Anexo IV – Disciplina 6LEM124 Língua Inglesa I.	“Compreensão e produção de textos orais, escritos e multimidiáticos de gêneros textuais [de diferentes esferas]” (p. 13).
	Anexo IV – Disciplina 6LEM131 Língua Inglesa II.	“Compreensão e produção de textos orais, escritos e multimidiáticos de gêneros textuais [de diferentes esferas]” (p. 14).
	Anexo IV – Disciplina 6LEM137 Língua Inglesa III.	“Compreensão e produção de textos orais, escritos e multimidiáticos de gêneros textuais [de diferentes esferas]” (p. 15).
	Anexo IV – Disciplina 6LEM143 Língua Inglesa IV.	“Compreensão e produção de textos orais, escritos e multimidiáticos de gêneros textuais [de diferentes esferas]” (p. 16).
4. Disciplinas voltadas ao estudo de contextos educacionais distintos, que contemplam tecnologias digitais na função de recursos tecnológicos e de práticas discursivas.	6LEM130 Oficina de Iniciação à Docência: Ensino de Inglês na Educação Básica.	“Uso pedagógico de recursos tecnológicos, de metodologias, estratégias e materiais de apoio adequados e pertinentes ao contexto educacional” (p. 14).
	6LEM136 Oficina de Iniciação à Docência: Tendências Contemporâneas no Ensino de Inglês.	“Práticas discursivas críticas, dialógicas, tecnológicas, e de avaliação de ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula” (p. 15).
5. Disciplina de caráter teórico voltada à produção e divulgação de textos acadêmicos em variadas mídias.	6LEM147 Escrita Acadêmica.	“Professor-autor e o compartilhamento de conhecimentos em diversas mídias” (p. 17).

Fonte: A autora, com base na Resolução CEPE/CA n.º 119/2018 (UEL, 2018).

Observando o primeiro contexto elencado no Quadro 1, verificamos que o documento norteador para formação de docentes de língua inglesa preza por formar profissionais que saibam utilizar pedagogicamente os recursos tecnológicos para o ensino, já que essa capacidade se concretiza como o sexto objetivo do curso. No contexto de menção ao que se espera de um professor que atinja a conclusão do curso, no Anexo II – Perfil do concludente, a ideia presente nos objetivos do curso é retomada. Espera-se que o concludente do curso seja capaz de “Utilizar as tecnologias da informação e comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (UEL, 2018, p. 11), isto é, pressupõe-se que, ao final dos quatro anos de curso, o objetivo proposto será atingido e o novo professor será capaz de utilizar as tecnologias digitais disponíveis em seu contexto.

Falando-se de contextos, nas ementas das Oficinas de Iniciação à Docência (6LEM130⁶ e 6LEM136⁷), o enfoque é nos contextos educacionais em que o futuro profissional atuará, sendo capaz de agir no “uso pedagógico de recursos tecnológicos” (UEL, 2018, p. 14), engajando-se em “práticas discursivas [...] tecnológicas” (UEL, 2018, p. 15). O papel das Oficinas na capacitação do professor para atuar em variados contextos e utilizar a tecnologia de forma adequada pode indicar que há um entendimento, por parte daqueles que elaboraram as ementas, de que um professor deve ser capaz de utilizar tecnologias digitais em diferentes contextos, adequando-se às particularidades deles.

Já as disciplinas de Língua Inglesa (I, II, III, IV⁸) priorizam a compreensão e produção de textos orais e escritos, assim como a de textos multimidiáticos, presentes em diferentes esferas de circulação.

⁶ 6LEM130 é o código correspondente à Oficina de Iniciação à Docência: Ensino de Inglês na Educação Básica.

⁷ 6LEM136 é o código correspondente à Oficina de Iniciação à Docência: Tendências Contemporâneas no Ensino de Inglês.

