

**organizadoras**

*Alessandra Coutinho Fernandes*

*Camila Haus*

*Clarice Maria Raimundo*

*Fabielle Rocha Cruz*

*Juliana Aparecida da Silva Barela*

*Katia Bruginski Mulik*

*Liane von Mühlen*

*Rayane Isadora Lenharo*

*Vanessa de Freitas Pontes*

# MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA

*práxis na (e para além da) pandemia*

**organizadoras**

*Alessandra Coutinho Fernandes*

*Camila Haus*

*Clarice Maria Raimundo*

*Fabielle Rocha Cruz*

*Juliana Aparecida da Silva Barela*

*Katia Bruginski Mulik*

*Liane von Mühlen*

*Rayane Isadora Lenharo*

*Vanessa de Freitas Pontes*

# MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA

*práxis na (e para além da) pandemia*

| São Paulo | 2022 |



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M961

Multiletramentos na sala de aula: práxis na (e para além da) pandemia / Organizadoras Alessandra Coutinho Fernandes, Camila Haus, Clarice Maria Raimundo, et al. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Outras organizadoras  
Fabielle Cruz  
Juliana Aparecida da Silva Barela  
Katia Bruginski Mulik  
Liane Von Mühlen  
Rayane Isadora Lenharo  
Vanessa de Freitas Pontes

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-491-3  
DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94913

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Ensino de línguas.  
4. Pandemia. 5. Multiletramento. I. Fernandes, Alessandra  
Coutinho (Organizadora). II. Haus, Camila (Organizadora).  
III. Raimundo, Clarice Maria (Organizadora). IV. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Naiara Von Groll Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Kjpargeter - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721
Revisão	Alessandra Coutinho Fernandes, Camila Haus, Clarice Maria Raimundo, Fabielle Rocha Cruz, Juliana Aparecida da Silva Barela, Katia Bruginiski Mulik, Liane von Mühlen, Rayane Isadora Lenharo e Vanessa de Freitas Pontes.
Organizadores	Alessandra Coutinho Fernandes Camila Haus Clarice Maria Raimundo Fabielle Rocha Cruz Juliana Aparecida da Silva Barela Katia Bruginiski Mulik Liane von Mühlen Rayane Isadora Lenharo Vanessa de Freitas Pontes

---

## PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 2

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

# MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehler Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jônata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

# MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortoloi  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Elisieni Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabete de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo  
*Universidade Paulista, Brasil*

Samara Castro da Silva  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



“It has been established that the social, cultural and technological influences on literacy mean that it will continue to change and that it is more appropriate to use the term *multiliteracies* in the educational context. This is because its definition acknowledges the multifaceted and multimodal nature of literacy, and includes the capacities to cope with change and participate in all aspects of society.”

Michèle Anstey & Geoff Bull

### Agradecimentos

Ao Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR (NAP), pelo apoio recebido.

Aos caminhos da vida, que possibilitaram o nosso encontro.

Aos participantes de nosso curso de Extensão, que muito nos inspiraram, com seus relatos de experiências.

Aos nossos futuros leitores, por permitirem que as ideias compartilhadas neste livro continuem a ser ressignificadas.

## Sumário

**Apresentação..... 12**

*Alessandra Coutinho Fernandes*

Capítulo 1

**Multiletramentos:**

**(re)apresentação e reflexões ..... 29**

*Alessandra Coutinho Fernandes*

*Liane von Mühlen*

*Rayane Isadora Lenharo*

Capítulo 2

**Tecnologias: pluralidades**

**analógicas e digitais..... 58**

*Clarice Maria Raimundo*

*Fabielle Rocha Cruz*

Capítulo 3

**Multiletramentos em ação: critérios**

**para escolha e uso de ferramentas**

**educacionais digitais..... 88**

*Alessandra Coutinho Fernandes*

*Camila Haus*

*Juliana Aparecida da Silva Barela*

*Katia Bruginski Mulik*

Capítulo 4

**Crenças relacionadas aos multiletramentos,**

**à multimodalidade e às novas tecnologias ..... 122**

*Fabielle Rocha Cruz*

*Liane von Mühlen*

*Rayane Isadora Lenharo*

*Vanessa de Freitas Pontes*

Capítulo 5

**As múltiplas identidades do leitor:**

ser e agir através da leitura..... 152

*Camila Haus*

*Liane von Mühlen*

Capítulo 6

**Elaboração de atividades de aprendizagem**

**na perspectiva dos multiletramentos..... 178**

*Clarice Maria Raimundo*

*Juliana Aparecida da Silva Barela*

*Vanessa de Freitas Pontes*

**Nossas próprias fases de borboleta..... 203**

*Liane von Mühlen*

**Sobre as autoras ..... 204**

**Índice remissivo..... 208**

## Apresentação

### SER PROFESSOR EM UM MUNDO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

*Alessandra Coutinho Fernandes*

Considerando os avanços e a disseminação das novas tecnologias da comunicação e informação, assim como as crescentes ondas migratórias decorrentes da fase mais recente da globalização, há quase três décadas o Grupo de Nova Londres (GNL) cunhou o termo multiletramentos. Na percepção dos professores-pesquisadores que faziam parte do GNL, em um futuro próximo, essas transformações afetariam profundamente a educação. O termo letramento, assim no singular e ainda muito focado na leitura e produção de textos escritos, não mais parecia dar conta das novas possibilidades de comunicação e interação. Nesse contexto, o mundo da escola precisaria se conectar mais e mais com o mundo da vida de maneira a refletir sobre e responder às novas práticas sociais, calcadas em multiplicidades de linguagens e culturas, que já começavam a despontar no horizonte. Para os membros do GNL, insistir na manutenção de um letramento escolar focado no conhecimento canônico, compartimentalizado, monomodal e desconectado do contexto sócio-histórico dos alunos potencialmente implicaria em uma importante crise de relevância da instituição escola.

Passado todo esse tempo desde a primeira reunião do GNL em 1994 e do artigo seminal em que o Grupo propôs o termo multiletramentos em 1996, pudemos constatar que várias transformações efetivamente aconteceram e continuam acontecendo. As novas tecnologias passaram a influenciar de maneira significativa a forma como

nos comunicamos, nos relacionamos, nos divertimos, nos identificamos como indivíduos, trabalhamos, estudamos, acessamos as mais diversas fontes de informação e construímos conhecimento.

Definitivamente, o mundo da vida atualmente é muito diferente do que foi o mundo da vida no século XX, antes do surgimento da Internet e dos *smartphones*. Entretanto, em muitos aspectos, a instituição escola ainda se mantém muito tradicional, principalmente no que se refere à sua arquitetura de sala de aula, ao papel do professor e do aluno, à manutenção de saberes compartimentalizados (em vez de inter-relacionados entre si e com o mundo à nossa volta) e à avaliação – somativa e classificatória.

Penso que se a instituição escola pouco mudou desde que o termo multiletramentos foi cunhado, isso não significa que ela esteja indiferente às várias transformações que ocorrem no mundo da vida, às quais supostamente deveria responder. Como Kalantzis e Cope (2012) apontam, o baixo investimento no que concerne à infraestrutura das escolas e à formação continuada de professores não é condizente com o importante papel social da educação na chamada sociedade do conhecimento. Essa falta de investimentos acaba afetando o trabalho pedagógico: como um professor pode planejar uma aula utilizando novas tecnologias de forma a aproveitar o potencial que esses recursos oferecem para promover uma aprendizagem diferenciada se, na grande maioria dos casos, a Internet instável ou a falta de computadores e dispositivos móveis à disposição dos alunos é o menor dos problemas que a escola em que ensina enfrenta?

E se isso tudo ainda não fosse suficiente, ainda temos uma presença fluida e cada vez mais onipresente expandindo seu domínio e influência às várias áreas da vida: o discurso neoliberal. No campo da educação, tenho observado a seguinte artimanha: o discurso neoliberal se apropria de termos e conceitos que nos são caros, distorcendo-os a partir do que é conveniente à lógica do mercado. Assim, operando em

conformidade com o discurso neoliberal, vemos gestores educacionais construírem discursivamente a presença de novas tecnologias em sala de aula como algo positivo e um avanço, quando, na verdade, em muitos casos, o uso que é feito dessas tecnologias serve primordialmente para controlar o que o professor faz em sala de aula e para gerar números que podem ter valor político simbólico. Nesse contexto, em vez de promover, por exemplo, a colaboração, a aprendizagem ativa e a construção de sentidos multimodais, as novas tecnologias tornam-se apenas ferramentas novas para a prática de pedagogias tradicionais.

Nessa mesma linha, o termo multiletramentos, que tem como base a atenção às diferenças constitutivas dos alunos e à multiplicidade de culturas, linguagens e formas de ser e existir no mundo, muitas vezes passa a ser incorporado em ambientes educacionais, e até em documentos oficiais, meramente como o trabalho de produção de textos multimodais. Enquanto os multiletramentos ressaltam o trabalho colaborativo, o discurso neoliberal acentua o esforço individual e a competitividade, apagando o senso de coletividade; os multiletramentos buscam contribuir para uma formação educacional que se orienta para o mundo do trabalho e para o mundo da vida, o discurso neoliberal propõe que preparar os jovens para se inserirem no mercado de trabalho é o objetivo máximo da escola; os multiletramentos buscam desenvolver o senso de agência e a criticidade dos estudantes, mas isso não interessa ao discurso neoliberal, a menos que a agência caiba aos poucos que atuarão em posições de poder nessa instituição imaterial que chamamos de mercado. Em suma, aquilo que é construído a partir da ideologia neoliberal não tem como base a diferença, a reflexão crítica, ou esforços de construção coletiva.

Em seu livro, *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire argumenta em favor do ato de esperar:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 2013a, s. p.).

Esse esperançar de “ir atrás”, de “construir”, de “juntar-se com outros para fazer de outro modo” é uma das formas que podemos resistir ao discurso neoliberal, re-existindo, também de acordo com Freire (2013b), ao fatalismo que o discurso neoliberal nos impõe. Como professoras e professores, podemos e devemos continuar acreditando no poder transformador da educação e em nosso papel como educadoras e educadores críticos. As mudanças mais significativas começam dentro de nós, quando nos perguntamos por que ensinamos como ensinamos; qual é nosso papel; e em que medida tratamos nossas alunas e nossos alunos como indivíduos sócio-históricos, que trazem consigo diferentes letramentos. E também quando nos vemos mais como quem instiga os estudantes a construir conhecimentos do que como quem tem conhecimentos a transmitir.

## O SURGIMENTO DO GEMPLE

Quando penso nessas questões a partir do que tem sido produzido no campo dos multiletramentos, no Brasil e internacionalmente, vejo que ainda há muito a pesquisar, a colocar em prática, a refletir sobre, a transformar e a ressignificar em nossa prática docente. Sendo assim, desde que concluí meu pós-doutorado em 2017, com foco nos multiletramentos e na formação de professores, e retomei minhas atividades na Universidade Federal do Paraná, onde atuo no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, passei a nutrir o desejo de dar início a um grupo de estudos para discutir questões referentes aos multiletramentos e à multimodalidade no contexto da formação de professores de línguas. Contudo, o nosso tempo nem sempre é o tempo das coisas



e, muitas vezes é preciso saber esperar – não o momento ideal, mas o momento possível. Foi assim que apenas no início de 2020, divulguei o início de um grupo de estudos por meio do cartaz a seguir:

Figura 1 – Cartaz de divulgação do grupo de estudos (GEMPLE)

Cartaz de divulgação do grupo de estudos (GEMPLE) com logotipos da UFPR e NAP-UFPR. O texto principal anuncia o grupo de estudos em português e inglês. Inclui informações sobre o ministrante, datas, local, pré-requisito e inscrições.

**UFPR**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**NAP**  
Núcleo de Assessoria Pedagógica

**NAP-UFPR CONVIDA PARA:**

**GRUPO DE ESTUDOS  
MULTILETRAMENTOS E  
MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS**

**Ministrante:**  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Coutinho Fernandes (UFPR)

**Datas:**

12 e 19 de março	14 e 28 de agosto	 das 14h15 às 16h15 (às quintas-feiras)
02 e 16 de abril	11 e 25 de setembro	
07 e 21 de maio	09 e 23 de outubro	
04 e 18 de junho	13 e 27 de novembro	

**Local:**  
Campus Reitoria - Rua General Carneiro, 460  
- 1º andar, sala 114

**Pré-requisito para a inscrição:**  
**Ler e compreender bem textos acadêmicos em inglês.**

**INSCRIÇÕES:**  
<https://forms.gle/CV7WGsmDA4yYN31c7>



✉ [nap.ufpr@gmail.com](mailto:nap.ufpr@gmail.com) ☎ 3360-5211

**Rua General Carneiro, 460 - 7º andar, sala 721**

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

Vendo esse cartaz em retrospecto, mal posso acreditar como o universo possibilitou a confluência das pessoas que atenderam a esse chamado. Tivemos o primeiro e único encontro presencial de nosso grupo no dia 12 de março de 2020. Na semana seguinte a esse encontro, em decorrência da pandemia da COVID-19, foi decretado o Ensino Remoto Emergencial nas universidades federais brasileiras. A proposta inicial do grupo nunca foi funcionar na modalidade remota, mas ou nos adaptávamos rapidamente ou o grupo deixaria de existir antes mesmo de se consolidar. Escrevi um e-mail aos participantes que vieram ao primeiro encontro e aguardei para ver quem estaria interessado em dar continuidade à ideia de participar do grupo, a partir de então na modalidade remota.

No ano de 2020, a frequência dos encontros do grupo foi pensada para ser quinzenal e, em pouco tempo, o grupo se consolidou com mulheres, professoras-pesquisadoras, muito engajadas e comprometidas em fazer a diferença em seus ambientes de estudo e trabalho. Nossos campos de atuação e experiência acadêmica perpassam a graduação em Letras, a pós-graduação em Letras e Educação, a educação básica pública, escolas de línguas e o contexto de aulas particulares de inglês.

O Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidade na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GEMPLE) nos uniu, e a riqueza de nossas discussões vêm exatamente do entrelaçar de nossos múltiplos ‘universos particulares’, como diria Marisa Monte. Há a voz de professoras formadoras e de professoras em formação, há a voz alta e forte de quem vive a realidade da escola pública, há a voz de quem desenvolve pesquisas no âmbito da educação linguística crítica e da literatura, há a voz de quem recém ingressou na Licenciatura em Letras e a voz de quem já trabalha como professora há anos; em consonância dissonante, uma vez que não buscamos uniformidade ou consenso, discutimos o que lemos sem perder de vista que estudamos sobre os multiletramentos e a multimodalidade no Brasil, levando em consideração nossos contextos de ensino específicos, com suas possibilidades e limitações. Não tomamos o que lemos como dado; em vez disso,

expandimos nossas perspectivas de interpretação (Monte Mór, 2018) em relação ao que lemos e assim nos (trans)formamos a cada encontro.

Figura 2 – Membros do GEMPLE



Fonte: Composição de Liane von Mühlen, 2021.

As experiências que a vida nos traz não são intrinsecamente boas ou ruins, a maneira como elas significam para nós depende em grande parte de como agimos em relação a elas. Digo isso porque nossas vidas viraram pelo avesso neste período pandêmico que ainda vivemos. Tivemos que sair de nossas zonas de conforto muito rapidamente e aprendermos a viver e a conviver com o medo e as limitações impostas pela pandemia, experimentamos dores e conflitos pessoais, e tivemos que nos reinventar como profissionais. Especificamente para nós, professoras e professores, a pandemia foi um grande desafio e uma grande oportunidade para reavaliarmos nossa práxis.

## NOVAS EXPERIÊNCIAS: NOSSO CURSO DE EXTENSÃO

Quando mencionei anteriormente sobre as novas possibilidades que surgiram com as novas tecnologias, posso dizer que a existência de nosso grupo de estudos e deste livro servem como comprovação de práticas sociais inimagináveis antes do advento dos computadores pessoais, dos celulares e da Internet. Como também mencionei, tivemos apenas um encontro presencial, todas as nossas reuniões nos anos de 2020 e 2021 ocorreram *online*, todo o planejamento do curso de Extensão que ministramos e que deu origem a este livro foi integralmente executado *online*, todas as reuniões para a produção deste livro também aconteceram *online*, e agora ele é distribuído como um *e-book*, que você pode acessar em qualquer lugar a qualquer momento. Experiências inéditas para nós!

Como você pode ver no cartaz a seguir, o curso de Extensão 'Multiletramentos e Multimodalidade na sala de aula: práxis na (e para além da) pandemia', que deu origem a este livro, foi ministrado 1 ano e 2 meses após o início de nosso grupo e buscou compartilhar, com colegas professores de línguas, em formação inicial e continuada, temas e questões que havíamos discutido em nossas reuniões durante o primeiro ano de nosso grupo de estudos. O fato desse curso ter sido ministrado *online*, por meio da plataforma *Google Meet*, possibilitou que pessoas de diversas regiões do Brasil (de norte a sul, de leste a oeste) participassem e dialogassem conosco sobre os temas que selecionamos; tivemos entre os participantes: estudantes de Licenciaturas em Letras, estudantes de mestrado e doutorado, assim como professoras e professores de instituições de ensino superior e da Educação Básica. Nosso curso não foi gravado; ele foi vivido intensamente. Sempre iniciávamos nossa reunião no *Google Meet* trinta minutos antes de cada encontro do

curso efetivamente começar para recebermos os participantes que quisessem conversar conosco sobre o curso, sobre a vida, ou o que quer que fosse. Era uma espécie de encontro marcado e uma verdadeira alegria receber os colegas.

Figura 3 – Cartaz de divulgação de nosso curso de Extensão

**CURSO DE EXTENSÃO PROMOVIDO PELO GRUPO DE ESTUDOS GEMPLE E PELO (NAP) NÚCLEO DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA DA UFPR**

**Multiletramentos e Multimodalidade na sala de aula: práxis na (e para além da) pandemia**

**Ministrantes:**  
Alessandra Coutinho Fernandes (UFPR)  
Camila Haus (Doutoranda UFPR)  
Clarice Maria Raimundo (PMC)  
Fabielle Rocha Cruz (Mestranda UFPR)  
Juliana A. da Silva Barela (SEED-PR/PMC)  
Katia Bruginski Mulik (SEED-PR)  
Liane von Mühlen (Língua Assessoria)  
Rayane I. Lenharo (Doutoranda UFPR)  
Vanessa de Freitas Pontes (PMC)

**11/6 a 23/7, SEXTAS-FEIRAS**  
**14:00-16:00**  
**CERTIFICAÇÃO: 32 HORAS**

**INSCRIÇÕES ATÉ 10/6**

**INFORMAÇÕES:**  
nap.ufpr@gmail.com

**INSCREVA-SE**  
<https://forms.gle/qzF4QqWGVxRAP3Rg6>



**GEMPLE**  
Grupo de Estudos Multimodalidade, Assessoria e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras  
2014



**NAP**  
Núcleo de Assessoria Pedagógica  
2014

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Que tal acessar este *QR Code*<sup>1</sup> e dar uma olhadinha nos *slides* de apresentação de nosso primeiro encontro?



Nosso curso foi marcado por um processo de construção conjunta e colaborativa, com muitas trocas de ideias durante o período de planejamento e apoio de toda ordem às colegas responsáveis por cada um dos encontros do curso. Da mesma forma, buscamos promover um ambiente propício ao diálogo e à aprendizagem com os participantes, tanto nos momentos síncronos quanto nos momentos assíncronos. Após cada encontro presencial do curso, os participantes deveriam fazer uma postagem no *Padlet*, além de comentar duas postagens de colegas, com base em uma atividade relacionada à discussão daquela semana. O acompanhamento das postagens semanais no *Padlet* ficou sob a responsabilidade, primordialmente, daquelas de nós<sup>2</sup> que, devido a demandas de trabalho ou pesquisa, não puderam atuar como ministrantes do curso. Essa foi uma decisão importante que tomamos enquanto grupo para envolver todas as participantes do GEMPLE e avançarmos juntas em nossas compreensões dos temas trabalhados a partir das contribuições dos participantes do curso.

Na imagem a seguir, que é uma captura de tela de um dos *slides* de nossa apresentação inicial, você pode ver o que foi discutido em cada um dos encontros do curso.