⁸ Os códigos das respectivas disciplinas citadas são: 6LEM124 - Língua Inglesa I; Disciplina 6LEM131 - Língua Inglesa II; 6LEM137 - Língua Inglesa III; e 6LEM143 - Língua Inglesa IV.

Entretanto, como a nomenclatura das disciplinas indica, o foco principal está na formação linguística do futuro professor. Espera-se que ele saiba utilizar a língua e variados gêneros textuais, o que inclui os gêneros digitais, para comunicar-se. Os termos utilizados nas ementas se distanciam de “uso pedagógico”, “ensino” e “práticas” (termos observados nas ementas de 6LEM130 e 6LEM136⁹), e se voltam a “compreensão” e “produção”, em uma relação mais aproximada com competências linguísticas.

Por fim, na disciplina de Escrita Acadêmica, o foco está no papel da formação do “professor-autor”, capaz de compartilhar por meio de variadas mídias os conhecimentos produzidos. A ausência de menção ao uso ativo de tecnologias e mídias para o ensino pode indicar que, nessa disciplina, as tecnologias digitais podem ser tratadas de forma instrumental para veiculação de conhecimento científico na comunidade acadêmica.

Portanto, a fim de responder à primeira pergunta de pesquisa, identificamos ênfase em tecnologias digitais em nove trechos da Resolução CEPE/CA n.º 119/2018. A formação do professor voltada ao uso de tecnologias digitais em contextos pedagógicos se faz presente na terminologia dos Anexos I e II do documento, que elencam os objetivos do curso e o perfil do concluinte, assim como as ementas das Oficinas de Iniciação à Docência (6LEM130 e 6LEM136).

Não há disciplina nomeada de forma a indicar que as tecnologias digitais sejam tema central de estudos teóricos ou práticos, o que pode sugerir que elas não são o foco principal em nenhum dos componentes curriculares. Identificamos duas Oficinas (6LEM142 e 6LEM146¹⁰) as quais fazem parte da grade curricular, mas não encontramos menção a tecnologias digitais nos textos de suas ementas. Quanto às disciplinas de estágio

⁹ Respectivamente, Oficina de Iniciação à Docência: Ensino de Inglês na Educação Básica; e Oficina de Iniciação à Docência: Tendências Contemporâneas no Ensino de Inglês.

¹⁰ Respectivamente: Oficina de Iniciação à Docência: Pesquisa de Sala de Aula; e Oficina de Iniciação à Docência: Empreendedorismo Sócio-Educacional.

obrigatório, não há ênfase no uso pedagógico de tecnologias digitais, o que pode indicar que, ao menos no documento, não é instigada discussão sobre integração entre teoria e prática no tocante às tecnologias. Podemos supor que essas discussões fiquem a cargo dos professores responsáveis por supervisionar os estágios obrigatórios, conforme discute Baptista (2014).

Em termos gerais, podemos arrazoar que os elaboradores do documento analisado reconhecem a necessidade de formar professores que saibam utilizar as tecnologias para fins pedagógicos, pois há menção disso nos objetivos do curso e no perfil do concluinte. Entretanto, ainda que haja ênfase nessa formação, o desenvolvimento dessa capacidade parece se dar em momentos diferentes ao de expansão de conhecimentos do futuro professor sobre a língua inglesa, que é o cerne de sua qualificação. Essa compartimentalização é indicada na separação entre as disciplinas de Língua Inglesa (6LEM124, 6LEM131, 6LEM137 e 6LEM143¹¹) e as Oficinas de Iniciação à Docência (6LEM130 e 6LEM136¹²), e reforçada na não menção do uso pedagógico de tecnologias digitais em contexto de Estágio Curricular Obrigatório (6EST118 e 6EST119¹³). Podemos assumir que fica a critério do professor, em algum momento ao longo de sua formação inicial ou após ela, construir essa ponte entre língua e tecnologia, unindo conhecimentos adquiridos em diferentes esferas.

¹¹ Respectivamente, Língua Inglesa I; Língua Inglesa II; Língua Inglesa III; e Língua Inglesa IV.