- 1 Para acessar um *QR Code*, é necessário que você aponte a câmera do seu celular para a imagem do *QR Code*, aguarde a identificação, e então, toque no link para abri-lo.
- 2 Fica aqui nossa gratidão às colegas Bruna Alessandra Kindinger, Bianca de Campos e Isabella Caroline do Nascimento da Rosa pelo trabalho desenvolvido no *Padlet*. Estendemos também nossa gratidão à colega Fabiana Cristina Ramos Patrocínio, que pôde dar sua contribuição durante o planejamento e o acompanhamento dos encontros síncronos.

Figura 4 – Slide referente ao planejamento de nosso curso de Extensão

## MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE NA SALA DE AULA: PRÁXIS NA (E PARA ALÉM DA) PANDEMIA

### • ENCONTROS SÍNCRONOS (SEXTAS-FEIRAS, 14:00-16:00)

11/06 Multiletramentos: reflexões iniciais  
18/06 Tecnologias: pluralidades analógicas e digitais  
25/06 Critérios para escolha e uso de recursos educacionais digitais  
02/07 Multiletramentos, multimodalidade e novas tecnologias:  
refletindo sobre crenças e práticas  
09/07 As múltiplas identidades do leitor: ser e agir através da leitura  
17/07 Elaboração de atividades sob a perspectiva dos multiletramentos  
23/07 Encontro final: Refletindo sobre o curso, insights, aprendizagens

### • CARGA HORÁRIA

Síncrona: 14 horas  
Assíncrona: 18 horas  
Total: 32 horas

### • PARA OBTER CERTIFICADO

Frequência mínima: 75% (É necessário assinar as listas de presença nos encontros síncronos e fazer as postagens no Padlet.com semanalmente para a contagem de frequência)  
Nota mínima: 70

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Promover esse curso de Extensão em um período pandêmico, em que nós, professoras e professores, vínhamos já há meses em uma jornada de nos reinventarmos como docentes, foi uma oportunidade muito rica para, a partir da perspectiva dos multiletramentos, discutirmos, por exemplo:

- nossos entendimentos acerca do que conta como tecnologia;
- prós e contras do ensino *online* e do ensino presencial;
- como diferentes ambientes de ensino (*online* ou presencial) requerem diferentes ações pedagógicas;
- a necessidade de relativizarmos o conceito de “nativo digital” (PRENSKY, 2001);

- a importância de trazeremos para o centro de nossos planejamentos de aulas a compreensão de nossos alunos como seres sócio-históricos, com seus diversos letramentos;
- a relevância da perspectiva crítica em um mundo de complexidades;
- a importância da construção ativa e colaborativa de saberes;
- o papel da multimodalidade no processo de 'ensinoaprendizagem' (assim mesmo sem hífen, freireanamente sem separação).

## E EIS, ENTÃO, O LIVRO

Reenergizadas pelas inúmeras trocas de experiências ocorridas durante nosso curso, logo após seu término, já iniciamos a produção deste livro. Nossa proposta com este *e-book* é focar na práxis docente, no âmbito de temas referentes aos multiletramentos, entendendo que a relação intrínseca entre teoria e prática é construída ideologicamente, sócio-historicamente, culturalmente, localmente. Sendo assim, ao longo deste livro buscamos possibilitar diversos momentos em que você pode registrar suas reflexões, aproximando sempre as discussões à sua 'realidade'.

Além disso, como valorizamos a construção conjunta de saberes e reconhecemos que um *e-book* apresenta potencialidades que um livro impresso não tem, ao longo deste *e-book* também convidamos você a acessar os *QR Codes* das atividades e compartilhar, na plataforma *Padlet*, suas reflexões com outros leitores.

A propósito, abrindo um breve parêntese, se você ainda não conhece a plataforma *padlet.com*, esta pode ser uma boa oportunidade



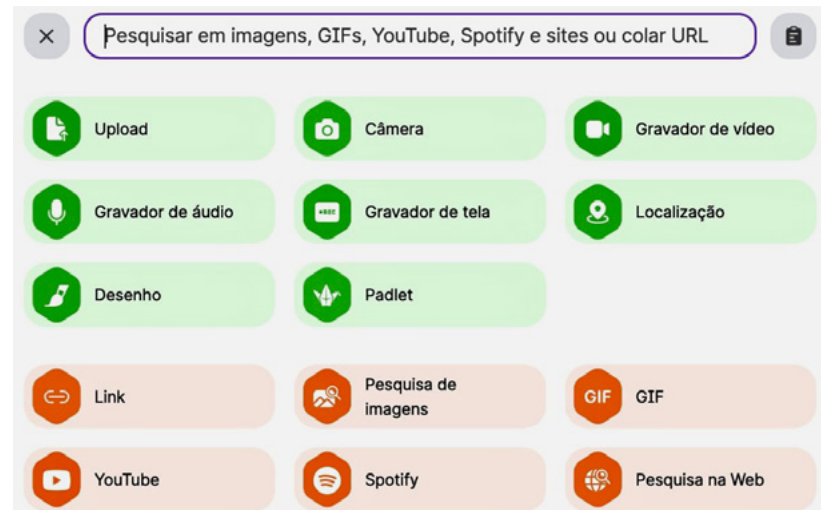
para conhecê-la e se familiarizar com seus recursos. O *Padlet* é um mural *online* (Figura 5) onde você pode fazer postagens que incluam textos, vídeos, áudios, imagens (Figura 6); há muitos recursos a serem explorados, e para acessá-los basta clicar no sinal +. Contudo, mais do que um mural, nós, do GEMPLE, entendemos e utilizamos o *Padlet* como um espaço de aprendizagem ativa e colaborativa.

Figura 5 – Captura de tela do *Padlet*, referente ao primeiro capítulo deste livro



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 6 – Opções de recursos do *Padlet* para a produção de postagens



Fonte: [www.padlet.com](http://www.padlet.com), 2022.

Fechando esse breve parêntese e dando continuidade à apresentação deste *e-book*, é importante que você saiba que organizamos este livro em seis capítulos, utilizando a mesma sequência temática dos encontros síncronos (Figura 4) e ampliando, quando consideramos importante, as discussões feitas durante o curso. Vale marcar que quando menciono o termo sequência aqui não quero dizer que haja uma ordem cronológica de tratamento dos temas, apenas que cada capítulo corresponde a cada um dos encontros de nosso curso e na mesma ordem; inclusive as professoras-pesquisadoras que ministraram cada encontro são também as autoras dos capítulos correspondentes neste livro. Vejamos, então, um pouco sobre o que trata cada capítulo:

No primeiro capítulo, intitulado 'Multiletramentos: (re)apresentação e reflexões', as autoras – Alessandra Coutinho Fernandes, Liane von Mühlen e Rayane Isadora Lenharo – argumentam que o conceito de multiletramentos continua atual, mesmo após um quarto de século desde que foi cunhado. Esse capítulo, de cunho mais teórico, discute

o conceito de língua(gem) como prática social multimodal; comenta sobre o conceito de *design* (basilar na pedagogia dos multiletramentos) e sobre os movimentos epistêmicos (o que os estudantes podem fazer para aprender); e relaciona os multiletramentos tanto ao mundo do trabalho quanto ao mundo da vida. As autoras desenvolvem o capítulo sem perder de vista os impactos da pandemia da Covid-19 nas vidas de professores e alunos.

No segundo capítulo, intitulado 'Tecnologias: pluralidades analógicas e digitais', as autoras – Clarice Maria Raimundo e Fabielle Rocha Cruz – discutem o conceito de tecnologia, ampliando a concepção desse termo de maneira a incluir não apenas os atributos 'novas' e 'digitais', mas também 'analógicas'. A partir dessa discussão, elas apresentam alguns exemplos práticos utilizados em suas aulas como uma maneira de promover a reflexão sobre as possibilidades e limitações de diferentes tipos de recursos tecnológicos.

No terceiro capítulo, intitulado 'Multiletramentos em ação: critérios para escolha e uso de ferramentas educacionais digitais', as autoras – Alessandra Coutinho Fernandes, Camila Haus, Juliana Aparecida da Silva Barela e Katia Bruginiski Mulik – propõem que as ferramentas educacionais digitais devem ser usadas de forma embasada, a partir de objetivos educacionais claros, e não apenas como entretenimento ou para garantir o uso de novas tecnologias em sala de aula. As autoras, então, apresentam alguns critérios que podem servir como parâmetro para a escolha de quais ferramentas educacionais digitais utilizar em uma aula e por quê.

No quarto capítulo, intitulado 'Crenças relacionadas aos multiletramentos, à multimodalidade e às novas tecnologias', as autoras – Fabielle Rocha Cruz, Liane von Mühlen, Rayane Isadora Lenharo e Vanessa de Freitas Pontes – colocam em perspectiva conceitos como 'nativo digital' e 'multitarefa', refletindo sobre as implicações pedagógicas de ter ou não ter esses conceitos em operação em sala de aula.

Ao trazer essa discussão, as autoras costumam reflexões sobre letramentos, papel do professor e experiências de aprendizagem.

No quinto capítulo, intitulado 'As múltiplas identidades do leitor: ser e agir através da leitura', as autoras – Camila Haus e Liane von Mühlen – buscam ampliar o conceito de leitura, ao apresentar e discutir diferentes papéis que constroem as experiências e identidades de leitoras e leitores em um mundo cada vez mais complexo e aberto a composições multimodais. Nesse contexto, as autoras argumentam que o desenvolvimento de uma perspectiva crítica diante dos textos com os quais entramos em contato é não apenas crucial, mas também fundamental às práticas de multiletramentos.

No sexto e último capítulo, intitulado 'Elaboração de atividades de aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos', as autoras – Clarice Maria Raimundo, Juliana Aparecida da Silva Barela e Vanessa de Freitas Pontes – trazem considerações sobre o processo de elaboração de atividades de aprendizagem, a partir da perspectiva dos multiletramentos. Elas também citam exemplos e tecem comentários sobre como os processos de conhecimento, propostos por Cope e Kalantzis (2015), têm informado a maneira como planejam as atividades que desenvolvem em seus contextos de ensino.

Essas poucas palavras sobre cada um dos capítulos deste livro estão longe de fazer jus ao que as autoras de cada capítulo foram capazes de congregarem em termos de ideias, exemplos e reflexões sobre seus temas-alvo. Entretanto, creio que o que foi dito tem potencial para instigar sua curiosidade, cara leitora/caro leitor. Nós, do GEMPLE, esperamos que você aceite nossos convites ao longo deste *e-book* e compartilhe, no *Padlet*, suas valiosas contribuições e reflexões acerca das questões propostas.

Somos professoras e professores em constante (trans)formação. Somos mais fortes quando trabalhamos em parceria. Tomemos

este livro como mais uma oportunidade para refletirmos sobre nossa práxis e sobre como ela se entrelaça com questões relativas aos multiletramentos. Quem sabe, se, no contexto deste livro, o *insight* mais transformador em sua experiência pessoal virá de uma afirmação lida em um dos capítulos ou de uma postagem feita no *Padlet*.

Boa leitura!

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alessandra Coutinho Fernandes (UFPR)  
Líder do GEMPLE, sempre muito grata pela parceria com as professoras-pesquisadoras tão especiais que compõem esse grupo.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning by Design. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **New Learning**: elements of a science of education. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo. In: JORDÃO, Clarissa Menezes, MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês** (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 315-336.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, pp. 1-6, Oct. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.



# 1

*Alessandra Coutinho Fernandes  
Liane von Mühlen  
Rayane Isadora Lenharo*

## **Multiletramentos:** *(re)apresentação e reflexões*

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94913.01](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94913.01)

## INTRODUÇÃO

Quando falamos em multiletramentos, muitos educadores já familiarizados com o termo podem pensar que se trata de um assunto já esgotado. No entanto, embora o conceito tenha surgido no meio acadêmico há 26 anos, ainda existem muitas questões que envolvem o trabalho docente e fazem conexão com temas discutidos pela teoria dos multiletramentos que continuam relevantes e atuais. Um exemplo são as ferramentas digitais e como elas se relacionam com o ensino de línguas. Sobretudo com a pandemia e o ensino remoto, fez-se necessário repensar a relação entre ensino e tecnologia. Além disso, a formação (tanto inicial quanto continuada) pede que revisitemos assuntos de tempos em tempos para nos atualizarmos em relação ao que vem sendo discutido no nosso campo de atuação. Tendo isso em mente, no primeiro encontro de nosso curso de Extensão<sup>3</sup>, organizamos uma (re)apresentação dos multiletramentos com base em um mapa mental em que reunimos alguns pontos que consideramos relevantes para promover uma discussão com os participantes. Você pode acessar esse mapa mental, produzido na plataforma miro.com, por meio deste QR Code:



Para escrever este capítulo, voltamos a esse mapa mental e construímos sessões em que comentamos sobre a relação entre multiletramentos e sociedade (incluindo questões relativas ao mundo do trabalho e às transformações provocadas pelas tecnologias), o conceito de língua como prática social multimodal, o conceito de *design*, e os

<sup>3</sup> Ver a Apresentação deste livro.

processos de conhecimento – o que os alunos podem fazer para aprender. Certamente, poderíamos ter incluído vários outros temas muito relevantes relacionados aos multiletramentos tais como: avaliação, diversidade e inclusão. Contudo, nossa proposta não é esgotar o que se pode discutir sobre os multiletramentos, mas dar início a uma conversa mais ampla que vai se desenvolver ao longo dos capítulos seguintes.

Assim, antes de prosseguir, gostaríamos de saber:

*Como você enxerga a relevância de trabalhar com os multiletramentos no momento atual, 26 anos após o termo ter sido cunhado? Que tipos de questões sobre os multiletramentos podem ser investigadas? Quais as implicações para a sala de aula ao se pensar em multiletramentos? Registre suas ideias a seguir:*

*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 1).*





## MULTILETRAMENTOS: SUA ORIGEM EM UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO

O conceito de multiletramentos surgiu em 1996 com a publicação do texto seminal do Grupo de Nova Londres (GNL). Nesse texto, os autores explicitaram as ideias advindas de uma reunião que tiveram dois anos antes, na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, em que discutiram uma preocupação compartilhada acerca das mudanças pelas quais o mundo vinha passando e como isso se refletia (ou deveria refletir) nas práticas pedagógicas da contemporaneidade. Os membros do grupo fizeram a leitura do mundo como sendo um espaço cada vez mais propenso a mudanças nos campos das relações de trabalho, da comunidade e da própria subjetividade humana. Essas transformações eram e continuam sendo impulsionadas pelo movimento da globalização e pela disseminação das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), promovendo a existência cada vez maior de contextos multiculturais e multilíngues.

Além disso, a mobilidade urbana hoje facilitada pelos avanços tecnológicos também se configura como elemento que aumenta a existência de cenários mais diversos e ricos cultural e socialmente. As migrações nos levam a entrar em contato com novas realidades e formas de interpretá-las, resultando no desafio da atualidade como sendo essa capacidade de poder navegar e negociar as diferenças. Nesse sentido, Bauman (2007) diria que a contemporaneidade pode ser caracterizada como um período de relações fluidas ou líquidas, geradas pela impermanência e imprevisibilidade. Já Han (2015) diria que somos a sociedade do cansaço, correndo em círculos para nos tornarmos “empresários de nós mesmos”, uma vez que as relações de trabalho se alteraram e a relação patrão-empregado como se conhecia no capitalismo industrial também se dissipou. Independentemente das lentes que usamos para analisar o tempo presente, são notórias as mudanças promovidas pela

globalização e pelo capitalismo financeiro que hoje regem o mundo. Esses dois elementos provocaram alterações na sociedade, nas relações de trabalho e nas trocas comunicativas impulsionadas pela adoção cada vez mais acelerada de recursos digitais e plataformas de trocas comunicativas virtuais. No âmbito educacional, as TDICs figuram no imaginário popular como sendo uma das duas coisas: ou a salvação ou a destruição do ensino. A tônica deste livro é a de não apenas ressaltar que as tecnologias fazem parte de um espectro mais amplo de uso da linguagem – a multimodalidade –, como também eliminar a estigmatização binária relegada às TDICs: nem tanto ao céu nem tanto ao inferno.

Voltemos à constituição do termo multiletramentos. Como já dito, o GNL se reuniu em 1994 para discutir as implicações de pensar os multiletramentos para a sala de aula. Esse grupo era composto por pesquisadores de diferentes lugares do mundo e com focos de pesquisa distintos, o que contribuiu para enriquecer as discussões e produções resultantes do grupo. Esses pesquisadores estavam preocupados em pensar como todas as mudanças da sociedade e das formas de comunicação poderiam impactar o ensino. Por isso, eles sugeriram que os letramentos eram múltiplos e não mais dominados pela linguagem verbal, ressaltando a relevância de outros modos semióticos, como o visual, o gestual, o sonoro e o espacial (ANSTEY; BULL, 2018, p. 15). Era vital repensar o que implicaria ser “letrado” em um mundo em que as pessoas, cada vez mais, passaram a utilizar diferentes modos de produção de sentido.

Por conta disso, o termo multimodalidade, segundo o GNL, é um dos dois pilares fundamentais em que se embasa a pedagogia dos multiletramentos. Ser capaz de utilizar, analisar e interpretar diferentes sistemas semióticos para se comunicar passou a ser imperativo para o cidadão do século XXI, engajado social, cívica e politicamente. Dessa forma, o GNL se preocupou em elaborar uma pedagogia que fosse capaz de “preparar nossos alunos para futuros sociais e culturais em que eles influenciem e participem ativamente de suas trajetórias de vida profissional, cívica e privada” (ANSTEY;

BULL, 2018, p. 16). Dessa forma, os estudantes seriam vistos como *designers* de significados, convocados a estar em expansão contínua de suas habilidades de lidar com significados já criados, e interpretá-los e desenhá-los de volta para o mundo com uma outra roupagem. Mais à frente no texto desenvolvemos a noção de *design*.

Anstey e Bull (2018) apontam que um dos motivos para a criação do termo multiletramentos também se deve ao fato de que havia uma distância entre o desenvolvimento do conceito de letramento na academia e as práticas de ensino desse letramento em sala de aula. Uma metáfora utilizada pelos autores e que nos ajuda a pensar nas mudanças contemporâneas é imaginar o letramento como sendo uma caixa de ferramentas que, ao longo do tempo, não servia mais para atender às demandas do mundo que se apresentava. Para pensar em como as ferramentas eram vistas no passado e como elas deveriam ser repensadas no futuro, os autores apresentam um histórico do conceito ao traçar as mudanças na sociedade e no entendimento das práticas sociais que nos levaram a pensar em multiletramentos. Ou seja, até chegarmos a pensar em multiletramentos, foi necessário repensar o que é letramento, depois, letramentos (no plural) até chegarmos em multiletramentos.

Inicialmente, a ideia de letramento designava, segundo Street (2014), uma espécie de conhecimento único e singular que levaria as pessoas automaticamente a se comunicarem por meio da leitura e da escrita. Dessa forma, era possível separar as pessoas em “letradas” e “iletradas.” Havia uma preocupação em estimular a aquisição do letramento pela sociedade, de modo que os indivíduos fossem capazes de atuar no mercado de trabalho e atender as demandas daquela época. No entanto, Street percebeu que não fazia sentido achar que um letramento universal único, que meramente reproduz a cultura ocidental e seu modo de pensar, seria capaz de levar as pessoas a se comunicarem habilmente pela escrita, já que essa visão deixava de lado a pluralidade cultural atrelada à língua e que é elemento fundamental do letramento. Foi aí que ele propôs a ideia de letramentos, no

plural, contrapondo-se a um letramento singular e autônomo. Além disso, ele considerou que eles são sociais, ou seja, necessariamente vinculados às práticas sociais e culturais de um determinado povo.

Mais tarde, baseando-se na noção de letramentos sociais de Street e indo além, o GNL introduziu na academia a noção de multiletramentos. Preocupados com a ideia de que não somente a materialidade escrita da língua era capaz de comunicar sentido, e portanto, não havia somente uma modalidade de letramento, surgiu a ideia de multiletramentos.

Na sequência, abordaremos com mais detalhes a noção de língua(gem) como prática social inserida dentro da noção de multimodalidade desenvolvida pelos autores dos multiletramentos.

## LÍNGUA(GEM) COMO PRÁTICA SOCIAL MULTIMODAL

Na perspectiva dos multiletramentos, a língua(gem) é concebida como prática social multimodal. Mas o que isso significa?

Para responder essa pergunta, começaremos comentando sobre o conceito de prática social, com base no linguista britânico Norman Fairclough, que também foi membro do GNL.