¹² Respectivamente, Oficina de Iniciação à Docência: Ensino de Inglês na Educação Básica; e Oficina de Iniciação à Docência: Tendências Contemporâneas no Ensino de Inglês.

¹³ Respectivamente, Estágio Curricular Obrigatório em Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Equivalente; e Estágio Curricular Obrigatório no Ensino Médio ou Equivalente.

5. BNCC, O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Heinsfeld e Silva (2018), conforme discutido na seção de introdução do presente trabalho, desenvolveram uma análise comparativa entre as versões 2 e 3 da BNCC, publicadas, respectivamente, em 2017 e 2018. As autoras enfocaram as menções às tecnologias digitais, procurando entender a perspectiva que os documentos buscam transmitir em relação ao papel dessas tecnologias nos percursos de aprendizagem dos alunos na Educação Básica. A seção sobre o Ensino Médio não foi incluída na análise das autoras.

Nesta seção, propomos examinar a versão final do documento (BRASIL, 2018), com vistas a atender ao nosso segundo objetivo de pesquisa: analisar as seções de Ensino Fundamental – Linguagens (Língua Inglesa) e Ensino Médio – Linguagens e suas Tecnologias, na BNCC (BRASIL, 2018), buscando identificar as perspectivas que integram o ensino de língua inglesa e as tecnologias digitais. É importante destacar que essa versão do documento define a língua inglesa como língua estrangeira a ser ensinada tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, porém ela tem uma seção específica apenas na parte do texto dedicada ao Ensino Fundamental.

Prossigamos para a exposição das três perspectivas que identificamos a partir das menções às tecnologias digitais e ensino de língua inglesa durante a etapa do Ensino Fundamental no texto da BNCC. Elas estão organizadas no Quadro 2, juntamente com os respectivos trechos do texto na BNCC (BRASIL, 2018):

Quadro 2 – Perspectivas sobre a integração entre tecnologias digitais e ensino de inglês na BNCC: etapa do Ensino Fundamental

Perspectiva	Seção da BNCC	Trecho da BNCC
1. Tecnologias digitais inclusas em práticas sociais da esfera digital, abordadas pela recomendação para ampliação da visão sobre multiletramentos no ensino de língua inglesa.	Área de Linguagens – Língua Inglesa – Ensino Fundamental.	“Ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos , concebida também nas práticas sociais do mundo digital” (BRASIL, 2018, p. 242, grifo do autor).
2. Tecnologias digitais inseridas na sala de aula por meio de gêneros da esfera digital, utilizados como instrumento para ensino de leitura em língua inglesa.	Área de Linguagens – Língua Inglesa – Ensino Fundamental – descrição do eixo Leitura.	“O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras)” (BRASIL, 2018, p. 244).
3. Agência, por meio das tecnologias digitais, para interagir e produzir sentidos na língua inglesa.	Área de Linguagens – Língua Inglesa – Ensino Fundamental – Competências específicas de língua inglesa para o Ensino Fundamental.	“Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2018, p. 246).

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018).

As três perspectivas expostas no Quadro 2 se baseiam na natureza semântica dos trechos identificados na BNCC. O primeiro trecho lida com o termo *visão de letramento* (BRASIL, 2018, p. 242), indicando que se espera que o professor, ao ensinar a língua inglesa, leve em consideração múltiplos letramentos, os quais incluem letramentos da esfera digital. Por isso, a primeira perspectiva está relacionada a um posicionamento teórico-pedagógico a que o documento se alinha.

A segunda perspectiva em que as tecnologias digitais estão inseridas é o uso de gêneros híbridos, mídias e modos da linguagem que são característicos do mundo digital, para que o aluno vivencie “diferentes modos de leitura” e “objetivos de leitura”. Os exemplos dados no trecho da segunda perspectiva evidenciam os termos *ler para*, indicando que o foco principal é desenvolver a habilidade de leitura, sendo as ferramentas e tecnologias digitais instrumentos para dinamizar esse processo.

A terceira perspectiva, referente ao trecho incluído na seção “Competências específicas de língua inglesa para o Ensino Fundamental”, relaciona-se com o agir do aprendiz por meio da língua, já que a terminologia indicada no documento prioriza mais verbos de ação, listando o que se espera que o aluno consiga fazer, em língua inglesa, ao final do Ensino Fundamental: “utilizar [novas tecnologias]”, para “pesquisar”, “selecionar”, “compartilhar”, “posicionar-se” e “produzir [sentidos]”. A maior ênfase nos verbos de ação indica, nessa competência específica, uma perspectiva sobre o uso das tecnologias para que o aprendiz aja no mundo.

Na seção “Língua inglesa no ensino fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, no quadro referente ao 9º ano, o documento também menciona práticas de leitura e novas tecnologias ligadas a ambientes virtuais (BRASIL, 2018, p. 260), estudo do léxico utilizado na internet (“internetês”) (BRASIL, 2018, p. 262) e reconhecimento de novas formas de escrita oriundas dos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 263). Essas recomendações são subjacentes aos eixos sobre leitura e interculturalidade, os quais

são categorizados separadamente no documento. Verificamos, nessa organização, os termos *leitura*, *escrita* e *léxico* ligados ao campo semântico das tecnologias digitais, confirmando a reflexão de Dourado e Oliveira (2018) sobre a fragmentação das competências e habilidades elencadas no documento. As menções aos meios e gêneros digitais ficam, em sua maior parte, relegadas a práticas de leitura e reconhecimento de textos em dissociação dos aspectos linguísticos em si, pois as recomendações quanto ao uso e desenvolvimento de recursos verbais aparecem em seções separadas (Eixo Conhecimentos Linguísticos).

As recomendações da BNCC com relação às tecnologias digitais na etapa do Ensino Médio parecem dedicar maior atenção às práticas sociais e discursivas inerentes às linguagens, já que a aprendizagem do aluno inclui “considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio” (BRASIL, 2018, p. 482), “explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos” (BRASIL, 2018, p. 497). Desenvolver o senso de autoria nos alunos também pode ser considerado um ponto positivo, atribuindo a eles maiores possibilidades de interação e agência por meio das linguagens, conforme explicitado no trecho seguinte: “aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação *autorais* nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música” (BRASIL, 2018, p. 482, grifo nosso).

Entretanto, se nos voltarmos ao que se espera que os alunos sejam capazes de fazer, por meio da língua, já na etapa do Ensino Fundamental, conforme exposto na seção “Língua inglesa no ensino fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, percebemos que a BNCC estabelece até mesmo o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral de forma autônoma: “produção de textos orais com autonomia” (BRASIL, 2018, p. 260). Em outras palavras, a BNCC prevê, nessa

seção, que até o final do Ensino Fundamental o aluno será capaz de estabelecer comunicação oral e escrita de forma independente; assim, poderá chegar ao Ensino Médio e desenvolver produções autorais, inclusive por meio das tecnologias digitais, sem encarar desafios linguísticos centrais.

De forma geral, o que concluímos é que pode haver, de fato, a concepção de que o aluno deve ser capaz de agir sobre a língua e as linguagens de forma crítica e autônoma nas práticas sociais. No entanto, o desenvolvimento das capacidades necessárias ainda é seriado, já que é somente na etapa do Ensino Fundamental que estão concentradas as habilidades ligadas ao desenvolvimento dos aspectos do léxico e da gramática, e a observação e familiarização com gêneros híbridos e mídias digitais. No Ensino Médio, idealmente, o aluno já seria autônomo no uso da língua, capaz de produzir e agir socialmente por intermédio dela.