Segundo Fairclough (2003), as práticas sociais articulam cinco elementos, a saber: ação e interação, relações sociais, pessoas (com suas crenças, atitudes, ideologias, histórias, experiências prévias, etc.) mundo material e discurso. Essas práticas estão associadas a diferentes áreas da vida social; por exemplo, ensinar é uma prática social; produzir um texto, um meme, um vídeo, etc. são práticas sociais; um julgamento jurídico, uma consulta médica são práticas sociais, e assim por diante.

Um aspecto importante das práticas sociais é que elas são sempre sócio-historicamente situadas; não se pode falar sobre a prática social de ensinar de uma forma geral, pois ensinar em uma escola pública específica é diferente de ensinar em outra escola pública e de ensinar em uma escola particular; ensinar uma disciplina é diferente de ensinar outra, não apenas em termos de conteúdo, mas também em termos da importância socialmente atribuída a cada disciplina da grade escolar; ensinar com acesso a novas tecnologias é diferente de ensinar apenas com tecnologias analógicas; ensinar no século XXI é (ou supostamente deveria ser) diferente de ensinar na década de 1980, etc.

Um segundo aspecto, relacionado ao primeiro, é que os cinco elementos que compõem as práticas sociais, elencados por Fairclough (2003), se organizam de maneiras diferentes em diferentes práticas sociais, conforme elas são atravessadas por relações de poder, ideologias e crenças das pessoas envolvidas; e isso conduz a uma maior ou menor amplitude da capacidade de fazer escolhas, de agir para transformar o *status quo*, de atingir objetivos esperados, entre outras coisas.

Por exemplo, imaginemos a seguinte situação hipotética: uma aula de inglês em uma escola pública, sobre a temática do *bullying* virtual, em que, em vez de transmitir o conteúdo de forma tradicional (professor fala/alunos escutam e copiam), uma professora solicita que seus alunos se organizem em pequenos grupos, pesquisem sobre o *bullying* virtual, e produzam vídeos curtos a serem transmitidos no pátio da escola na hora do intervalo, de forma que outros alunos da escola possam ter acesso ao que seus colegas foram capazes de construir sobre o tema.

Se pensarmos nos cinco elementos das práticas sociais, temos que as pessoas envolvidas mais diretamente são a professora e seus alunos. Essa professora toma como relevante e organiza suas aulas a partir da perspectiva dos multiletramentos, entendendo que:

- a. é importante o equilíbrio da agência na sala de aula; ou seja, os alunos precisam ter espaço para se expressar e se responsabilizar por seus processos de aprendizagem;
- b. os alunos aprendem ao se engajarem ativamente com o que estão estudando: fazendo pesquisas, selecionando questões-chave, planejando o que comentar sobre o tema do *bullying* virtual e também como apresentar suas ideias em um vídeo;
- c. ao solicitar que os alunos produzam um vídeo, ela está dando a eles a chance de ampliar a gama de recursos que podem utilizar para apresentar, comentar e exemplificar a questão do *bullying* virtual.

Seus alunos podem, inicialmente, estranhar um maior equilíbrio de agência em sala de aula, com mais liberdade para se expressar e criar, e precisarão ressignificar a forma tradicional de aprender, assim como o papel, que lhes cabe, não apenas como consumidores, mas também como produtores de conteúdos.

Em termos de ação e interação, a atividade proposta pela professora atribui aos alunos um papel ativo no processo de aprendizagem e de construção de sentidos; além disso, é, principalmente, por meio da interação entre os alunos, em pequenos grupos e depois no grande grupo da escola, que a temática alvo será produzida, distribuída e consumida. No que diz respeito às relações estabelecidas, vemos uma proposta de horizontalização de relações de poder na sala de aula, uma vez que a autoridade quanto a quem ensina e quem aprende no projeto proposto é diferente do que normalmente ocorre em salas de aula tradicionais, onde o conhecimento parte do professor para os alunos. Na atividade proposta, a professora faz a mediação, esclarece dúvidas, ajuda quando necessário, mas não determina o que os alunos devem fazer, nem espera que todos os alunos produzam seus vídeos da mesma forma.

Quanto ao mundo material, a escola em que essa professora trabalha é uma escola pública, localizada na região metropolitana de uma capital no sul do Brasil. Em termos de infraestrutura para a atividade proposta pela professora, a escola possui um laboratório com quinze computadores, tornando necessário acomodar os alunos em trios diante de cada máquina. Não há computadores para cada aluno e nem sempre o acesso à Internet ocorre como seria desejável, mas ainda assim é possível lidar com essas dificuldades e desenvolver a atividade proposta. Outras configurações mais favoráveis quanto à infraestrutura poderiam facilitar o trabalho da professora e a realização da atividade pelos alunos.

Por fim, quanto ao discurso, por trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos, que tem a multimodalidade como um de seus dois pilares basilares, a professora propõe experiências de aprendizagem que ressaltam que o conceito do *bullying* virtual não é construído socialmente apenas por meio de palavras, mas também por meio de imagens, sons, gestos. Nesse sentido, ela trabalha com uma concepção de linguagem, que não se limita à linguagem verbal. A atividade proposta pela professora trabalha com a noção de multimodalidade.

*Vamos pensar juntos! Quão diferente/semelhante é essa prática social situada de ensino de inglês de outras práticas de ensino de inglês que você conhece? Como os cinco elementos que compõem as práticas sociais se organizam em um outro contexto de ensino que lhe é familiar e quais efeitos essa outra configuração pode, potencialmente, provocar nas pessoas diretamente envolvidas e na sociedade? Registre suas ideias a seguir:*

*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 2).*



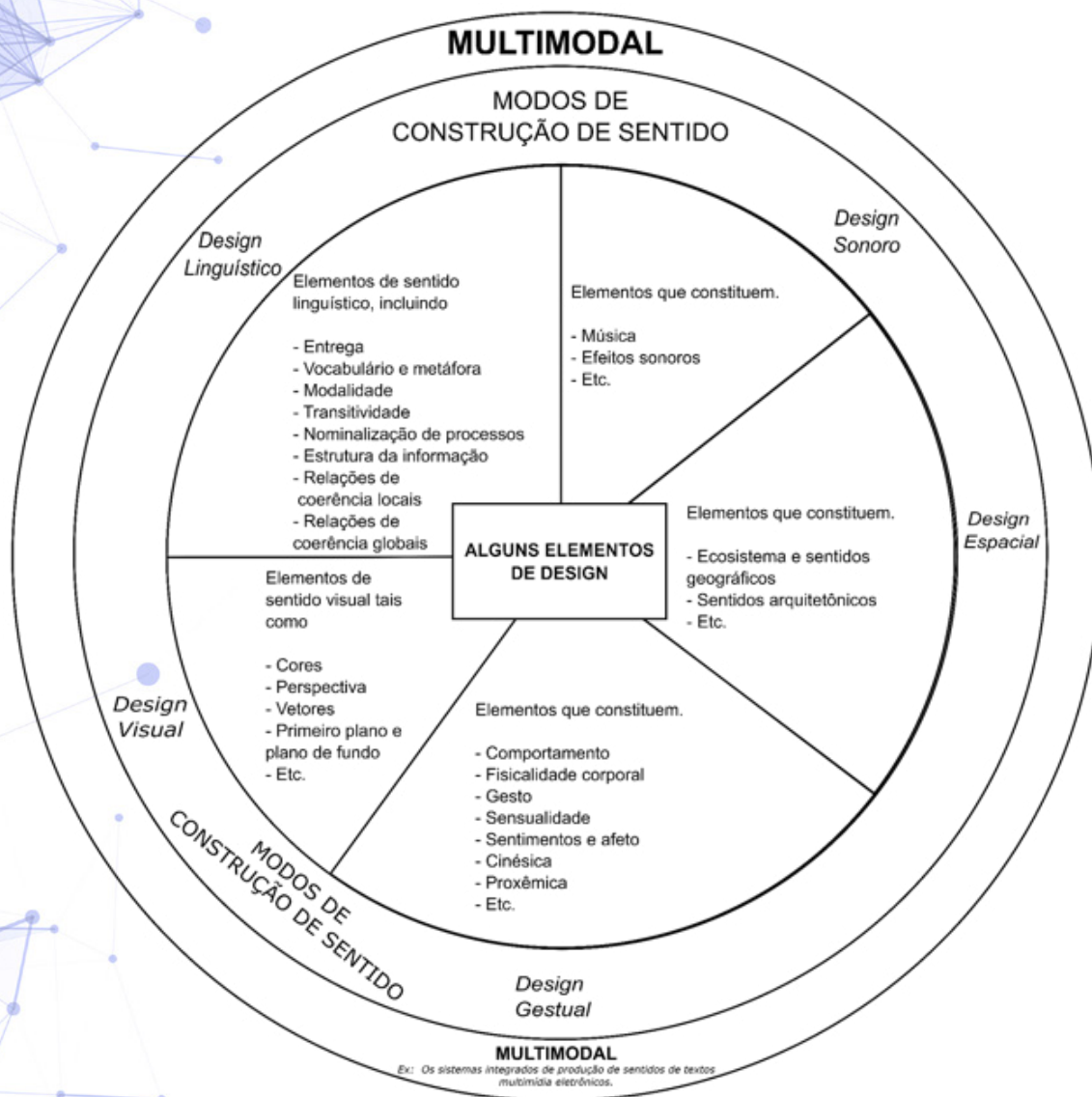
Agora que esclarecemos o elemento 'prática social' no conceito de língua(gem) adotado nos multiletramentos, passamos ao elemento 'multimodal'. Quando falamos que a pedagogia dos multiletramentos adota uma concepção de língua(gem) como prática social multimodal, isso significa que a pedagogia dos multiletramentos reconhece que as práticas sociais envolvem mais do que a linguagem verbal, contemplando também outros modos semióticos; ou seja, outros recursos social e culturalmente moldados para produzir sentidos (KRESS, 2010), tais como: sons, gestos, imagens (estáticas e em movimento), disposições geográficas.

Nos multiletramentos, todos os modos semióticos são compreendidos, conforme o linguista, semioticista e também membro do GNL, Gunther Kress (2010) propõe, como sendo capazes de contribuir para construções de sentidos; não sendo a linguagem verbal nem mais nem menos importante que qualquer outro modo semiótico; cada modo semiótico, em uma composição multimodal executa uma função específica. Segundo a teoria da Semiótica Social, que utilizamos para estudar a multimodalidade, os sentidos não estão atrelados a modos semióticos específicos; os sentidos circulam em determinadas culturas e sociedades, podendo ser materializados por diferentes modos semióticos a partir dos interesses comunicativos e representacionais dos indivíduos.

O círculo a seguir, proposto pelo GNL, traz um conceito-chave no âmbito dos multiletramentos: o conceito de *design*. Falaremos mais sobre esse conceito na sequência; por enquanto vamos observar os diferentes modos semióticos apontados pelos autores:



Figura 1 – Elementos de Design



Fonte: The New London Group, 2000, p. 26, tradução nossa, adaptação de Lucas Câmara Lopes.

Segundo essa figura, há cinco modos de produção de sentidos, a saber: o linguístico, o sonoro, o espacial, o gestual e o visual; e cada um desses modos possui recursos específicos. Por exemplo, entre os recursos que o modo linguístico possui para a produção de sentidos, temos: a) a nominalização (quando um verbo é transformado em substantivo, apagando a questão da agência); b) a transitividade, ou seja, quem fez o quê (para/com quem), onde, como e quando; c) o vocabulário; e d) a modalidade, que se refere tanto aos graus de formalidade que aparecem na linguagem (indicando diferentes relações de poder entre as pessoas envolvidas) quanto ao compromisso que o autor de uma mensagem estabelece com aquilo que diz (o uso de verbos modais, tais como 'pode' e 'deve', diminui o comprometimento com a verdade). Já se observarmos o modo visual, os recursos disponíveis são outros: cores, perspectivas, vetores, plano de frente e plano de fundo, entre outros.

Assim, em uma perspectiva de que as práticas sociais são multimodais, entende-se que as pessoas fazem escolhas conforme seus objetivos comunicacionais e representacionais (KRESS, 2010), e também de acordo com suas condições contextuais, incluindo relações de poder. Por exemplo, voltando ao tema do *bullying* virtual, é possível representar esse tema apenas por meio da linguagem verbal, apenas por imagens estáticas, apenas por imagens em movimento, ou por meio de uma combinação desses e de outros modos semióticos.

Vale lembrar que a multimodalidade não é algo novo; desde os primórdios, os seres humanos têm utilizado diferentes combinações de gestos, sons, movimentos e palavras para se comunicar, marcar momentos significativos em suas culturas, registrar suas histórias, demonstrar autoridade, estabelecer identidades de grupos e atingir diversos outros objetivos. A questão é que, nas últimas três décadas, "o mundo da comunicação mudou e ainda está mudando; e as razões

para isso estão em um vasto emaranhado de mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas entrelaçadas” (KRESS, 2010, p. 5, tradução nossa). O surgimento e a ampla disseminação de novas tecnologias de informação e comunicação digitais, as TDICs, possibilitou novas formas de relacionamentos interpessoais, de contatos interculturais e também o surgimento de vários gêneros multimodais como blogs, vlogs, memes, postagens em mídias sociais, entre outros.

Por entender que as práticas sociais estão constantemente mudando e que a escola precisa se aproximar das práticas sociais nas quais seus alunos estão envolvidos para além de seus muros, Cope e Kalantzis (2015, p. 3, tradução nossa) afirmam que “[a] abordagem dos multiletramentos sugere trazer textos multimodais, e particularmente os típicos das novas mídias digitais, para o currículo e para a sala de aula”. O trabalho com esses gêneros multimodais a partir da perspectiva dos multiletramentos pressupõe explorar as potencialidades e limitações dos diversos modos semióticos, contribuindo assim para o letramento multimodal dos alunos enquanto consumidores e também enquanto eventuais produtores desses gêneros. Isso quer dizer, por exemplo, que não é suficiente simplesmente sugerir que os alunos produzam um meme, supondo com isso estar dando conta de um trabalho embasado na perspectiva dos multiletramentos. Antes de solicitar que os alunos produzam o meme, é preciso explorar o que eles entendem por um meme, investigar se eles conhecem os elementos que caracterizam um meme, a função social do meme, aplicativos para produzir memes, etc. Sem um trabalho de letramento propriamente dito os alunos exercerão seu papel como *designers* de conteúdos de forma intuitiva apenas, desconhecendo com mais profundidade os recursos que cada modo semiótico dispõe para a produção de sentidos.

## OS MULTILETRAMENTOS E O CONCEITO DE *DESIGN*

O conceito de *design* é basilar na pedagogia dos multiletramentos, mas antes mesmo de ele ser adotado pelo Grupo de Nova Londres (2000), ele já era utilizado desde o início dos anos 1990 por Kress. Segundo o autor, “*Design* concede reconhecimento ao trabalho dos indivíduos em suas vidas sociais [...] *Design* foca nos meus interesses agora em relação aos efeitos futuros prováveis de minhas ações” (KRESS, 2010, p. 6, tradução nossa, grifos nossos).

Bezemer e Kress (2008, p. 174), trazem três pontos importantes acerca do conceito de *design*. Primeiramente, os autores afirmam que o conceito de *design* assume uma centralidade na relação entre: a) as possibilidades e limitações dos modos semióticos, b) os interesses dos produtores de sentidos e c) a variabilidade e a complexidade dos ambientes sociais.

Em segundo lugar, os autores afirmam que a mudança do conceito de *composição* para o conceito de *design*

espelha uma mudança social da competência em uma prática específica concebida em termos de entendimento da e aderência à convenção que governa o uso de um modo – escrita, digamos – para um foco no interesse e na agência do *designer* na produção dos signos-come-textos. (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 174, tradução nossa, grifo nosso)

Em terceiro lugar, os autores ressaltam que na ação de *design*, o produtor de sentidos, o *designer*, leva em consideração seus interesses, seus propósitos retóricos, e as características da audiência. Isso nos lembra, por exemplo, os acréscimos e modificações que o filme *Coraline*, inspirado no livro homônimo do escritor britânico Neil Gaiman (2003), faz ao que é apresentado originalmente no livro. No livro, a personagem principal, uma garota adolescente, tem cabelo escuro,

mas, no filme, ela tem cabelo azul. Além disso, o personagem Wybie, também adolescente, foi criado para dialogar com Coraline no filme, mas inexistente no livro. Teriam essas ações de *design* no filme interesses relacionados não apenas à mudança de meio (de livro para filme), mas também interesses relacionados a captar a atenção e facilitar o entendimento da história por parte do público infanto-juvenil?

O Grupo de Nova Londres questiona o que os alunos precisam aprender e como, propondo, como resposta, “uma metalinguagem dos multiletramentos baseado no conceito de ‘*design*’” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 19; tradução nossa, grifo nosso). Segundo os autores, o conceito de *design* se refere tanto à estrutura organizacional de produtos (por exemplo, imaginemos a estrutura de uma sequência didática como um *design*) quanto o processo de *design* em si; ou seja, de criação/materialização de produtos. O GNL também propõe:

tratar qualquer atividade semiótica, incluindo usar a linguagem para produzir ou consumir textos, como uma questão de *Design* envolvendo três elementos: os *Designs* disponíveis, o ato de *Design*, o *Redesigned*. Juntos esses três elementos enfatizam o fato de que a produção de sentido é um processo ativo e dinâmico, e não algo governado por regras estáticas. (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 20, tradução nossa, grifos nossos)

O Quadro 1, a seguir, esclarece o que o GNL entende por ‘*designs* disponíveis’, ‘*designing*’ e ‘*redesigned*’ mencionados na citação acima:

**Quadro 1 – *Designs* de Sentidos**

<b><i>Designs</i> de Sentidos</b>	
<i>Designs disponíveis</i>	Recursos para a produção de sentidos; <i>Designs</i> de sentidos disponíveis.
<i>Designing</i>	O trabalho desempenhado no ou com os <i>Designs</i> disponíveis no processo semiótico.
O <i>Redesigned</i>	Os recursos que são produzidos e transformados no processo de <i>Designing</i> .

Fonte: The New London Group, 2000, p. 23, tradução nossa, grifos nossos.

Vejamus um exemplo fictício de uma professora de inglês no Ensino Médio, em uma escola pública, que está elaborando uma sequência didática para trabalhar com estereótipos relacionados a diferentes profissões. O que podem ser *Designs* disponíveis para ela? Bem, ela pode utilizar produtos recriados/*Redesigned* por outras pessoas anteriormente, tais como: imagens, vídeos, posts em mídias sociais, artigos impressos e digitais, livros e histórias em quadrinhos sobre o assunto. Ela pode também decidir quais pontos dessa temática ela quer mostrar, por meio de imagens e vídeos, e quais pontos ela quer falar/escrever sobre. Essa decisão será tomada de forma mais ou menos informada, dependendo do quanto ela conhece/desconhece os recursos que os diferentes modos semióticos dispõem para produzir sentidos (Ver círculo interno da Figura 1).

O trabalho de criação/*Designing* ocorrerá à medida em que ela fizer uso dos *Designs* disponíveis para elaborar sua sequência didática, levando em consideração seus alunos, seu contexto de ensino e seus objetivos pedagógicos/educacionais.

A sequência didática que resultará do trabalho de criação/*Designing* será um produto novo, recriado/*Redesigned*, exemplo do processo ativo de construção de sentidos da professora. Vale ressaltar que a sequência recriada/*Redesigned* por ela, passará a ser mais um *Design* disponível para futuros processos de *Designing*.

Poderíamos fazer muitas outras considerações sobre o conceito de *design*, mas para os fins deste capítulo introdutório, gostaríamos de acrescentar apenas um último ponto referente ao conceito de *design* que consideramos bastante importante. Na pedagogia dos multiletramentos, entende-se que através dos processos de *design* “os produtores de sentidos se reconstróem. Eles reconstróem e renegociam suas identidades. Não apenas o *Redesigned* foi feito ativamente, mas ele também é uma evidência das maneiras em que a

intervenção ativa no mundo que é *Designing* transformou o *designer* [o produtor de sentidos].” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 23, tradução nossa, grifos nossos).

Você já havia pensado sobre como sua ação no mundo afeta quem você é enquanto pessoa? Essa é uma questão bastante instigante, você não acha?