Essa seriação pode, no fim das contas, deixar a cargo dos educadores e participantes da gestão escolar a decisão acerca do papel das tecnologias digitais em cada etapa da escolaridade — se ela será instrumento para desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita ou se abrangerá competências criativas e autorais dos alunos. Essa decisão também pode ser influenciada, entre outros aspectos, pela disponibilidade de recursos, formação inicial e continuada de docentes, e particularidades das comunidades locais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi verificar a ênfase dada às tecnologias digitais no currículo e ementas vigentes do curso de Letras-Inglês da UEL, buscando identificar confluências entre esse documento e a BNCC enquanto documento norteador da educação nacional.

Concluímos, em nossa análise da Resolução CEPE/CA n.º 119/2018, que a formação docente inicial para uso pedagógico das tecnologias digitais é estabelecida como um dos objetivos do curso e integrada ao perfil do concluinte, o que demonstra que há

preocupação com a capacitação docente para isso. Por outro lado, verificamos também compartimentalização entre disciplinas que lidam com desenvolvimento de habilidades linguísticas (Língua Inglesa I, II, III e IV, respectivamente 6LEM124, 6LEM131, 6LEM137 e 6LEM143) e disciplinas que abordam práticas pedagógicas de variados contextos educacionais (Oficinas de Iniciação à Docência, 6LEM130 e 6LEM136).

Identificamos a compartimentalização das disciplinas nas ementas do curso de Letras-Inglês da UEL como um aspecto de confluência com a compartimentalização das habilidades de integração entre língua e tecnologias digitais na BNCC (BRASIL, 2018). Na etapa do Ensino Fundamental para ensino de língua inglesa, o destaque dado ao desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura falham em integrar a produção e agência do aprendiz por meio das tecnologias digitais. Em ambos os documentos, essa compartimentalização transmite uma visão de tecnologias digitais como instrumentos técnicos de aprendizagem do professor em formação inicial (no caso do currículo e das ementas do curso de Letras-Inglês da UEL) e do aluno da educação básica (no contexto da BNCC).

No currículo e ementas do curso analisado, ainda se faz necessária a reformulação e reintegração de ementas, para fomentar oportunidades para formação docente e uso de tecnologias digitais na práxis. Quanto à BNCC (BRASIL, 2018), permanece a visão tradicional de que o aprendiz precisa primeiro dominar a língua para depois agir nela, utilizando-se inclusive de recursos digitais. Defendemos que práticas sociais significativas incluem tecnologias digitais e a participação ativa dos alunos nelas pode, de fato, contribuir também para a aprendizagem significativa da língua, sem que um processo precise ser dissociado do outro.

Finalmente, deve-se levar em conta que os documentos analisados e as pesquisas anteriores a este estudo foram desenvolvidos antes da pandemia da Covid-19, que, como já podemos verificar em recentes pesquisas (VELOSO; WALESCO,

2020; BOZKURT; SHARMA, 2020), levou a mudanças nos processos de ensino e aprendizagem tanto na educação básica quanto na superior, ao priorizar o uso de tecnologias digitais em disciplinas escolares, disciplinas de formação inicial e estágios. Resta-nos, assim, avançar em leituras críticas dos documentos que regem os variados contextos educacionais brasileiros para explorar essas mudanças e seus efeitos na área de ensino de língua inglesa e formação docente.

REFERÊNCIAS

- ALTUN, Mustafa. The integration of technology into foreign language teaching. **International Journal on New Trends in Education and Their Implications**, v. 6, n. 1, p. 22-27, 2015. Disponível em: <http://www.ijonte.org/?pnum=49&pt=2015+Volume+6+Number+1>. Acesso em: 26 dez. 2021.
- BAPTISTA, Janara Barbosa. Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 3, p. 533-552, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dZDNZTG84hzBQmLmLwnpSKf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2021.
- BLAKE, Robert J. **Brave new digital classroom: technology and foreign language learning**. 2nd. ed. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2013.
- BOZKURT, Aras.; SHARMA, Ramesh C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Aras. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447/297>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CARVALHO, Laís de Jesus; GUIMARÃES, Carmen Regina Parisotto. Tecnologia: um recurso facilitador do ensino de ciências e biologia. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 9., FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10., 2016, Aracaju. Anais [...]*. Aracaju: Unit, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/issue/view/3/showToc>. Acesso em: 26 dez. 2021.

CHUN, Dorothy; SMITH, Bryan; KERN, Richard. Technology in language use, language teaching, and language learning. **The Modern Language Journal**, n. 100, p. 64-80, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12302>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Brasília: Anpae, 2018. p. 38-43.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/N5RryXJc sTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes. As versões da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) e o papel das Tecnologias Digitais: conhecimento da técnica *versus* compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018 Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/heinsfeld-silva.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LINS, Thais Mazotti; BOSCARIOLI, Clodis. A tecnologia nas licenciaturas em Letras Português/Inglês das universidades públicas paranaenses: uma análise documental. **Alamedas**, v. 7, n. 1, p. 111-129, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/22492>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MARTINAZZO, Clodomir; TRENTIN, Débora Suelen; FERRARI, Douglas; PIAIA, Matheus Matiasso. Arduino: uma tecnologia no ensino de física. **Perspectiva**, Erechim, v. 38, n. 143, p. 21-30, set. 2014. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/143_430.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

MARZARI, Gabriela Quatrin; LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1816>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MONTEIRO, Francisca Natália Sampaio. As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras – estudo de caso de escola da Rede Federal de Ensino – CE/Brasil - em contexto anterior ao da pandemia de covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9018/7953>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2014. v. 1. Curitiba: SEED, 2016. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1684>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PERIUS, Ana Amélia Butzen. **A tecnologia aliada ao ensino de matemática**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cerro Largo, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95906>. Acesso em: 12 fev. 2022.

RIBEIRO, Washington. **Alice no país das maravilhas tecnológicas: Uma história sobre tecnologias digitais no ensino de línguas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16882>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SALES, Selma Bessa; FICHMANN, Silvia. Redes de Aprendizagem: uso de tecnologias digitais e formação de professores. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2., WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 19., 2013, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Sociedade Brasileira de Computação, 2013. p. 270-279. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/issue/view/80>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SANTOS, Caroline Costa. **O uso da tecnologia no ensino da arte**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Cacequi, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95940>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SAPIENZA, Rodrigo; PANDOLFI, Marcos Alberto Claudio. O desafio do ensino de filosofia na era da tecnologia da informação. **Revista Interface Tecnológica**, v. 16, n. 1, p. 337-348, 2019. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interface-tecnologica/article/view/614>. Acesso em: 26 dez. 2021.

TELES, Gabriela; SOARES, Deyse Mara Romualdo Soares; LIMA, Luciana; LOUREIRO, Robson Carlos. Docência e tecnologias digitais na formação de professores: planejamento e execução de aulas por licenciandos. **Brazilian Journal of Technology**, v. 3, n. 2, p. 73-84, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/8910>. Acesso em: 12 fev. 2022.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos**. Incheon: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000245656_por. Acesso em: 12 fev. 2022.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. Câmara de Graduação do CEPE. **Resolução n.º 119/2018, de 25 de outubro de 2018**. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês – Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa. Londrina: Câmara de Graduação, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/col/lem/portal/pages/letras-ingles-novo-ppc-2019/resolucao-sobre-o-novo-curso.php>. Acesso em: 12 dez. 2021.

VELOSO, Fernanda S.; WALESKO, Angela Maria H. Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3. Núm. Esp., p. 35-57, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/42>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline de Abreu Curunzi é graduada em Letras- Português/Inglês pela Universidade Estadual de Londrina. Mestra e doutoranda em Estudos da Linguagem pela mesma Instituição. Sua linha de pesquisa é a formação de professores de língua portuguesa, com interesse especial em tecnologias educacionais digitais.

Aliny Perrota é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestranda em Estudos da Linguagem pela mesma Instituição. Sua linha de interesse se concentra na leitura, formação de leitores e contextos de leitura.