*Como ao agir no mundo a partir da perspectiva do design, que abraça a multimodalidade, você entende sua responsabilidade enquanto professor e enquanto ser no mundo, considerando as escolhas que você faz e deixa de fazer ao construir sentido e se comunicar? Registre suas ideias a seguir:*



*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 3).*



## MULTILETRAMENTOS E OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO

Já vimos que os multiletramentos são plurais e multimodais, inseridos em uma sociedade caracterizada por transformações cada vez mais aceleradas, ao mesmo tempo em que se interconectam com movimentos como a globalização, as migrações e a multiculturalidade. E é nessa sociedade que atua esse sujeito multicultural, com múltiplas identidades, cuja agência e voz têm sido cada vez mais exercidas e percebidas, muito por conta das novas tecnologias, especialmente no que se refere aos contatos com outros povos e culturas.

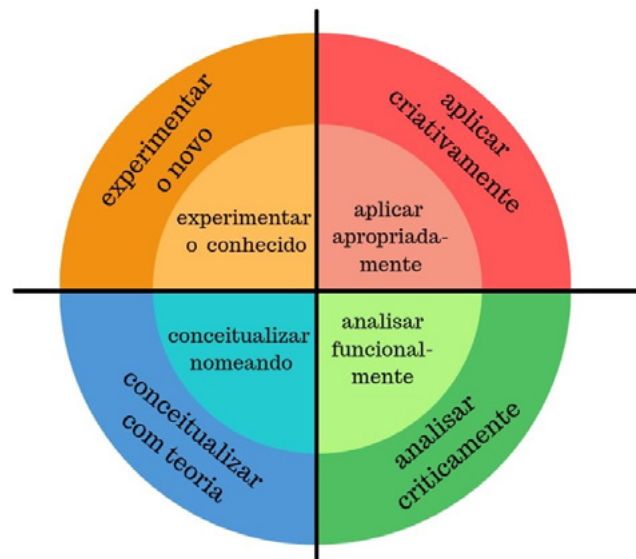
Uma vez que a sociedade, o indivíduo e os seus modos de ser, agir, aprender e relacionar-se no mundo passam por transformações, isso não deixa de ocorrer também, como falamos anteriormente, com os multiletramentos, justamente porque essa perspectiva pedagógica compreende que a língua(gem) é uma prática social multimodal. Assim, é essencial compreender que ao falarmos de multiletramentos falamos de uma pedagogia, mas também de uma perspectiva, de um modo de ver, de sentir, de perceber, de agir, e não de uma metodologia de ensino. Os multiletramentos definitivamente não são uma metodologia de ensino. Especialmente porque uma metodologia pressupõe métodos, sequências de passos a serem seguidos, o que nada tem a ver com a proposta dos multiletramentos, pois, como veremos a seguir, mesmo quando Cope e Kalantzis (2015) tratam sobre os movimentos epistêmicos envolvidos nos processos de aprendizagem, eles não indicam que há uma ordem a ser seguida e trabalham com a noção de repertório.

Cope e Kalantzis (2015) ressignificam os quatro componentes pedagógicos propostos pelo GNL (2000), a saber: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, reelaborando-os em oito processos de conhecimento (Figura 2): experimentar o novo e o conhecido, conceitualizar nomeando e com teoria,



aplicar criativamente e apropriadamente, e analisar funcionalmente e criticamente. Segundo os autores (2009), a pedagogia dos multiletramentos “sugere que se utilize uma gama mais ampla de processos de conhecimento, e que um aprendizado mais poderoso surge da “tecelagem” entre diferentes processos de conhecimento de uma forma explícita e propositada” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 187, tradução nossa).

Figura 2 – Os processos de Conhecimento



Fonte: Cope e Kalantzis, 2015, p. 5, tradução e adaptação de Liane von Mühlen, 2021.

Conforme vemos na imagem acima, o experimentar envolve entrar em contato com o conhecido e o novo, entrelaçando o mundo da vida e o mundo da escola. Experimentar o conhecido refere-se àquilo que é próprio de cada sujeito, o que o compõe, com base nas suas experiências e vivências, nos interesses e perspectivas desse sujeito e na maneira como se vê/é representado no mundo; enquanto experimentar o novo significa lidar com aquilo que não lhe é familiar, tanto em termos de texto quanto de contexto. Nesse caso, a observação desempenha um papel importante na leitura desse novo.

Por sua vez, a prática de conceitualizar pode ocorrer tanto por meio da nomeação quanto por meio de teoria, de forma ativa, fazendo com que “o tácito se torne explícito e generalizando a partir do particular” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185, tradução nossa). Conceitualizar nomeando envolve criar situações de aprendizagem em que os alunos observem similaridades e diferenças, criem categorizações, desenvolvam conceitos e nomeiem objetos, produtos, eventos, processos, etc. Ao passo que conceitualizar com teoria “significa fazer generalizações e colocar os termos-chave juntos em estruturas interpretativas” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185, tradução nossa), tecendo a relação entre a dimensão experiencial e a conceitual.

Já o analisar ocorre funcionalmente e criticamente. Segundo Cope e Kalantzis (2015), analisar funcionalmente implica “examinar a função de algum conhecimento, ação, objeto ou sentido representado. O que ele faz? Como faz? Qual é sua estrutura, função, relações e contexto? Quase são suas causas e efeitos?” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 20, tradução nossa). Em outras palavras, significa que, utilizando-se do raciocínio, seja possível chegar a conclusões, quer seja por meio de inferências ou deduções. Como exemplo, os autores (2015, p. 20) afirmam que o processo de análise funcional de um produto multimodal envolve examinar tanto as escolhas feitas pelas pessoas durante o processo de *design* quanto os efeitos potenciais dessas escolhas na construção de sentidos. Por sua vez, o processo de analisar criticamente está fundamentado em análises e considerações no que diz respeito tanto a pontos de vista, opiniões, quanto a benefícios que uma pessoa possa vir a ter e motivos que a levam a se posicionar desta ou daquela forma. É nesse processo que os estudantes passam a questionar o que há por trás de significados e ações, quem ganha e o que se ganha com determinadas falas, textos ou posicionamentos. Essa atitude também se estende a si mesmo, quando a pessoa passa a questionar suas próprias formas de pensar.

A dimensão do aplicar aponta para colocarmos em prática o que aprendemos apropriadamente e criativamente. Aplicar apropriadamente significa utilizar dado conhecimento de maneira previsível e de acordo com o que é usual em determinado contexto. Já aplicar de forma criativa é fazer uma intervenção no mundo, uma vez que é uma ação “verdadeiramente inovadora e criativa e que traz à tona [nosso] aprendizado, interesses, experiências e aspirações” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186, tradução nossa; acréscimo nosso), fazendo o mundo de novo, com novas e criativas formas de agir e de perceber. Nesse processo, as transformações ocorrem, proporcionando novas formas de se expressar e agir no mundo, interagindo com os conhecimentos e mesmo movendo-os conforme os contextos nos quais estamos inseridos.

Cope e Kalantzis (2009) salientam a importância das pedagogias plurais nos processos de conhecimento:

Estas orientações pedagógicas ou processos de conhecimento não são uma pedagogia singular ou uma sequência a ser seguida. Ao contrário, eles são um mapa da gama de movimentos pedagógicos que podem levar os professores a ampliar seus repertórios pedagógicos. O ensino didático enfatiza a instrução explícita dos conceitos, esquemas disciplinares em detrimento de outras orientações pedagógicas. Progressistas que se concentram em atividades de aprendizagem fundamentadas se localizam em atividades experienciais e muitas vezes às custas de um trabalho conceitual profundo. A pedagogia transformativa acrescenta análise e aplicação à mistura. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186, tradução nossa).

Assim, compreender os processos de conhecimento e suas potencialidades pedagógicas tem se tornado, num mundo em constantes e rápidas transformações, cada vez mais essencial, pois a diversidade e a multimodalidade permeiam a agência do indivíduo, tanto no mundo da vida quanto no mundo da escola.

## OS MULTILETRAMENTOS E OS AMBIENTES DE TRABALHO

Segundo Anstey e Bull (2018), o trabalho com os multiletramentos implica em práticas pedagógicas que:

- envolvam os estudantes em trabalhos colaborativos com textos autênticos;
- ensinem as práticas letradas do trabalho em equipe – inteligência social e emocional (por exemplo, a habilidade de colaborar, cooperar, negociar, solucionar problemas, ser flexível);
- desenvolvam a habilidade dos estudantes de resolver problemas e criar por meio do diálogo;
- envolvam os estudantes em trabalhos em equipes cujos membros sejam familiares e não familiares;
- desenvolvam a habilidade dos estudantes de trabalhar com grupos socialmente e culturalmente diversos;
- ativamente ensinem sobre textos impressos, ao vivo e digitais;
- ativamente ensinem o uso consciente e estratégico de todos os modos [semióticos];
- usem a tecnologia de formas variadas e envolvam os estudantes em tomadas de decisões acerca da tecnologia mais apropriada para uma tarefa;
- desenvolvam uma compreensão da natureza global do trabalho e que os locais de trabalho e as ocupações/profissões mudarão. (ANSTEY; BULL, 2018, p. 27, tradução nossa, acréscimo nosso)

Neste último item, por conta das transformações sociais em andamento, os autores indicam que, no futuro, os locais de trabalho mudarão por conta do desaparecimento de algumas profissões e o surgimento de outras. Uma das tendências apontadas é que as pessoas trabalharão em equipe, e que as práticas que envolvem esse tipo de trabalho se caracterizam pelo uso de um vasto repertório de recursos semióticos. Outros aspectos a serem considerados com relação a es-

As mudanças são as competências necessárias para desenvolver as diferentes tarefas no âmbito do mundo do trabalho, sobressaindo-se a inteligência emocional e social, fundamentais também no trabalho em equipe. Em um mundo em que as transformações ocorrem cada vez mais rapidamente, as pessoas precisarão desenvolver a capacidade de constantemente lidar com o novo, o que requer aprender a pensar de forma criativa, 'fora da caixa', como se diz hoje em dia.

E como não relacionar tudo isso com o período pandêmico que temos vivido? No contexto da pandemia da Covid-19, tanto os locais de trabalho quanto de estudo, bem como as relações passaram por transformações. O trabalho em casa (*home office*), as aulas remotas, e o convívio mais frequente com familiares e vizinhos exigiu, e ainda exige, muito de nossa inteligência emocional e social, não é mesmo? E que mundo vai emergir no pós-pandemia? Que práticas multiletradas estarão em evidência?

## OS MULTILETRAMENTOS, AS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E AS ALTERAÇÕES EM DIFERENTES ÁREAS DA VIDA

Pensando, por exemplo, nas transformações que a tecnologia tem trazido às nossas vidas, percebe-se cada vez mais que, para além do ambiente escolar, as práticas multiletradas serão um requisito também nos ambientes social, cultural e cívico. Justamente pelo advento das mudanças tecnológicas. Cada vez mais as telas, os aplicativos e *downloads* farão parte da vida dos indivíduos em sociedade. Contudo, ao mesmo tempo em que discutimos sobre a tecnologia cada vez mais presente, precisamos falar de equidade, igualdade de direitos.

Anstey e Bull (2018, p. 29) apontam para a exclusão daqueles que não têm o letramento digital e dos que não têm acesso à internet como fatores preocupantes. O acesso ao digital e à internet são itens primordiais quando falamos em equidade. No Brasil, ainda temos muitas escolas, por exemplo, que até têm alguns equipamentos; contudo, não têm acesso a um serviço de internet por conta do custo do serviço. E uma vez que o estudante não tem acesso em casa e tampouco na escola, este indivíduo se torna um excluído digital. Podemos concordar que estamos longe de atingirmos a equidade quando se trata de acessibilidade tecnológica/digital? A pandemia tem nos mostrado e provado isso todos os dias! E as mídias sociais, que estão tornando os indivíduos cidadãos globais? O aprendizado de aspectos sociais e culturais pode ser incorporado e ampliado pelo uso das mídias sociais, desde que guardadas as devidas proporções no uso das mesmas.

Diante de todas as transformações tecnológicas, o acesso a novas ferramentas e mídias, há que se ter algo em mente, algo que é fundamental nas pedagogias dos multiletramentos: nenhum texto é neutro. E aqui, por texto, leia-se também imagem, desenho, gráfico, *charge*, vídeo e outras formas de representação. Tudo tem uma intencionalidade. Há sempre um objetivo por trás de cada publicação. Discursos e ideologias são disseminados também pelos canais sociais. Muitas vezes não de forma clara, óbvia, mas de maneira disfarçada, camuflada. Repita conosco: nenhum texto é neutro!

Quais seriam então as implicações ao pensarmos sobre as relações entre os multiletramentos, as mudanças tecnológicas, as alterações nos ambientes social, cultural e cívico e a pedagogia?

Para Anstey e Bull (2018) o fator principal é o desenvolvimento de pedagogias que aumentem a compreensão e o conhecimento sobre:

- como os textos multimodais funcionam;
- preferências modais pessoais e suas possíveis implicações;

- o consumo e a produção de textos multimodais para uma variedade de contextos e propósitos, utilizando uma variedade de dispositivos;
- como tela e página funcionam de modo semelhante e diferente;
- como as mídias sociais proporcionam acesso a uma ampla variedade de grupos sociais e culturais, tendências e eventos, e como isso pode desafiar e/ou moldar comportamentos, crenças, atitudes e valores;
- como e por que nenhum texto é neutro;
- habilidades e práticas de letramento crítico;
- como e por que etiqueta e comportamentos em torno da tecnologia evoluem;
- como e por que ortografia, gramática, pontuação e linguagem continuarão a mudar;
- como a internet funciona;
- como e por que as pessoas deveriam monitorar e refletir sobre suas intenções e propósitos quando fazem uso da internet. (ANSTEY; BULL, 2018, p. 37, tradução nossa)

Todas essas reflexões nos ajudam a entender por que o trabalho com os multiletramentos é abrangente. Como já dissemos anteriormente, a proposta dos multiletramentos está relacionada às transformações: da sociedade, do indivíduo, da língua(gem), da cultura, da tecnologia e dos ambientes. Ou seja, mudanças constantes, contextos diversos e identidades múltiplas.

*Considerando seu conhecimento prévio sobre multiletramentos, o que você foi capaz de ressignificar durante a leitura deste capítulo? Você pode fazer suas anotações pessoais no espaço a seguir:*



*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 4).*



## E ASSIM CHEGAMOS AO FIM DE NOSSO PRIMEIRO CAPÍTULO

Ainda teremos muito a refletir sobre os multiletramentos nos próximos capítulos deste livro; estamos apenas começando. Neste primeiro capítulo, fizemos uma seleção de pontos que gostaríamos de marcar, porque eles vão dar o tom do que será apresentado e discutido daqui para a frente. Esperamos ter deixado suficientemente claro que o que se entende por multiletramentos não pode ser concebido como algo fixo; aquilo que os membros do Grupo de Nova Londres vislumbravam como práticas de multiletramentos em 1996, certamente é diferente do que se entende por práticas de multiletramentos um quarto de século depois.



O conceito de multiletramentos está em constante transformação: as práticas sociais mudam, os multiletramentos precisam mudar.

*Em meados da década de 1990, o Grupo de Nova Londres perguntou o que os alunos precisam aprender, como e por quê; como podemos atualizar essa pergunta e ressignificá-la em nosso momento atual e em nosso contexto específico, levando em consideração quem nós somos como educadores e quem são nossos alunos? Você pode fazer suas anotações pessoais no espaço a seguir:*



*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 5).*



## REFERÊNCIAS

ANSTEY, Michèle; BULL, Geoff. **Foundations of multiliteracies**: Reading, Writing and Talking in the 21st Century. New York: Routledge, 2018.

BAUMAN, Zigmund. **Tempos líquidos**. São Paulo: Editora Schwarcz/Companhia das Letras, 2007.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of the Designs for Learning. **Written Communication**, v. 15, n. 2, pp. 166-195, April 2008.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The things you do to know: An introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. New York: Palgrave Macmillan, 2015, pp. 1-36.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**. n. 3, pp. 1-54, June 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003.

GAIMAN, Neil. **Coraline**. New York: Harper Trophy, 2003.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000, pp. 9-37.



# 2

*Clarice Maria Raimundo  
Fabielle Rocha Cruz*

**Tecnologias:**  
*pluralidades  
analógicas e digitais*

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94913.02](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94913.02)

## INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos os preparativos para o nosso curso de Extensão<sup>4</sup>, e também ao discutirmos sobre o que iríamos trabalhar em nosso encontro, pensamos que algo importante a ser abordado seria a questão das tecnologias, em função do contexto que estávamos, e ainda estamos, vivenciando devido à pandemia da Covid-19.

O fato é que em um dia equipamentos eletrônicos não eram bem quistos em sala de aula e, no dia seguinte, nos vimos obrigados a fazer uso deles para que o processo educativo ocorresse. Durante o ensino remoto fomos levados a utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em nossas aulas, conhecendo-as ou não, dominando-as ou não. E atualmente, após o retorno ao presencial, observamos que a exigência de que a escola passe a incorporar tais tecnologias em seu cotidiano aumentou consideravelmente.

Ao pensarmos sobre esse contexto, algumas perguntas nos parecem pertinentes de serem feitas: A inclusão dessas tecnologias em nossas aulas assegura a aprendizagem de nossos estudantes? Como ter certeza de que não se trata de “mais do mesmo” quando pensamos em metodologias? Como utilizá-las enquanto recursos pedagógicos e não apenas enquanto equipamentos tecnológicos?

Considerando que as sociedades contemporâneas são caracterizadas por uma multiplicidade de culturas, e que se expressam e se comunicam por meio de textos multissemióticos (impressos e digitais), outra questão que nos inquietou foi com relação à concepção de tecnologia que os cursistas trariam para nossos encontros, visto que há uma tendência de se associar os multiletramentos à necessidade de utilização de tecnologias digitais – crença que, por sinal, buscamos desconstruir.

4 Ver a Apresentação deste livro.

Foi a partir dessa inquietação que escolhemos o assunto a abordar em nosso encontro durante o curso, e que compartilhamos agora com você, leitor, neste capítulo.

## AFINAL, O QUE SÃO TECNOLOGIAS?

Quando pensamos em tecnologias, é muito comum termos associações prontas em nossa cabeça, muitas vezes partindo de exemplos de senso comum. Assim, o primeiro questionamento feito para os participantes de nosso curso foi: “o que você entende por tecnologias?”. Além de conhecê-los melhor, nosso objetivo era compreender qual conceito de tecnologias eles traziam consigo. Para facilitar a conversa, escolhemos abordar as duas tirinhas apresentadas a seguir que, por meio do humor, possibilitaram uma discussão interessantíssima.

Figura 1 – Tirinha 1



Fonte: ENEM, 2018<sup>5</sup>.

A Tirinha 1, de Mafalda, apresenta um ponto muito importante sobre o conceito de tecnologia, indicando que este difere de acordo com a geração. Na tirinha, vemos que a definição de tecnologia é sinônimo de recurso, separando a geração da menina e da mãe. É essencial, enquanto professores atuantes na educação, refletirmos sobre isso.

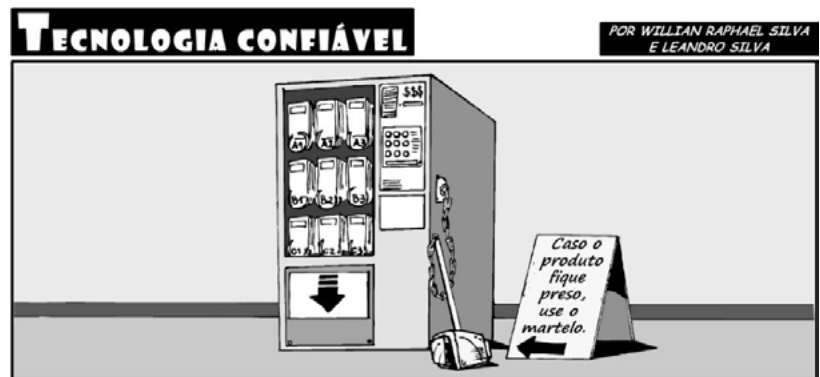
5 Disponível em: <<https://www.qconursos.com/questoes-do-enem/questoes/0eda1d4c-4e>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Se somos de uma geração diferente da geração de nossos estudantes, nossa visão é diferente também: alguns professores começaram suas carreiras com mimeógrafo, fazendo provas manualmente, e hoje convivem com as mudanças trazidas pelo computador, pela impressora e pelo *scanner* e, é claro, pelas tecnologias móveis e digitais.

Você já parou para pensar que esse conflito geracional pode ser, muitas vezes, o motivo pelo qual os alunos estão desinteressados ou pouco participativos em nossas aulas? Assim como a amiga de Mafalda, qual é o conceito de tecnologia que nossos alunos carregam para sala de aula?

Na sequência, fizemos uma discussão sobre uma segunda tirinha, agora com um humor que remete ao conceito mais comum de tecnologia. Vale à pena observar a construção da característica de humor dessa tirinha, que tem como título “Tecnologia confiável”.

Figura 2 – Tirinha 2



Fonte: Silva e Silva, 2010<sup>6</sup>.

6 Disponível em: <<https://www.humorcomciencia.com/blog/tecnologia-confiavel/>>. Acesso em: 09 mar. 2022.

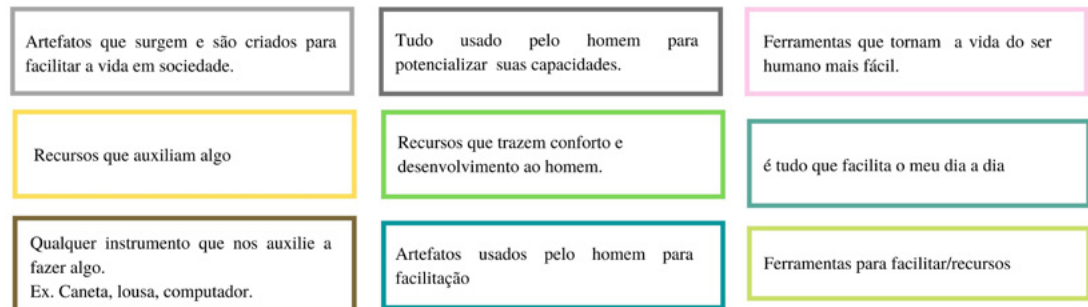
A grande reflexão proporcionada por esta tirinha é a de que tudo é tecnologia, do analógico ao digital. Aqui, mais do que um recurso, a tecnologia é sinônimo de ferramenta, aquilo que torna a vida mais fácil.

A “sacada” dessa imagem é que a função eletroeletrônica da máquina automática de vendas parou de funcionar, tornando necessário recorrer ao bom e velho martelo para quebrar o vidro e ter acesso ao produto. Estabelece-se, assim, uma relação entre duas ferramentas, uma analógica e uma digital, sendo que a analógica é a substituição no caso de a digital não funcionar adequadamente.

Na sequência, pedimos aos participantes de nosso curso que nos dessem seus pontos de vista sobre o tema, respondendo à pergunta “O que é tecnologia?”. Aqui estão algumas respostas dadas pelo grupo:

Figura 3 – Captura de tela do Mentimeter  
O que é tecnologia? Respostas dos participantes

## O que é TECNOLOGIA?





## O que é TECNOLOGIA?

inovação natural

Recursos para produzirmos coisas.

A primeira coisa que me vem na cabeça são os dispositivos eletrônicos, mas creio que de forma mais ampla, são instrumentos que facilitam o nosso dia a dia.

Tecnologia tem relação com as inovações para facilitar e otimizar a rotina.

lápiz, caneta, quadro, computador, objetos que o homem usa para sua agilidade e praticidade.

Coisas que ajudam ao homem

ferramentas que facilitam, otimizam atividades humanas.

conjunto de técnicas

São meios, instrumentos, técnicas e artefatos que o homem pode usar no cotidiano, que englobam as diversas ferramentas, inclusive digitais

Fonte: As autoras, 2021.

Com essas respostas, é possível chegar à conclusão de que o entendimento que prevalece é o de tecnologia como recurso ou ferramenta; contudo, é necessário pensar que o conceito de tecnologia não se refere apenas a coisas concretas. Entre as grandes tecnologias da humanidade, podemos citar: o fogo, a roda, a fala e a escrita.

Se pensarmos que a fala e a escrita são grandes tecnologias da humanidade e que sobreviveram ao tempo, é possível pensar que tudo aquilo que o ser humano cria, seja físico ou abstrato, para tornar sua vida mais fácil ou para garantir sua (sobre)vivência, também é uma tecnologia, e as tecnologias estão em constante transformação. Vejamos o que Sampaio e Leite nos dizem:

Em função do seu primeiro e decisivo impacto na história da sociedade humana, a escrita adquiriu importância fundamental nos rumos que esta sociedade tomou, nas formas de registro e na transmissão das descobertas, invenções e interpretações do



cotidiano e das mudanças pelas quais a humanidade passou. É ela, ainda hoje, para grande parte da humanidade, uma primeira forma de registro, decodificação e interpretação do mundo. Esta realidade, porém, vem se modificando. Hoje a informação e o conhecimento possuem diversas formas de transmissão e quase todas elas utilizam tecnologia: computador, satélite, terminal de banco, fax, mídia, multimídia etc. E mesmo as populações mais desfavorecidas entram em contato com a maioria destas formas de transmissão de conhecimento e informação. (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 14)

Entendemos que as escolas, dentro de suas possibilidades de infraestrutura, têm buscado utilizar as tecnologias analógicas e digitais – desde quadro e giz até a lousa interativa, por exemplo – na sala de aula, como uma tentativa de aproximar-se da realidade dos alunos. Entretanto, destacamos um ponto fundamental nessa discussão: as tecnologias digitais nem sempre são colocadas em sala por escolha do professor, mas pela pressão existente em utilizá-las para atender aos requerimentos estabelecidos pelo governo e/ou pela gestão escolar.

Independentemente de eventuais pressões externas, saber transitar entre os recursos digitais e analógicos é mais uma competência que o professor deve ter para promover a aprendizagem de seus alunos – e esse fator tomou grandes proporções durante o período da pandemia, com as aulas remotas, as câmeras fechadas e a falta de acessibilidade.

## TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA

Enquanto professores, temos sempre a preocupação sobre o que levar em consideração ao escolher/preparar nossas sequências de atividades. Sabemos que elas não apenas precisam ser significa-

tivas para nossos estudantes, mas também precisam contribuir para que eles alcancem os objetivos de aprendizagem que delineamos.

Com isto em mente, convidamos você a refletir sobre o pensamento dos autores a seguir:

“O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais.” (MORAN, 2007, p. 33).

“O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito ‘desejante’.” (CHARLOT, 2000, p. 81).

*Você concorda com essas afirmações? Quais implicações elas acarretam para a organização de nossas aulas? Registre suas ideias a seguir:*

*Se desejar, utilize este QR Code para compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 1).*



Entendemos que ao nos depararmos com a tarefa de organizar nossas aulas e pensarmos nos recursos didáticos e nas atividades que iremos propor aos nossos estudantes, precisamos considerar como proporcionar a eles situações criativas, críticas, nas quais eles irão estabelecer uma relação com o conhecimento de modo a produzi-lo, independentemente de quais recursos das Tecnologias Educacionais (TEs) serão utilizados, sejam eles analógicos ou digitais. Uma vez que tenhamos mobilizado nossos alunos para o que irão aprender, eles se tornarão sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu conhecimento, desempenhando um papel ativo no processo de aprendizagem e de construção de sentidos.

Tendo em mente a necessidade de apresentar aos nossos alunos atividades que os façam desejantes em conhecer, convidamos você a pensar na seguinte proposição:

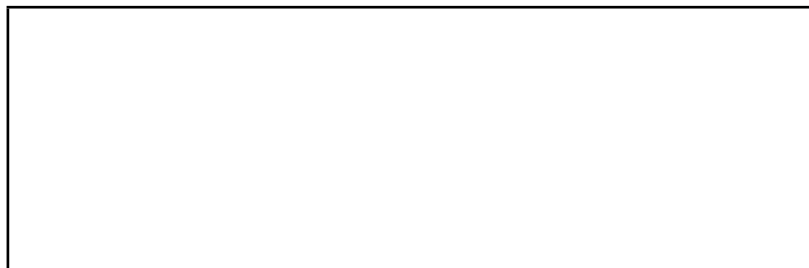
*Como você desenvolveria uma aula ou uma sequência de aulas para trabalhar com o seguinte conteúdo com estudantes do 5º e 6º anos?*

**Quadro 1 – Conteúdos específicos e objetivos elencados para o Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de Curitiba**

Conteúdo específico	Objetivos
Comunicação sobre brinquedos, animais, gostos e posses.	Ampliar seu conhecimento de mundo, por meio da identificação de brinquedos e animais existentes em diferentes regiões do planeta.  Comunicar-se sobre brinquedos e animais de diferentes locais e expressar gostos e posses.

Fonte: CURITIBA, 2016, p. 235.

*Registre suas ideias aqui:*



*Se desejar, utilize este QR Code para compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 2).*

A seguir, apresentamos uma sequência didática com o uso de recursos tecnológicos digitais, a qual foi utilizada com estudantes do 6º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde uma de nós trabalha. Nessa escola, além da sala de aula convencional, contamos com uma sala ambiente de língua inglesa, o Laboratório de Inglês, que possui uma infraestrutura privilegiada com computadores conectados à internet, projetor, lousa interativa e caixa acústica. Também contamos com uma professora que atende as aulas nesse espaço. Essas aulas são programadas entre nós durante nosso período de hora atividade<sup>7</sup>.

Para introduzir o conteúdo sobre animais, optamos por fazer uma apresentação em PowerPoint, com imagens de vários animais, no Laboratório de Inglês (Figura 4). Nessa etapa, foram feitos exercícios de pronúncia e, posteriormente, em uma folha de atividades.

<sup>7</sup> Hora-atividade refere-se ao horário de trabalho destinado para que o professor elabore seu planejamento de aula, faça correção de atividades, avaliações, atenda aos pais e/ou responsáveis e também possa participar de cursos de formação e reuniões pedagógicas.

Figura 4 – Captura de tela do PowerPoint utilizado na primeira aula



Fonte: Acervo digital de atividades das autoras, 2021.

Após este primeiro momento, propusemos uma atividade na qual os estudantes pesquisaram sobre o animal de sua preferência. Para que eles sistematizassem suas pesquisas, foi entregue a cada um deles uma folha de atividade (Figura 5). Nessa etapa, também utilizamos o espaço diferenciado do laboratório, e dessa vez eles utilizaram os computadores e trabalharam em duplas. Acessando o QR Code abaixo da Figura 5, você pode verificar os recursos disponíveis no website em questão.


Figura 5 – Animal research report

**Animal Research Report** by: \_\_\_\_\_

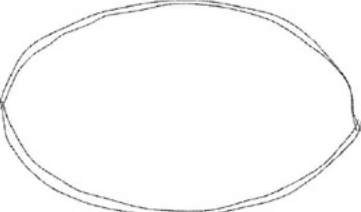
Animal Name: \_\_\_\_\_

This animal is a:  Amphibian  Bird  Fish  Insect  Mammal  Reptile

Here is a picture of my animal.



My animal's habitat is...



**Animal Facts:**

Height/Size: \_\_\_\_\_

Weight: \_\_\_\_\_

Color: \_\_\_\_\_

It has Fur/Feathers/Skin: \_\_\_\_\_

What it Eats: \_\_\_\_\_

Where it Lives: \_\_\_\_\_

Predators: \_\_\_\_\_

Lifespan: \_\_\_\_\_

**Three Interesting Facts About My Animal:**

1. _____	2. _____	3. _____
----------	----------	----------

Fonte: Website Teachers Pay Teachers, 2021.



Para a realização dessa atividade, os estudantes foram orientados quanto ao que se esperava que eles fizessem. Apresentamos algumas sugestões de websites que eles poderiam utilizar em suas pes-

quisas, deixando livre para que procurassem outros, caso desejassem. Também explicamos como utilizar o *Google* tradutor para auxiliá-los na compreensão dos textos e do que necessitavam escrever. A interação que ocorreu nas aulas foi estabelecida a partir da cooperação entre professoras e estudantes, bem como da relação com o conteúdo a partir do uso das tecnologias digitais.

Os alunos se sentiram motivados e se relacionaram com o conteúdo de modo mais engajado, assumindo a agência de seu processo de construção de conhecimento. Eles saíram de uma condição passiva para o exercício de um protagonismo de um sujeito cognoscente que assume a autoria da sua história e de sua aprendizagem.

A agência das professoras se desenvolveu através de uma postura mais horizontal, ressignificando as relações de poder e domínio que ainda estão presentes no ambiente escolar. Nesse processo, foi necessário que elas indagassem quais atividades, objetivos, materiais, entre outras coisas, eram importantes que fossem consideradas quando do planejamento de suas ações durante as aulas.

Abaixo relacionamos alguns dos websites que as crianças puderam acessar, com alguns comentários sobre eles. Também disponibilizamos *QR Codes* que dão acesso a cada website mencionado.

#### 1. Ranger Rick

Este website tem uma variedade de possibilidades a serem exploradas (animais, jogos e piadas, vídeos, entre outras coisas). É necessário fazer uma assinatura gratuita para ter acesso a todos os seus recursos.

Figura 6: Captura de tela do site Ranger Rick



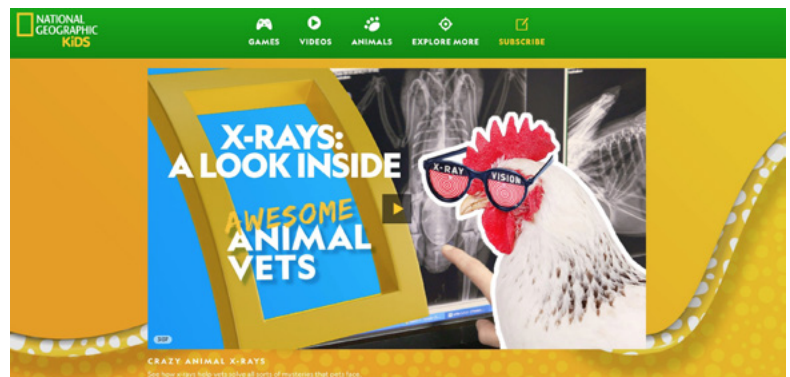
Fonte: Website Ranger Rick, 2021<sup>8</sup>.



## 2. National Geographic Kids

Neste website é possível encontrar animais do mundo inteiro, divididos por categorias (mamíferos, répteis, etc.). Ainda, encontramos jogos, vídeos e outros recursos. Para ter acesso não é necessário criar uma conta.

Figura 7 – Captura de tela do site National Geographic Kids



Fonte: Website National Geographic Kids, 2021.<sup>9</sup>

8 Disponível em: <https://rangerrick.org/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

9 Disponível em: < <https://kids.nationalgeographic.com/animals/>>. Acesso em: 8 set. 2022.





### 3. Wild Crafts

Este website oferece jogos narrados em língua inglesa, vídeos e uma seção denominada *Creaturepedia*, na qual as crianças podem pesquisar sobre diversos animais que são localizados por seu tipo (mamíferos, répteis, anfíbios, etc.), pela região na qual habitam (América do Sul, África, Europa, etc.) ou ainda pelo seu habitat (aéreo, terrestre ou aquático).

Figura 8 – Captura de tela do site PBS Kids



Fonte: Website PBS Kids, 2021<sup>10</sup>.



Como finalização dessa sequência de atividades, foi montada uma exposição no mural do pátio com os relatórios das pesquisas

<sup>10</sup> Disponível em: <https://pbskids.org/wildkratts/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

realizadas pelos estudantes. O pátio é um local designado para exposições, pois todos os estudantes da escola têm acesso a ele.

## A MESMA ATIVIDADE, RECURSO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL DIFERENTE

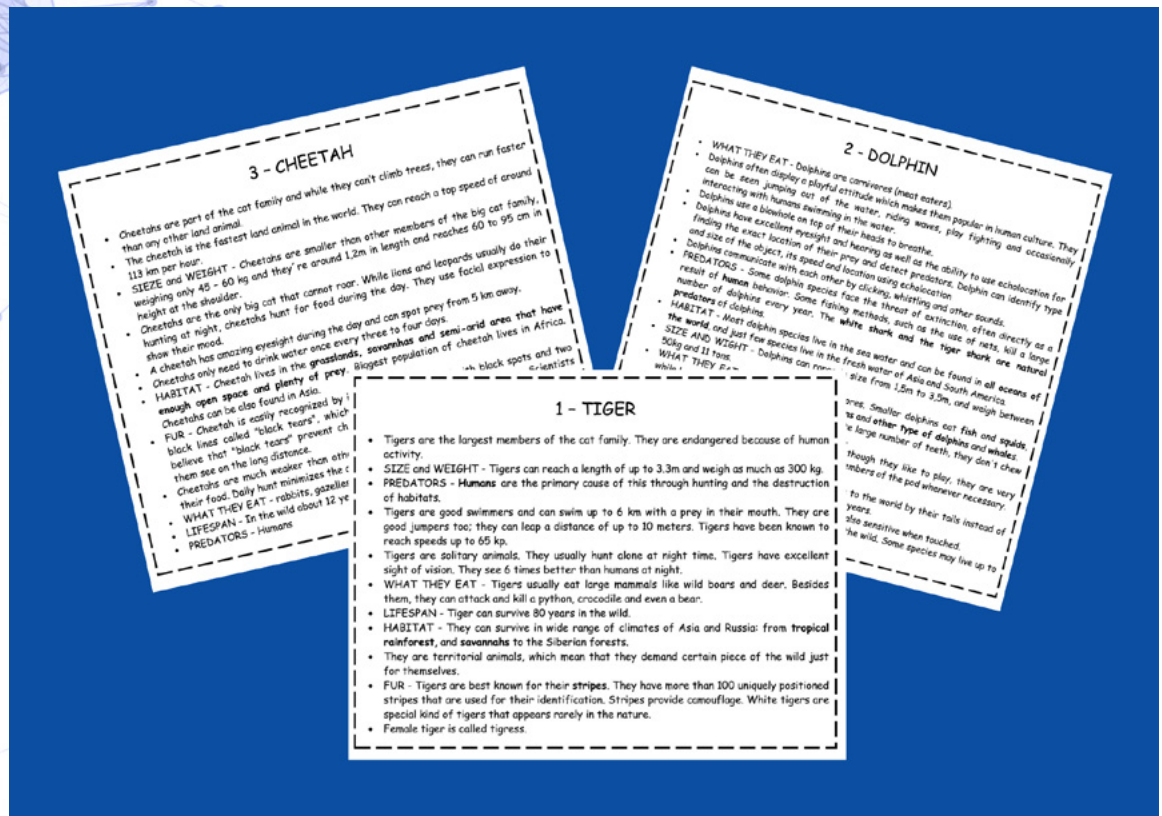
Durante a realização dessa sequência, a professora que atendia no laboratório de língua inglesa decidiu aplicar a mesma atividade para os estudantes dela em outra escola também da Rede Municipal de Curitiba. Esta, no entanto, não dispunha de um laboratório com acesso à internet. Para que os estudantes dela também pudessem desenvolver a atividade com pesquisa, confeccionamos *flashcards* com 54 animais diferentes. De um lado, havia a foto e o nome do animal, e, do outro, um texto com as informações que eles teriam que encontrar para que pudessem preencher a atividade (Figuras 9 e 10). Neste caso, devido à falta de infraestrutura tecnológica da segunda escola, o processo de pesquisa principal foi desenvolvido por nós professoras com o objetivo de possibilitar aos estudantes uma aproximação ao que foi proposto na primeira escola.

Figura 9 – Fotos dos *Flashcards* de animais



Fonte: As autoras, 2021.

Figura 10 – Textos dos Flashcards de animais



Fonte: As autoras, 2021.

Com base nessas duas experiências, gostaríamos de deixar uma pergunta para você analisar:

*Qual foi a diferença entre a agência do estudante e a do professor nesta atividade, quando desenvolvida com o uso de Tecnologias Digitais (TDs) e quando desenvolvida com o uso de Tecnologias Analógicas (TAs)? Registre suas ideias a seguir:*



*Se desejar, utilize este QR Code para compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 3).*



O que foi possível analisar, com relação a ambas as propostas de atividades, é que as professoras tiveram a responsabilidade de criar situações e espaços nos quais os estudantes pudessem interagir com o objeto de conhecimento, bem como entre si, de maneira com que se sentissem mobilizados e se tornassem protagonistas no seu processo de aprendizagem.

Nas atividades desenvolvidas a partir das tecnologias analógicas, a agência da professora se deu de modo mais centralizado, uma vez que ela foi a responsável por toda a preparação da atividade e orientação dos estudantes. Já na atividade com recursos tecnológicos digitais, podemos dizer que houve um maior equilíbrio entre a agência da professora e dos alunos, que atuaram de maneira mais independência, cabendo à professora colaborar quando necessário.