Amanda Parpinelli é Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná e Especialista m Ensino de Língua Inglesa pela mesma instituição. Atualmente, atua como professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio.

Daiane Eloisa dos Santos é graduada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/*campus* de Jacarezinho). Mestra e doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Sua linha de pesquisa é a formação de professores de língua portuguesa e os multiletramentos.

Fabiola Grasielle Zappiello é doutoranda em Estudos da Linguagem (UEL), mestre em Ensino (Unespar), especialista em Libras Educação bilíngue para surdos, graduada em Letras Português-Inglês (Fafijan), Pedagogia (Unicentro), Letras Libras (Eficaz). Membro do grupo de Pesquisa Valen Variação Linguística e Ensino (UEL). Sua linha de interesse concentra-se em estudos linguísticos da Língua de Sinais e ensino da língua de sinais.

Gabrielly Champi Duarte é graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestra e doutoranda pela mesma instituição. Possui uma segunda licenciatura em Pedagogia e especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Futura. Suas áreas de pesquisa se concentram principalmente em: Sociolinguística; Normas linguísticas, Ensino de português língua materna.

Isabela Andrelo Rao é graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Londrina e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da mesma instituição. Suas áreas de interesse em pesquisa se concentram na formação de professores de língua inglesa para crianças; multiletramentos e gêneros textuais.

Julia Arruda Franzon é graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Especialista em Língua Portuguesa pela mesma instituição. Trabalha através do programa Ensina Brasil como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental II da escola EMEF I e II José Salim Trabulsi e atua no projeto de Alfabetização e Letramento "Renascer para o Saber" realizado no NAE Paulo Freire da cidade de Vargem Grande, Maranhão.

Lucas Dieguez é graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestre em Educação também pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL) e mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Suas áreas de interesse se concentram na motivação para aprender, ensino e leitura.

Marcella Bordini é graduada em Letras-Inglês e Letras-Francês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), instituição pela qual se tornou mestra em Estudos da Linguagem e é Doutoranda



na mesma área. Também é graduada em Letras-Português e Pedagogia pela UNAR (Universidade de Araras/SP). Suas linhas de interesse se concentram na Linguística Aplicada, ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças e currículo.

Neri de Souza Santana é Graduada em Letras (2004) e Pedagogia (2009) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e em Ensino de Língua Inglesa. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGEN-UENP (2018) e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL). Suas linhas de interesse abrangem Linguística/Sociolinguística aplicadas ao ensino, aprendizagem e formação do professor de língua inglesa com foco em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação numa perspectiva crítica, Políticas Linguísticas e Internacionalização.

Otávio Felipe Carneiro possui graduação em Letras/Português pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), com especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, aluno regular de mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e membro do grupo de pesquisa Formação e Ensino em Língua Portuguesa (FELIP/UEL/CNPq).

Poliana Rosa Riedlinger Soares é graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Também possui graduação em Educação Física e especialização em Educação Especial pela Universidade Norte do Paraná. Mestra e doutoranda em Estudos da Linguagem pela UEL. Sua linha de pesquisa se concentra em contextos e práticas de leitura na EJA, letramento, ensino e aprendizagem.

Renan William Silva de Deus é mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e graduado em Letras - Português/Inglês pela mesma instituição. Atualmente, é professor colaborador no Departamento de Línguas Estrangeiras na UEL e ministra *workshops* de aperfeiçoamento de práticas de ensino com tecnologias digitais. Suas áreas de pesquisa concentram-se em formação de professores de língua inglesa e tecnologias digitais no ensino.



O que podemos fazer ainda muito melhor quando combinamos educação linguística com tecnologias digitais de informação e comunicação?

Para além de entusiasmos inconsequentes ou tecnicismos reducionistas, urge investigar as potencialidades e limitações desse caldeirão, na efetiva realidade brasileira contemporânea, problematizando impactos para alunos e professores.