## TECNOLOGIAS ANALÓGICAS EM FOCO

Outro exemplo que apresentamos em nosso curso, e que agora trazemos aqui neste capítulo, foi o de uma atividade na qual fizemos uso apenas de Tecnologia Analógica. Ela foi proposta para uma turma de língua inglesa com crianças de 3º a 5º anos do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Araucária, em um programa de contraturno.

Como fechamento e sistematização do conteúdo estudado no semestre, propusemos às crianças que criassem e confeccionassem jogos. Elas foram divididas em duplas e/ou trios e receberam um *template* de um jogo de tabuleiro, sendo orientadas para criar perguntas ou frases, bem como ilustrações, para os espaços do *grid* (Figura 11). Após todos os jogos montados, utilizamos duas aulas subsequentes para que as crianças pudessem trocar seus jogos entre si e jogá-los, dando *feedback* acerca dos mesmos.

Durante essa atividade, o trabalho da professora responsável foi o de colaborar com os estudantes, esclarecendo as dúvidas que surgiam.

Figura 11 – Fotos dos alunos produzindo seus jogos





Fonte: As autoras, 2021.

A escola propôs uma mostra de trabalhos aberta às famílias como atividade de encerramento do ano letivo. Em conversa com os estudantes para saber o que eles gostariam de expor, surgiu a ideia de fazer um jogo de tabuleiro único, de cuja elaboração e confecção a turma inteira participaria, e que seria em um tamanho que possibilitasse que as pessoas fossem os marcadores do jogo (Figura 12).

**Figura 12 – Fotos da confecção do jogo com os estudantes**





Fonte: As autoras, 2021.

*Aqui novamente perguntamos aos participantes do curso e a você leitor: Qual foi a diferença entre a agência dos estudantes e a da professora nessa atividade? Registre suas ideias a seguir:*

*Se desejar, utilize este QR Code para compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 4).*



*Outra pergunta que fizemos aos participantes do curso e que estendemos também a você: Quais diferenças de aprendizagem ocorreram com o uso das TAs e das TDICs? Registre suas ideias aqui:*



*Se desejar, utilize este QR Code para compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 5).*



Nossa história, enquanto seres humanos, encontra-se permeada pelo desenvolvimento de tecnologias – em um primeiro momento, as analógicas, e, posteriormente, as digitais. Estas têm influenciado a vida das pessoas e mudado o modo como nos relacionamos com o mundo, com o trabalho, com o lazer, e também como nos relacionamos uns com os outros, entre tantas outras coisas. Elas têm mudado também a forma com que nos relacionamos com o conhecimento e como aprendemos, pois, de acordo com Kenski:

A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de



novas relações entre conteúdos, espaços e tempos diferentes.  
(KENSKI, 2007, p. 31-32)

Isso implica no fato de que o ensino mediado pelas TIDCs possibilita diferentes interações com o conhecimento. E nesse processo, temos que pensar em múltiplas estéticas, culturas e éticas (ROJO, 2012), presentes em nossa sociedade tão diversificada, e que necessitam ser contempladas em nossas salas de aulas.

Há uma cobrança muito grande da sociedade para que professores incluam as TDICs em suas aulas, muitas vezes como se elas fossem a “salvação” para a educação. Entendemos que todos os atores do cenário educacional precisam avançar na discussão e uso dessas tecnologias; não apenas os professores.

Nesse contexto, compreendemos ser oportuno pensar que os estudantes têm acesso a tecnologias diversificadas; no entanto, isso não significa que eles têm competência para utilizá-las como recurso para seu aprimoramento e construção do conhecimento. Este será o assunto tratado no Capítulo 4 deste livro; portanto, deixaremos esta ideia para ser melhor desenvolvida e elaborada posteriormente.

Sabemos que as tecnologias facilitam o consumo e a produção de textos multimodais, e, neste período em que estamos convivendo com a pandemia da Covid-19, tivemos que inseri-las em nossas práticas cotidianas, aprendendo a utilizar novas ferramentas. No entanto, apenas utilizar recursos tecnológicos não garantem a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Kalantzis, há outras questões que também afetam esse processo: “Três coisas que causam impacto na performance dos estudantes: diversidade, multimodalidade e pedagogia.” (COPE; KALANTZIS; FERNANDES, 2017, p. 158, tradução nossa)

Com foco nessa afirmação, convidamos os participantes de nosso curso a assistir uma aula em vídeo (Figura 13), refletindo sobre a seguinte pergunta: O que vocês acham desta aula em vídeo?

Figura 13 – Captura da imagem de abertura de um vídeo sobre as regiões do Brasil



Fonte: YouTube, 2021<sup>11</sup>.



*Convidamos você também a assistir ao vídeo e registrar suas percepções sobre ele aqui:*

*Se desejar, utilize este QR Code para compartilhá-las com outros leitores deste livro (utilize a coluna 6).*



11 Disponível em: <https://youtu.be/EcgNZxUVxYg>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Podemos observar que houve uma tentativa de modificar o processo de ensino com a utilização de um vídeo explicativo sobre as regiões do Brasil. Nossos participantes viram neste trabalho uma preocupação da professora em inovar e trazer algo diferenciado para seus estudantes. No entanto, nos questionamos, tomando como base a afirmação de Cope e Kalantzis: quais mudanças efetivas foram feitas ao se utilizar este vídeo? Nos parece que houve uma mudança apenas do modo de exposição do conteúdo. De certa forma, podemos dizer que a tecnologia é nova, mas a metodologia permaneceu sendo essencialmente expositiva e sem explorar os diversos recursos que as mídias digitais podem oferecer.

Considerando a possibilidade de explorar plenamente o uso de TEs em sala de aula, trouxemos mais algumas reflexões para nossos cursistas, e neste capítulo também para você, leitor, sobre como poderíamos utilizar as tecnologias digitais enquanto recursos pedagógicos inovadores, sugerindo a visita a dois websites diferentes (Figuras 14 e 15), que abordam questões climáticas ao redor do globo terrestre. Abaixo das capturas de tela, você encontra um QR Code que leva ao website em questão.

**Figura 14 – Captura de tela de FIRMS  
(Fire Information For Resource Management Systems)**

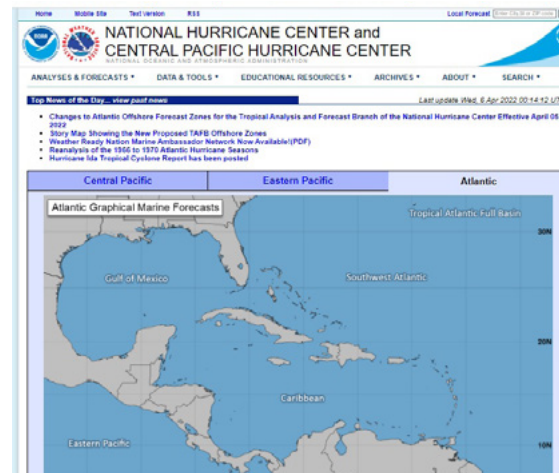


Fonte: Website FIRMS – Fire Information For Resource Management Systems, 2021.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Disponível em: <https://firms.modaps.eosdis.nasa.gov/map/#d:24hrs;@0.0,0.0,3z>. Acesso em: 16 ago. 2022.



Figura 15 – Captura de tela do National Hurricane Center and Central Pacific Hurricane Center



Fonte: National Hurricane Center and Central Pacific Hurricane Center, 2021.<sup>13</sup>



Esse trabalho com os sites foi essencial para que os alunos, de uma turma do sétimo ano que estava trabalhando com o tema “desastres naturais”, pudessem ter uma ideia sobre a dimensão de tais problemas. Pensamos, como professores, que nossos alunos precisam saber de assuntos gerais, mas devemos nos lembrar que é necessário encontrar formas de aproximá-los dessa realidade, e a melhor forma foi utilizar sites, como os das Figuras 14 e 15, uma vez que se tratam de materiais governamentais, produzidos com a finalidade de informar.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.nhc.noaa.gov/>. Acesso em: 20 out. 2021.

Tendo em mente todas as atividades desenvolvidas pelas professoras e apresentadas para os participantes do curso e para você, leitor, bem como toda a discussão que foi desenvolvida a partir delas, voltamos à questão do uso de TEs, em especial as TDICs. Quando pensamos na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, entendemos que esta nos possibilita oportunidades diversificadas para o trabalho com nossos estudantes, especialmente quando utilizamos recursos tecnológicos digitais, explorando o que Cope e Kalantzis (2017) chamam de sete *affordances* da educação *online*:

1. Aprendizagem ubíqua: é aquela que transcende o espaço e o tempo das aulas presenciais, possibilitando que se aprenda em qualquer lugar, a qualquer hora, de qualquer maneira.
2. Criação ativa de conhecimento: os estudantes participam como produtores de conhecimento e há um espaço para mais agência em seu aprendizado.
3. Significado multimodal: uso de textos de novas mídias, representações de conhecimento multimodal.
4. Inteligência colaborativa: aprendizagem colaborativa entre os pares, obtenção de memória social e uso de ferramentas de conhecimento disponíveis de modo adequado.
5. Metacognição: é o pensar sobre o pensamento, uma autorreflexão crítica sobre processos de conhecimento e práticas disciplinares.
6. Aprendizagem diferenciada: é uma aprendizagem flexível, auto expressiva e adaptativa, acolhendo cada estudante de acordo com seus interesses, identidades e necessidades.
7. *Feedback* recursivo: a avaliação é formativa, há *feedback* prospectivo e construtivo de múltiplas perspectivas e foco nas fontes sociais de conhecimento.

O próximo capítulo deste livro explorará mais profundamente essas *affordances* da educação *online*; por hora, gostaríamos de reforçar que ao serem reconhecidas e aproveitadas em sala de aula, as *affordances* poderão preparar nossos estudantes para um mundo cada vez mais dominado por fluxos de informação digital e ferramentas de comunicação em seus locais de trabalho, em espaços públicos e em suas vidas pessoais. Concordamos com Kalantzis (2019, YouTube, tradução nossa) que “nenhuma pedagogia é eficaz para todos os estudantes, todos os componentes curriculares, todos os assuntos e todos os propósitos.” Portanto, precisamos de um repertório pedagógico que nos assegure a possibilidade de atender às diferentes necessidades de letramentos de nossos alunos.

Considerando a possibilidade de explorar plenamente o uso de TEs em sala de aula, naquilo que suas ferramentas têm a contribuir com a aprendizagem e, ainda, não perdendo de vista o fato de que é o professor e não a tecnologia que determina a qualidade da aprendizagem que ocorre na sala de aula, trouxemos mais algumas reflexões para nossos cursistas e para você leitor:

Que tipos de experiências de aprendizagem você quer que seus estudantes tenham? Quais experiências de aprendizagem você pode oferecer aos estudantes com a pedagogia de *multiletramentos*? *Registre suas ideias aqui:*

*Se desejar, utilize este QR Code para compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 7).*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nosso encontro no curso, e neste capítulo, diferentes reflexões puderam ser feitas a partir do processo de análise das atividades apresentadas, que foram desenvolvidas com nossos estudantes com o uso das Tecnologias Educacionais, tanto as analógicas quanto as digitais.

Várias outras reflexões poderiam ainda ser feitas, entre elas: Quais tecnologias podem ser mais adequadas para desenvolver determinados conteúdos? Quais relações nossos alunos podem estabelecer com o conhecimento a partir da mediação das tecnologias digitais? Como se dá a agência do professor e a dos estudantes em aulas que fazem uso de novas tecnologias?

Enfim, há muitas outras perguntas que podem ser feitas! Trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos e incorporar diferentes tecnologias, analógicas e digitais, em nossas aulas não é algo simples e tampouco acontece de modo imediato. No entanto, um esforço nessa direção nos parece importante, se desejarmos promover uma maior aproximação entre o mundo da vida e o mundo da escola, uma desconstrução do papel do professor como fonte única do saber e um trabalho pedagógico que permita mais autonomia aos alunos em seus processos de aprendizagem.

Isso tudo, é claro, sem perder de vista jamais que é o professor, em seu planejamento, que seleciona quais tecnologias utilizar, quando,

como e por quê. É o professor e não a tecnologia que potencialmente contribui para que as experiências de aprendizagem que ocorrem na sala de aula sejam relevantes para os alunos.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; FERNANDES, Alessandra Coutinho. Interviewing Dr. Bill Cope and Dr. Mary Kalantzis: new times, new learning. **Pensares em Revista**, n. 11, pp.157-166, nov. 2017. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/33373>. Acesso em: 26 mar. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation. *In*: Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning, 2008, pp. 576-582. Disponível em: [http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope\\_576-582.pdf](http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope_576-582.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental, Diálogos com a BNCC**. Curitiba, 2016.

KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies Pedagogy**: Learning by Design. Youtube. 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=137&v=5kDoPllbUvQ&feature=emb\\_log](https://www.youtube.com/watch?time_continue=137&v=5kDoPllbUvQ&feature=emb_log) o. Acesso em: 25 out. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

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

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.





# 3

*Alessandra Coutinho Fernandes  
Camila Haus  
Juliana Aparecida da Silva Barela  
Katia Bruginski Mulik*

## **Multiletramentos em ação:**

*critérios para escolha  
e uso de ferramentas  
educacionais digitais*

## INTRODUÇÃO

O trabalho com os multiletramentos compreende que as práticas letradas são sociais, históricas, múltiplas, multimodais e em constante transformação. No que se refere ao uso de tecnologias, essas práticas podem ser de natureza digital ou analógica. Como vimos no capítulo anterior, não devemos resumir o trabalho com os multiletramentos em sala de aula ao uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), já que esse trabalho não depende exclusivamente delas; além disso, é importante ter em mente que ao invés de expor os estudantes ao simples uso de tecnologias, nosso objetivo educacional maior deve ser suscitar neles o senso crítico, a fim de que possam ser agentes transformadores do seu meio. Desse modo, a escolha de práticas educacionais que envolvam, ou não, novas tecnologias, deve ser embasada e situada no contexto sócio-histórico e cultural dos alunos de forma a promover experiências de aprendizagem significativas.

Como forma de iniciar nossas reflexões no âmbito dessa discussão, convidamos você a assistir ao vídeo, disponibilizado no *QR Code* a seguir, e refletir sobre algumas questões. Esse vídeo traz a história do professor *Richard Appiah Akoto*, de Gana, que ensinava Tecnologia da Informação e da Comunicação. Um ponto interessante é que a escola onde o professor Richard lecionava era bastante precária e não tinha computadores para serem utilizados nas aulas. Assim, o professor recorria ao quadro e ao giz, desenhando a interface de um computador e suas ferramentas a fim de possibilitar a aprendizagem de seus alunos mesmo não tendo os recursos necessários.



*Se o professor Richard tivesse computadores em sua sala de aula, de que forma as experiências de aprendizagem de seus alunos poderiam ser diferentes?*

*Considerando que a disciplina era Tecnologia da Informação e da Comunicação e que não havia computadores em sala, como você entende a escolha didática feita pelo professor Richard?*

*Registre suas ideias no espaço abaixo:*



*Se desejar, utilize o QR Code a seguir para acessar o Padlet e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 1).*



Nosso objetivo com essa primeira atividade não é enfatizar o exercício de superação apresentado pelo professor, mas proporcionar a você a oportunidade de refletir se a promoção de diferentes letramentos e a utilização de tecnologias digitais podem fazer diferença ou não nas práticas pedagógicas que você venha a desenvolver.

Quando pensamos em letramentos, precisamos ter em mente que eles sempre estão relacionados a espaços e práticas sociais específicas. Isso quer dizer que a promoção de letramentos na escola é diferente dos letramentos experienciados em outros contextos.

No caso do professor Richard, ensinar Tecnologia da Informação e da Comunicação sem poder contar com recursos digitais impacta significativamente na aprendizagem de seus alunos, já que eles acabam não tendo a experimentação apropriada desse conhecimento trabalhado. Ele relata no vídeo que não é apenas por não ter esses recursos que essa tarefa se torna desafiadora, mas também devido ao fato dos estudantes não terem familiaridade com a interface de um computador e suas funcionalidades. Mesmo não tendo as condições ideais de ensino, entendemos que ele proporcionou aos seus alunos uma experiência de letramento de uso de computadores, a fim de prepará-los e incluí-los em nosso mundo cada vez mais permeado pelas novas tecnologias. A história do professor Richard é realmente inspiradora, não é?

Se trouxermos os desafios de ensinar na contemporaneidade para o nosso contexto, enquanto nos encontramos em meio à pandemia da Covid-19, observamos que professores e alunos tiveram que recorrer às tecnologias digitais para que o processo educacional pudesse continuar acontecendo durante o ensino remoto. Com essa experiência, puderam perceber a gama e o surgimento cada vez maior de diversas ferramentas que possibilitam diferentes práticas pedagógicas. Neste capítulo, buscamos refletir por que, para que, e o que queremos ao inserirmos tecnologias em nossas aulas. Traremos essa discussão conectando-a a possíveis critérios para escolha e uso de ferramentas educacionais digitais.

## FERRAMENTAS EDUCACIONAIS DIGITAIS: USOS E CRITÉRIOS

Conforme apontamos acima, a pandemia provocou grandes transformações, inclusive na área educacional. De uma hora para outra, boa parte dos professores teve que aprender a utilizar ferramentas digitais; alguns gostaram muito dessa experiência, enquanto outros nem tanto.

*Você já parou para refletir sobre como se sentiu ao utilizar ferramentas educacionais digitais durante o ensino remoto? Que tal utilizar o espaço abaixo para registrar seus sentimentos e aprendizagens?*

*Se desejar, utilize o QR Code a seguir para acessar o Padlet e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 2).*



Durante nosso curso de Extensão<sup>14</sup>, também fizemos a pergunta acima aos participantes. Veja no quadro a seguir algumas das respostas que obtivemos:

**Quadro 1 – Impressões sobre o uso de ferramentas digitais durante o ensino remoto**

“É desafiador”.

“A imprevisibilidade não me assusta mais”.

“Eu gosto muito de trabalhar online. Acho dinâmico, econômico”.

“Minha experiência como aluna: gosto quando utilizam recursos mais interativos, a aula fica menos cansativa e parece que aprendo mais fácil”.

“Achei desafiador. No início, fiquei insegura, mas agora estou confortável. Quando não sei algo, os alunos me ajudam sem nenhum problema. Aprendi a assumir que não domino a tecnologia. Então, os alunos sempre me ajudam e acham o máximo”.

“O grande problema de utilizar as plataformas digitais é que a oralidade ficou prejudicada. Os alunos não querem abrir os microfones por conta do barulho da casa”.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021.

14 Ver a Apresentação deste livro.

Como vemos, as opiniões são bastante diversas, mas podemos observar que o contexto de ensino remoto, de certo modo, nos impulsionou a buscar novas formas de aprender e ensinar, tirando-nos de nossa zona de conforto e obrigando-nos a lidar com o desconhecido. Com certeza, todo esse movimento teve pontos negativos e positivos para todos nós, mas seguramente gerou muito aprendizado, contribuindo para pensarmos em novas formas de conceber e utilizar tanto as tecnologias digitais quanto as analógicas.

*Queremos saber: Quais ferramentas digitais você conhece? Quais critérios você considera relevantes para utilizá-las para fins educacionais? Você pode utilizar o espaço abaixo para fazer anotações pessoais.*



*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 3).*



Pode ser que alguns critérios que venham à sua mente incluam: apenas entretenimento; é uma ferramenta com a qual sei lidar; devido ao fato de todos estarem usando, também quero usar. A questão que colocamos é: esses critérios são suficientes para escolhermos quais ferramentas digitais adotaremos em nossas aulas? Quais outras questões podemos levar em consideração? Entendemos que a escolha de

qual ferramenta utilizar em uma aula deve ser feita de maneira embasada, levando em consideração: a) quem são nossos alunos, b) de quais aparatos tecnológicos eles dispõem (celulares com acesso à Internet? computadores? *tablets*?), tanto em casa quanto na escola, c) os objetivos educacionais que almejamos atingir, e d) as habilidades que nossos alunos poderão desenvolver com o uso de determinada ferramenta.

Feitas essas reflexões iniciais, o professor precisa buscar se familiarizar com algumas ferramentas antes de decidir qual considera mais adequada para atingir determinado objetivo educacional. Vejamos, por exemplo, a imagem a seguir que representa parte do sumário do livro 'Mão na Massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar I'.

Figura 1 – Ferramentas educacionais digitais

## FERRAMENTAS

01. Biteable Luciana de Oliveira Silva	02. Openshot Video Editor Danilo Christóforo Alves da Silva	03. Rocketium Bruno Petrocchi	04. Delicious Luciana de Oliveira Silva
05. Diigo Luciana de Oliveira Silva	06. Flickr Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	07. Giphy Ronaldo Corrêa Gomes Junior	08. Instapaper Ronaldo Corrêa Gomes Junior
09. Padlet Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	10. Paper.li Luciana de Oliveira Silva	11. Pinterest Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	12. Scoop.it Junia de Carvalho Fidelis Braga
13. Start.me Luciana de Oliveira Silva	14. Tagpacker Luciana de Oliveira Silva	15. Wakelet Luciana de Oliveira Silva	16. Zeef Luciana de Oliveira Silva
17. Digital Storytelling Sergio Gartner	18. Pixton Junia de Carvalho Fidelis Braga	19. StoryBird Luciana de Oliveira Silva	20. UTellStory Ronaldo Corrêa Gomes Junior
21. Cloze Test Creator Felipo Bellini Souza	22. Edmodo Luciana de Oliveira Silva	23. Gnomio Danilo Christóforo Alves da Silva	24. Kahoot Luciana de Oliveira Silva
25. Plickers Junia de Carvalho Fidelis Braga			

LEGENDA	Criador de Vídeos	Criação de Histórias	Redes Sociais
	Curadoria	Ferramentas de Ensino	Fala e Compreensão Oral

Fonte: Nascimento *et al*, 2019, p. iv.



Se observarmos o código de cores utilizado para classificar os diferentes tipos de ferramentas, podemos perceber que há: três de criação de vídeos, treze de curadoria, quatro de criação de histórias e cinco de ensino.

Diante dessa diversidade, o professor pode considerar as etapas a seguir:

- a. identificar o tipo de ferramenta de que precisa para atingir determinados objetivos educacionais;
- b. escolher pelo menos duas ferramentas diferentes dentro de um mesmo âmbito (criação de vídeos, curadoria, mural, etc.) para obter uma ideia geral de como elas se apresentam e o que oferecem, assim como quais são suas limitações;
- c. decidir qual/quais quer investigar de forma mais detalhada;
- d. observar de modo mais cuidadoso quais recursos a ferramenta escolhida oferece, quais deles são gratuitos e quais requerem a adesão a planos de pagamento;
- e. utilizar a ferramenta;
- f. avaliar a experiência de uso da ferramenta;
- g. investigar como foi a experiência dos alunos com a ferramenta;
- h. refletir em que medida o uso da ferramenta contribuiu para que os alunos atingissem os objetivos educacionais esperados;
- i. explorar novos usos da ferramenta em oportunidades futuras, se desejável.

Essas reflexões iniciais nos mostram que a escolha de determinada ferramenta digital requer critérios de seleção para que a atividade

proposta proporcione aos alunos uma aprendizagem efetiva e significativa. Sem dúvida, trazer uma atividade que seja divertida para a sala de aula é importante, mas este não deve ser o único ou o principal critério na escolha de qual ferramenta, digital ou analógica, utilizar.

Ao pensarmos sobre a escolha de ferramentas digitais entendemos que as sete *affordances* da educação *online* (COPE; KALANTZIS, 2017), que apresentaremos a seguir, podem também servir como base para o estabelecimento desses critérios. Considerando a incorporação dessas *affordances* no planejamento e nas práticas pedagógicas, podemos construir e promover junto a nossos alunos diferentes práticas sociais, bem como múltiplos letramentos rompendo com a visão transmissiva de ensino e colocando o aluno como agente do processo educativo.

Vamos conhecer um pouco mais sobre cada uma delas?

## AS SETE AFFORDANCES DA EDUCAÇÃO ONLINE

Iniciemos com uma breve contextualização das *affordances* da educação *online*. O termo *affordance* faz referência ao que é possibilitado, facilitado, neste caso, pela educação *online*. As sete *affordances* que aparecem na imagem a seguir foram compiladas por Kalantzis e Cope (2012) e Cope e Kalantzis (2017), como fruto de suas reflexões sobre o que está implicado em uma aprendizagem baseada em uma pedagogia reflexiva, inclusiva e colaborativa.

Figura 2 – Sete *affordances*



Fonte: Cope e Kalantzis, 2017, p. 13, tradução e adaptação de Alessandra Coutinho Fernandes.

O que os autores buscam ressaltar ao discutir sobre essas *affordances* é que a passagem da modalidade presencial para a modalidade *online* não deve ser vista apenas como uma mudança de ambiente, em que o professor simplesmente transfere a pedagogia transmissiva e individualista comumente em operação nas aulas presenciais para as aulas *online*. No ambiente *online*, o professor pode fazer uso de práticas pedagógicas que privilegiem o uso de diferentes recursos multimodais e que estejam mais de acordo com os interesses, ritmos de aprendizagem e necessidades de seus alunos. Além disso, o ambiente *online* também favorece que os alunos traba-

lhem colaborativamente, aprendam uns com os outros e exerçam um papel mais ativo em seus processos de aprendizagem.

Nossas vivências de ensino remoto durante a pandemia certamente contribuíram para percebermos que temos muito a explorar sobre 'ensinoaprendizagem'<sup>15</sup> no ambiente *online*, mesmo após o retorno das aulas presenciais. Venha conosco! Vamos conhecer um pouco mais sobre cada uma das *affordances*.

- Aprendizagem ubíqua

Essa *affordance* propõe que os alunos podem aprender em qualquer tempo e em qualquer momento, ultrapassando o espaço físico escolar. Historicamente, a produção de conhecimento esteve sustentada por relações de privilégio e relacionada a espaços físicos. Na Idade Média, por exemplo, o Estado e a Igreja tinham a guarda e o controle do conhecimento (BURKE, 2003), limitando o acesso aos livros. No Brasil, foi por volta de 1827 que as mulheres tiveram acesso à educação formal. Isso quer dizer que foram pelo menos 327 anos em que o privilégio de estudar era apenas do homem! Esses eventos históricos mostram que nem sempre a educação e o acesso ao mundo letrado eram direito de todos.

Quando pensamos em uma sala de aula tradicional, a configuração mais comum é a do professor lecionando para uma média de 30 a 40 estudantes que trabalham com o mesmo conteúdo em um mesmo tipo de atividade, ou seja, todos leem o mesmo texto ou fazem o mesmo exercício e compartilham do mesmo espaço físico. O advento da internet e o uso cada vez mais crescente das tecnologias digitais vêm contribuindo para o surgimento da aprendizagem ubíqua pautada na flexibilidade, adaptabilidade e mobilidade que tais recursos possibilitam. Isso quer dizer que nem todos os alunos precisam fazer a mesma atividade, tampouco utilizar o mesmo tempo proposto para sua realização.

15 Freireanamente sem hífen, sem separação, como processos indissociáveis.

Uma aula que leva em consideração a aprendizagem ubíqua pode ser pensada de forma que cada aprendiz possa realizar sua tarefa de maneiras distintas e em tempos distintos, respeitando melhor o ritmo de aprendizagem dos estudantes. Na perspectiva da aprendizagem ubíqua, o aluno pode organizar sua própria rotina de estudo de acordo com as suas necessidades e os recursos digitais disponíveis. O ensino remoto emergencial pode ser tomado como um ótimo exemplo nesse sentido, pois muitos estudantes realizavam suas atividades escolares em diferentes momentos, não necessariamente nos horários em que tinham suas aulas presenciais, já que tiveram que se adequar às novas demandas que a rotina da pandemia impôs. Para Cope e Kalantzis (2017), um aprendizado que extrapola confinamentos espaciais e temporais pode ser tão bom ou ainda melhor que o aprendizado promovido numa sala de aula tradicional.

Em tempos em que as epistemologias digitais têm impactado cada vez mais na forma como se pensa e se constrói conhecimento, é papel da escola promover oportunidades para que os alunos sejam capazes de aprender a compartilhar saberes nos mais diferentes contextos em que estão inseridos, ou ainda, conectados. Essa, sem dúvida, é uma habilidade valiosa e necessária nesse mundo cada vez mais digital em que as mudanças são dinâmicas e constantes. Muito mais do que ensinar a ler e escrever, é papel da escola também auxiliar o aluno para que ele saiba lidar com diferentes estímulos que podem atrapalhar na concentração e foco nos estudos, criando o senso de compromisso e responsabilidade. Diante disso, a figura do professor passa a ser a de mediador e orientador nos processos de ensinoaprendizagem e não mais aquele que apenas exerce cobranças e confere tarefas.

- Produção ativa de conhecimento

De acordo com essa *affordance*, os alunos são vistos como produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores, pois ela tem como base uma pedagogia reflexiva. De acordo com Cope e Kalantzis

(2017), a aprendizagem é um processo cognitivo e ativo, no qual os alunos também se tornam responsáveis e o professor atua como mediador. O professor continua sendo peça chave, porém não é o centro do processo de ensinoaprendizagem e muito menos a única fonte de conhecimento de seus alunos; ele busca levá-los à investigação e à análise crítica, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um.

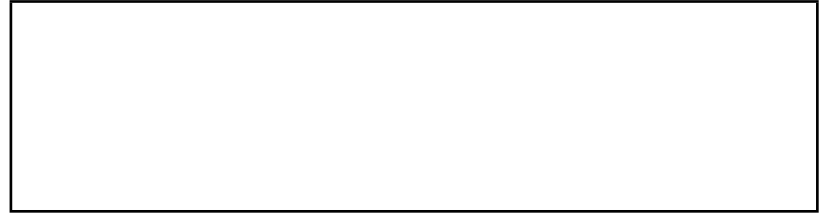
Dentro desse pressuposto, há uma série de movimentos epistêmicos dos quais o professor pode fazer uso para possibilitar aos seus alunos uma aprendizagem mais ativa, crítica e significativa, tais como conceitualizar por nomeação e com teoria, analisar funcionalmente e criticamente e aplicar apropriadamente e criativamente, como vimos no primeiro capítulo deste livro e veremos no sexto.

Em suma, o professor instiga seus aprendizes a formular hipóteses e a procurar respostas para elas, a pensar criticamente ao invés de aceitar que tudo que lhes é dito é verdadeiro. Além disso, o docente valoriza o conhecimento prévio que os discentes possuem e compreende que também tem muito a aprender com eles, pois todos temos algo a ensinar e a aprender.

- Multimodalidade

De acordo com Kress (2010), a comunicação humana é e sempre foi multimodal. Ao construirmos sentidos, lançamos mão de modos semióticos dos mais variados, desde a palavra escrita, a imagem, o som, até nossos próprios corpos e emoções. Apesar dessa realidade, as práticas de letramento historicamente predominantes são caracterizadas pelo que Monte Mór (2017), a partir de Kalantzis e Cope (2012), chama de “sociedade da escrita”. Resumidamente, há uma simplificação e didatização das línguas, homogeneização de usos e sentidos e o privilégio da palavra escrita.

*Pense no seu dia-a-dia, no seu trabalho e nas suas salas de aula. Que modos semióticos costumam ser mais valorizados ou ter mais destaque? Registre suas reflexões no espaço abaixo.*



*Se desejar, utilize este QR Code para acessar o Padlet e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 4).*



Por outro lado, Monte Mór (2017) traz a ideia da sociedade digital. Com as novas tecnologias e a mobilidade de pessoas, sentidos e culturas, a atualidade ressalta a importância de reconhecermos a multimodalidade que nos rodeia e o quanto ela é indispensável na comunicação. Como afirmam Fernandes e Gattolin (2021), a “[m]ultimodalidade não pode mais ser desconsiderada na educação. Permitir que os alunos representem o conhecimento deles de diferentes maneiras, por meio de diferentes mídias, é tanto uma questão de respeito à diversidade quanto à agência dos alunos” (FERNANDES; GATTOLIN, 2021, p. 538, tradução nossa). A fim de participarmos de maneira engajada e crítica na sociedade atual, precisamos desenvolver habilidades de ler e construir sentidos a partir de diferentes modos.

Assim sendo, reconhecemos que tecnologias como computadores, celulares e a internet não são imprescindíveis para explorar a multimodalidade, mas com certeza podem facilitar a produção de textos multimodais. Se tivermos em mente essa *affordance* e traba-

lharmos em sala de aula com o funcionamento, o poder e os efeitos dos diferentes modos e suas relações, o uso das tecnologias pode contribuir para a valorização das experiências e dos letramentos dos próprios alunos, bem como para a sua expansão.

- *Feedback* recursivo

Essa *affordance* propõe um novo olhar para a avaliação. Quando pensamos em formas de avaliar, logo nos vem à mente provas e testes, feitos em momentos específicos de uma disciplina ou curso. Na avaliação tradicional, o foco está em mensurar, como se isso fosse possível, o quanto um aluno aprendeu em determinado período; nesse contexto, a nota seria uma espécie de fotografia que comprovaria seu grau de aprendizagem. Além disso, na avaliação tradicional, cada estudante é testado individualmente, com base em sua capacidade de memorizar os conteúdos trabalhados nas aulas; não é comum haver um processo avaliativo focado no trabalho colaborativo. A avaliação tradicional é somativa e também qualificatória, pois classifica os alunos em relação a uma média pré-determinada – alguns estarão acima da média, outros na média, outros abaixo da média. Nossa impressão é que a avaliação tradicional somativa, ainda tão enraizada em nossos sistemas educacionais, pode fornecer uma ideia limitada do quanto cada aluno aprendeu; pode também, potencialmente, contribuir para que determinados alunos construam uma autoavaliação negativa de si mesmos, em comparação com seus colegas, tomando como base apenas as “fotografias de ‘aprendizagem’” apresentadas após cada avaliação formal.

A proposta do *feedback* recursivo é ressignificar o processo de avaliação, olhando para o presente e para o futuro, em termos do que o aluno ainda pode fazer para atingir os objetivos de aprendizagem do curso ou da disciplina; diferentemente da avaliação tradicional que olha para um período que já passou e cujo resultado de aprendizagem já foi aferido. Se continuarmos com o uso de me-



táforas, o *feedback* recursivo não é uma fotografia, mas um vídeo cujas cenas vão apresentando diferentes momentos do processo de aprendizagem; essas cenas mostram que a avaliação é processual e que os alunos com frequência recebem *feedback* sobre como estão respondendo ao que está sendo ensinado. Na perspectiva de uma pedagogia colaborativa, entende-se que o *feedback* recursivo não precisa, e podemos até dizer: não deve, partir unicamente do professor para os alunos. O professor envolve todos os estudantes no processo de dar *feedback* uns aos outros. Mas como fazer isso? Cope e Kalantzis (2017) sugerem conversar com os alunos sobre os critérios a serem levados em conta tanto para o desenvolvimento de atividades em diferentes momentos do curso quanto para o *feedback* que eles darão aos colegas. Dar e receber *feedback* de maneira contínua tem tudo para ser uma experiência muito enriquecedora para alunos de qualquer idade, desde que sejam feitas as devidas adequações em termos da complexidade dos critérios adotados.

- Inteligência colaborativa

Segundo Cope e Kalantzis (2017), essa *affordance* marca um movimento “do foco na cognição individual para uma noção de inteligência colaborativa” (p. 33). O foco na cognição individual era, e continua sendo, uma característica central da pedagogia tradicional que atribui relevância à capacidade de memorização dos conteúdos por parte dos alunos. Levando em conta a *affordance* ‘inteligência colaborativa’ implica desenvolver uma cultura de aprendizagem colaborativa em nossas aulas, criando oportunidades para que os alunos construam conhecimentos e aprendam uns com os outros e não apenas com o professor; implica também entender que as novas tecnologias promoveram transformações na forma como acessamos, lidamos com, e assimilamos conhecimentos. Considerando a disseminação de dispositivos móveis com acesso à Internet, vale a pena refletir: se nossos alunos tiverem acesso à Internet em seus celulares e/ou computadores, como isso pode afetar seus processos de construção de conhecimen-

tos? O foco na memorização de conteúdos e na construção individual de conhecimentos ainda se justifica? Que habilidades nossos alunos precisam desenvolver para saber encontrar, julgar, escolher e avaliar os conteúdos disponibilizados *online*, lembrando que muitas vezes esses conteúdos estão disponíveis de forma ubíqua, por meio dos celulares?

- Metacognição

Segundo Cope e Kalantzis (2017), essa *affordance* consiste em pensar sobre o pensar, ou seja, implica na reflexão sobre o que se está fazendo ao longo do processo e sobre a aplicação de determinado conhecimento. Esse exercício reflexivo diz respeito ao processo de aprendizagem no qual o aluno está envolvido, levando-o não apenas a compreender ou ainda declarar ou provar o que sabe, mas também pensar na aplicabilidade e nos sentidos possíveis do conhecimento que está produzindo. As tecnologias digitais possibilitam que o aprendiz possa rever o que produziu, analisar com atenção as rubricas apresentadas pelo professor e constantemente refletir sobre o andamento da sua produção.

Quando pensamos no papel da educação é comum ouvir que a função da escola é preparar os estudantes para a vida. Por isso, o que é produzido e experienciado no ambiente escolar não deve estar dissociado da 'realidade' dos estudantes. Além disso, conhecimento a ser trabalhado precisa levar em consideração a fluidez, a complexidade e a diversidade das mudanças sociais. Promover práticas de ensino que entendem os alunos como consumidores ou reprodutores de informações não faz sentido para o mundo em que esses sujeitos estão inseridos, bem como para as diferentes práticas sociais que terão ao longo de suas vidas.

Considerando a rapidez e a amplitude com que as informações estão disponíveis na sociedade contemporânea, você já parou para refletir se o seu papel como docente tem se modificado? Em uma era em que as *fake news* estão presentes nos mais variados espaços, que

estratégias podemos ensinar aos nossos alunos para que eles saibam utilizar informações de forma crítica e responsável?

- Aprendizagem diferenciada

Por fim, mas não menos importante, temos a *affordance* 'aprendizagem diferenciada', na qual os diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades de cada aluno são levados em consideração. Temos que ter em mente que atuamos em salas de aula heterogêneas e que, devido a isso, a mesma atividade pode não atender às necessidades de todos os estudantes. Portanto, precisamos buscar conhecer nossos alunos, tanto quanto possível, a fim de encontrar diferentes formas de atender a todos, respeitando especificidades e diferentes ritmos de aprendizagem, não tornando a aprendizagem enfadonha para alguns e/ou muito difícil para outros.

Considerando a aprendizagem diferenciada, é possível aplicar atividades diferentes para alunos diferentes, com níveis de complexidade distintos, a fim de levar todos os estudantes a progredirem dentro de suas necessidades. Ademais, projetos individuais e coletivos podem ser realizados, tendo como base as especificidades de cada um. Outra possibilidade, ainda, é fazer uso da mentoria entre pares, promovendo a aprendizagem entre os colegas e não apenas com o professor, o que pode gerar até mesmo uma relação de amizade mais intensa entre eles.

É certo que essas sete *affordances* não foram pensadas como critérios para usos de ferramentas digitais; contudo, entendemos que elas apontam vários aspectos relevantes que uma aprendizagem mediada pelas novas tecnologias pode propiciar. No processo de escolha de qual ferramenta digital utilizar para atingir determinado objetivo educacional, sugerimos levar em consideração se ela possibilita que a atividade seja feita de maneira ubíqua; se promove o engajamento ativo dos alunos; se permite que trabalhem colaborativamente, se expressem multimodalmente (combinando imagens, sons, vídeos, textos

verbais), disponibilizem suas produções de modo a aprender uns com os outros e reflitam sobre seus processos de aprendizagem. Enfim, essas são apenas algumas questões sobre as quais o trabalho com as *affordances* da educação *online* nos permite refletir. Vale lembrar que, dependendo da atividade, determinadas *affordances* podem assumir um papel de maior relevância do que outras, o que também pode nos ajudar como critério de escolha e uso de ferramentas digitais.

## EXEMPLOS DE USOS PEDAGÓGICOS DE FERRAMENTAS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Feitas essas reflexões a respeito das ferramentas digitais no ensino e dos possíveis critérios a serem considerados para a escolha das mesmas, selecionamos o *Padlet* e o *Kahoot*, a fim de compartilhar exemplos e trazer reflexões práticas sobre seus usos. Com isso, pretendemos ilustrar tanto as possibilidades quanto as possíveis relações com as *affordances* na escolha e na utilização dessas ferramentas em sala de aula.

### RELATOS DE ATIVIDADES COM O *PADLET*

A seguir, compartilhamos alguns exemplos de como utilizamos o *Padlet* com nossos alunos durante o ensino remoto, no contexto da pandemia. Iniciaremos cada exemplo com um breve comentário sobre o contexto em que a atividade foi desenvolvida, quem eram os alunos e quais eram nossos objetivos.

A primeira experiência de uso do *Padlet* que apresentamos aqui ocorreu na disciplina 'Introdução à Leitura em Língua Inglesa', que compõe a grade do primeiro período do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFPR, durante os meses de novembro e dezembro

de 2020. Nessa disciplina, os calouros, alguns deles já professores de inglês e outros em busca de se tornarem professores futuramente, estudaram e discutiram sobre questões tais como: a) concepções de leitura, b) papéis do leitor-visualizador, c) fatores que podem dificultar a leitura de um texto, e d) leitura crítica; além disso, tiveram experiências de leitura envolvendo textos publicitários, acadêmicos, jornalísticos multimodais e literários.

Durante toda a disciplina, ministrada na modalidade assíncrona, as sete *affordances* da educação *online* foram utilizadas para planejar experiências de aprendizagem significativas para os alunos, professores em formação inicial, com o objetivo de promover reflexão tanto sobre os conteúdos que estavam sendo estudados quanto sobre as possibilidades inerentes à educação mediada por novas tecnologias.

Ao longo da disciplina, os alunos produziram oito *Padlets* diferentes; cada um deles buscando enfatizar determinadas *affordances*. Isso não quer dizer que ao ressaltar uma *affordance*, outras não estejam sendo trabalhadas. O trabalho com o *feedback* recursivo, a multimodalidade, a aprendizagem ativa, diferenciada e colaborativa permeou todo o curso. Contudo, em alguns momentos, um trabalho mais específico com determinadas *affordances* foi promovido. Houve *Padlets* que tiveram como foco o *feedback* formativo; por exemplo, quando os alunos produziram duas postagens em uma mesma atividade: postaram 1) um *podcast* em que refletiam sobre suas experiências como leitores e 2) um comentário em formato de áudio sobre o *podcast* de um dos colegas, o que gerou novas postagens nos comentários em que os alunos que receberam o *feedback* comentavam sobre o *feedback* recebido. Houve *Padlets* em que a inteligência colaborativa foi colocada em evidência; por exemplo, quando os alunos leram um texto de Serafini (2014) sobre multimodalidade e tiveram como atividade criar e postar um mapa mental do texto. As postagens dos alunos foram comentadas em sala, explorando o que cada aluno tinha selecionado e decidido incluir/excluir em seus mapas mentais, e de que maneira eles

tenham feito escolhas de cores, fontes e formatos de organização ao representarem informações do texto em seus mapas mentais.

Para que você possa ter uma ideia de uma dessas atividades desenvolvidas no *Padlet*, veja no Quadro 2, a seguir, uma atividade criada para finalizar o trabalho de leitura e discussão do conto *Sweetness*, da escritora afro-americana Toni Morrison. A atividade buscou abrir o leque de possibilidades para os alunos se expressarem.

**Quadro 2 – Atividade multimodal sobre o conto *Sweetness* de Toni Morrison**

**Sweetness: multimodal production**

In order to expand perspectives and representations regarding the short story *Sweetness*, choose one of the options below:

a) Imagine you are *Sweetness*'s daughter, Lula Ann. You have had a very difficult relationship with your mother and now you are pregnant and soon to become a mother yourself. In an attempt to cure the sorrow and resentment in your heart, you decide to write about your feelings in your diary. Include images, thoughts and reflections about your childhood, your relationship with your mother, and your desires for the child you're carrying. Produce this diary entry in Word and post the file on Padlet: <https://padlet.com/alessandrawiggers/sweetness>

OR

b) Produce a two-page graphic novel of *Sweetness*. Post the file of, or the link to, your graphic novel on Padlet: <https://padlet.com/alessandrawiggers/sweetness>

OR

c) Produce a two-page poster (with images and short texts) about *Sweetness*, with the following elements: a) a biographical paragraph along with a picture of Toni Morrison, b) a collage of images of some of Toni Morrison's books along with the main themes she deals with in her work, c) a collage of images that you associate with the main themes of *Sweetness*, along with a short summary of the story, and d) a paragraph about your feelings, impressions and thoughts on the short story. Post your work on Padlet: <https://padlet.com/alessandrawiggers/sweetness>

OR

d) Produce a three-to-five-minute book trailer of *Sweetness*. Your inspiration should be book trailers on Youtube (for example: <https://www.youtube.com/watch?v=UtPdqv2crQ0&t=50s>). Produce this video on your cell phone or on your computer and then post it on Padlet: <https://padlet.com/alessandrawiggers/sweetness>

Fonte: Arquivo pessoal da Autora 1, 2021.

Para acessar as produções dos alunos, basta fazer a leitura do seguinte QR Code:



Apresentamos agora um segundo exemplo de utilização do *Padlet*. Tal experiência teve como espaço o projeto de extensão UTFPR - Idiomas, iniciado em 2019, em uma parceria entre o Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) e a fundação de apoio FUNTEF-PR, ambos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atualmente, o projeto é composto por cursos de 14 idiomas, e o relato que aqui apresentamos ocorreu em uma turma de Inglês 8 (entre B1 e B2 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas - CEFR), com 9 alunos entre 16 e 27 anos. No segundo semestre de 2020, as aulas eram *online* devido à pandemia, sendo que os encontros aconteciam na modalidade síncrona, na plataforma *Zoom*.

O uso do *Padlet* nesse contexto caracterizou-se como a produção final de um projeto avaliativo que aconteceu durante todo o semestre. Foram vários momentos distribuídos durante o curso onde o projeto se desenvolvia aos poucos, através de atividades que conectavam o tema central (problemas sociais) com os conteúdos trabalhados nas unidades do livro didático.

A primeira atividade teve como objetivo possibilitar aos alunos conhecer e explorar a plataforma *padlet.com*, uma vez que, se esperamos que construam conhecimentos e textos multimodais através de um determinado recurso, precisamos dar suporte e oportunidade para que aprendam a utilizá-lo. A professora criou um mural para a turma toda, e em grupos, os alunos criaram seus posts sobre o tema que estava sendo debatido no momento.

Você pode acessar o material neste *QR Code*:



A segunda etapa visava introduzir o assunto central e explicar a realização do projeto. A partir de uma abordagem crítica, houve um debate sobre o que são problemas sociais, para quem, sob quais perspectivas, etc. Após essa introdução, os grupos de trabalho se formaram e escolheram seus temas (um problema social, ou seja, um aspecto da sociedade o qual acreditam necessitar de mudança). A professora explicou a criação do mural no *Padlet*, que deveria ser composto por diversos conteúdos que o grupo iria pesquisar ou produzir a partir da conexão entre o problema social escolhido por eles e os temas trabalhados durante as aulas. Além disso, também foi solicitado aos alunos que explorassem ao máximo os recursos multimodais da plataforma, adicionando textos escritos, links, imagens, vídeos, áudios, etc.

As etapas seguintes ocorreram em diversos momentos do curso, em certas aulas com atividades mais direcionadas ao projeto (como, por exemplo, na leitura de um texto que relacionava o tema da unidade do livro didático com problemas sociais), e em outras apenas como um espaço onde os grupos podiam se reunir e trabalhar em seus *Padlets*.

O momento final aconteceu no último encontro do semestre, quando os grupos apresentaram seus trabalhos e também comentaram e interagiram nos *Padlets* uns dos outros. Você pode acessar as produções dos alunos nos seguintes *QR Codes*:

**Grupo 1 – Seca no Paraná:**





Grupo 2 – Acessibilidade:



Grupo 3 – Desmatamento:



*Agora que apresentamos esses dois exemplos de propostas utilizando a ferramenta Padlet, que tal você tentar identificar quais affordances nossos alunos puderam vivenciar durante as atividades? Você pode utilizar o espaço abaixo para fazer anotações pessoais:*

*Se preferir, compartilhe seus comentários no Padlet acessando-o através do QR Code (utilize a coluna 5).*



## BREVE DISCUSSÃO SOBRE O USO DO KAHOOT

Uma outra ferramenta que provavelmente você já ouviu falar, já que tem sido bastante utilizada para fins educacionais, por ser divertida e possibilitar que a atividade seja feita de maneira síncrona e assíncrona, é o *Kahoot*. Ao fazermos uso do *Kahoot*, ou qualquer outra ferramenta, é necessário, conforme discutimos neste capítulo, estabelecer critérios de escolha claros. Além disso, alguns pontos precisam ser levados em consideração, tais como: o objetivo de aprendizagem, como os recursos disponibilizados pela ferramenta podem ser utilizados, o grau de dificuldade da atividade e o conhecimento prévio que os alunos possuem sobre o assunto. Atentar para esses pontos contribui para que o uso da ferramenta não seja apenas divertido, mas proporcione, também, reflexão e aprendizagem.

Por ser uma ferramenta relacionada às práticas de gamificação, o *Kahoot* promove um clima de competição que gera bastante engajamento e participação entre os alunos. Não há problemas em utilizar a ferramenta dessa maneira, pois tudo depende do objetivo pedagógico estabelecido pelo professor. No entanto, o que queremos pontuar é que, para além dos possíveis benefícios da gamificação, as ferramentas educacionais digitais oferecem diferentes recursos que podem potencializar a aprendizagem e que acabam não sendo explorados ou são desconhecidos pelos professores. Como discutimos ao longo deste texto, as sete *affordances* podem se tornar referência para olharmos para as ferramentas digitais de forma mais crítica e engajada. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma breve reflexão, ilustrada através de algumas telas de um *Kahoot* utilizado no curso que ministramos.

Observemos a Figura 3. Nessa questão, solicitamos ao jogador que “Assinale a alternativa que traz somente exemplos de recursos digitais”, e colocamos nas opções de resposta diferentes ferramentas, com suas respectivas identidades visuais. Entendemos que,

ao colocarmos as alternativas dessa forma, estamos estimulando o reconhecimento desses recursos a partir da multimodalidade, e também que os efeitos de sentido criados seriam diferentes se apenas os nomes das ferramentas aparecessem.

Figura 3 – Captura de tela 1 – Kahoot



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021.

Na Figura 4, temos um infográfico, um texto caracteristicamente multimodal, o que *a priori* poderia parecer bastante interessante, considerando as sete *affordances*. Entretanto, trouxemos esse exemplo para problematizar que utilizar o critério da multimodalidade por si só, sem levar em conta outras questões, pode não surtir o efeito desejado. Por exemplo, na imagem com o infográfico a seguir, há muita informação verbal, e mesmo que o professor amplie o tempo

de leitura, ler tanto texto pode romper com o aspecto dinâmico do jogo. Outras questões a considerar são: os alunos conseguem ler esse tamanho de letra? A cor da fonte pode interferir na leitura?

Figura 4 – Captura de tela 2 – Kahoot

De acordo com o infográfico abaixo, a aprendizagem ubíqua é valorizada.

**80**

**0** resposta

**Verdadeiro** **Falso**

**Tecnologias de sala de aula**  
Especialistas indicam 12 ferramentas que estarão nas escolas até 2017

**1 ano ou menos**

**Popularização de dispositivos**

**Ambientes colaborativos**  
Espaços online que visam facilitar a colaboração e o trabalho em grupos. Nesse tipo de ambiente, a interação acontece independentemente do onde os alunos estejam

**Aprendizagem baseada em jogos**  
Interação de jogos nas experiências educacionais, os benefícios têm se comprovado em desenvolvimento cognitivo, colaboração, solução de problemas e pensamento crítico

**Celulares**  
Especialmente quando se fala em smartphones, são o ponto de convergência de muitas tecnologias, permitem acesso a um volume muito grande de informações na palma da mão

**Tablets**  
Como os celulares, têm a facilidade da mobilidade e possibilitam aulas dentro e fora da escola. Dispositivos aumentam o leque de recursos pedagógicos

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021.

A Figura 5 não utiliza nenhum recurso multimodal para dar suporte à construção da resposta por parte dos alunos. É ruim isso? A princípio, não necessariamente. O ponto é que esse tipo de questão de completar lacunas é uma atividade restritiva e não propriamente contribui para a 'produção ativa de conhecimento' do tema alvo. Como uma imagem ou um vídeo poderia acrescentar algo relevante para a discussão do tema?

Figura 5 – Captura de tela 3 – Kahoot



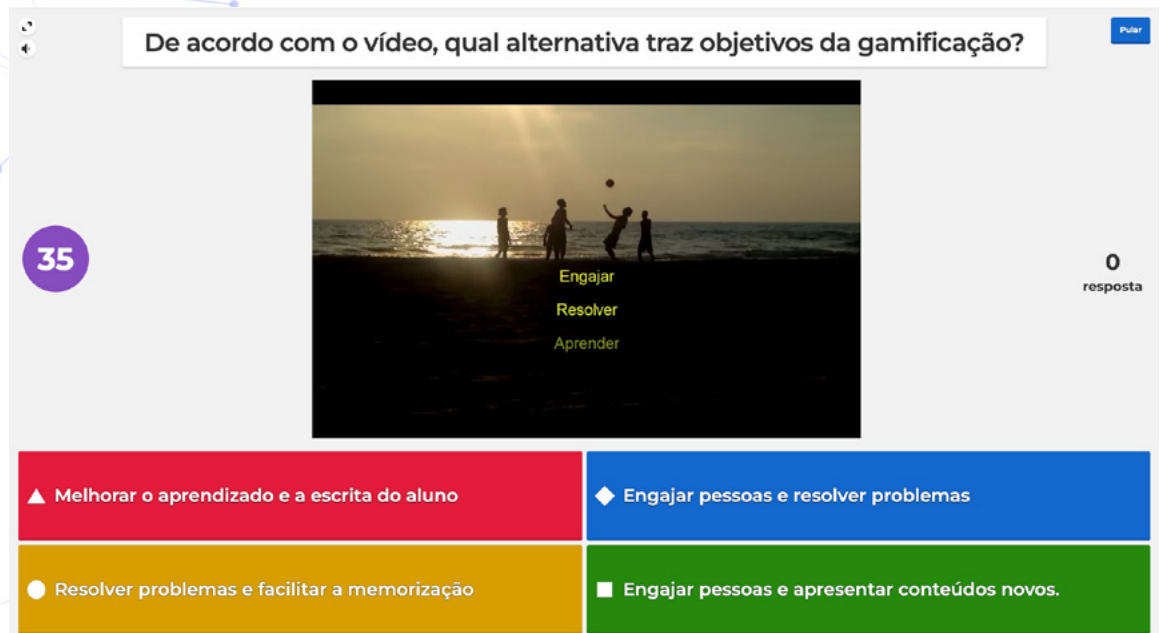
Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021.

A Figura 6 apresenta um uso mais adequado do critério da multimodalidade. Considerando que o *Kahoot* possibilita o uso não apenas de imagens estáticas, mas também de imagens em movimento, aqui foi explorado um vídeo para a construção da resposta. Em nossa sociedade cada vez mais visual, assistir a vídeos pode contribuir para um maior engajamento dos alunos.

Alguns pontos a serem levados em consideração ao utilizar vídeos no *Kahoot*: a) a duração (algo em torno de 1 minuto e 30 segundos nos parece suficiente), b) a legenda é importante, se considerarmos o aspecto da inclusão, c) a qualidade do som e da imagem deve ser boa, e, muito importante, d) o vídeo deve estar lá para a resolução

da questão, não sendo meramente ilustrativo, como acontece na Figura 7. Nela, a imagem não contribui para a construção da resposta.

Figura 6 – Captura de tela 4 – Kahoot



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021.

Figura 7 – Captura de tela 5 – Kahoot



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar diz respeito ao trabalho com a *affordance* 'inteligência colaborativa'. Normalmente, o *Kahoot* é jogado individualmente, e mesmo quando ele é jogado em grupos, precisamos refletir se os alunos efetivamente estão trabalhando colaborativamente para decidir quais são as respostas corretas. Uma maneira de possibilitar a experiência com a 'inteligência colaborativa' ao mesmo tempo em que trazemos o 'feedback recursivo' para a prática com o *Kahoot*, é fazer pausas após cada questão, a fim de dialogar com os alunos a respeito das razões pelas quais determinadas respostas foram escolhidas, abrindo espaço para a participação de todos no processo de aprendizagem.

Vale lembrar que o *Kahoot* é uma ferramenta que possibilita a 'aprendizagem ubíqua', uma vez que pode ser jogado tanto em sala de aula quanto quando e onde os alunos quiserem, o que permite um maior contato com os conteúdos estudados de forma lúdica.

Agora pense em um *Kahoot* que você já tenha utilizado em suas aulas e reflita sobre como as questões foram construídas:

- As questões eram basicamente de um mesmo tipo ou eram variadas, explorando os recursos da ferramenta?
- Incluíam imagens e vídeos, ou eram basicamente focadas na linguagem verbal?
- Quando havia imagens, elas eram apenas ilustrativas ou eram relevantes para a escolha da resposta adequada?
- Era possível trabalhar em pares ou pequenos grupos para responder as perguntas, ou apenas individualmente? Em outras palavras, o trabalho colaborativo foi estimulado?
- Ao final da atividade, ou mesmo durante, os participantes receberam algum tipo de *feedback* sobre o que tinham acertado ou errado?
- Quais *affordances* da educação *online*, comentadas neste capítulo, foram ou poderiam ter sido trabalhadas?

## (NÃO) ENCERRANDO NOSSA CONVERSA

Iniciamos este capítulo com algumas considerações acerca de implicações do trabalho pedagógico no âmbito dos multiletramentos. Chamamos atenção ao fato de que: a) as práticas letradas



são sócio-históricas, multimodais e em constante transformação e b) o trabalho com os multiletramentos inclui, mas não se resume ao uso das novas tecnologias.

Como temos vivenciado novas práticas pedagógicas utilizando tecnologias digitais, nesses tempos de pandemia, buscamos propor aqui reflexões sobre a importância e a necessidade de estabelecermos critérios para escolha e uso de diferentes ferramentas educacionais digitais. Assim, exploramos as sete *affordances* da aprendizagem *online*, com o objetivo de informar – ou seja, fornecer parâmetros para – nossas escolhas. Por fim, apresentamos alguns exemplos práticos de uso do *Padlet* e do *Kahoot*, relacionando-os às *affordances*. Nossa intenção com isso era mostrar que, para além do fator entretenimento, o trabalho com as novas tecnologias não pode deixar de considerar as potencialidades dos recursos digitais e a importância de buscarmos sempre promover atividades significativas para nossos alunos.

*Após nossa troca de ideias, conhecimentos e experiências, gostaríamos que você pensasse em uma prática pedagógica já vivida ou planejada por você, envolvendo o uso de uma ferramenta digital. Reflita como tal prática poderia ser relacionada às sete affordances, discutidas neste capítulo, ponderando sobre os critérios empregados na escolha da ferramenta utilizada e sua aplicação. Você pode utilizar o espaço a seguir para anotações pessoais:*

Se preferir, utilize este QR Code e compartilhe suas ideias no Padlet com outros leitores deste livro (utilize a coluna 6).



Esperamos encontrar suas contribuições em nosso Padlet e que você possa se inspirar com as ideias e práticas compartilhadas pelos demais leitores.

## REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **E-learning Ecologies**: principles for New Learning and assessment. New York: Routledge, 2017.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Learning to Unlearn, and then Relearn: Thinking about Teacher Education within the COVID-19 Pandemic Crisis. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, pp. 521-546, 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017, p. 267-286.

MORRISON, Toni. **Sweetness**. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2015/02/09/sweetness-2>. Acesso em: 25 out. 2021.

NASCIMENTO, Ana Carolina *et al.* **Mão na Massa**: ferramentas digitais para aprender e ensinar I. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SERAFINI, Frank. **Reading the Visual**: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy. New York: Teachers College Press, 2014.

# 4

*Fabielle Rocha Cruz  
Liane von Mühlen  
Rayane Isadora Lenharo  
Vanessa de Freitas Pontes*

## **Crenças relacionadas aos multiletramentos, à multimodalidade e às novas tecnologias**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94913.04](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94913.04)

## INTRODUÇÃO

Em meados de junho de 2021, nas redes sociais, surgiu uma discussão envolvendo as diferenças entre hábitos das gerações Y e Z, em que o termo *cringe*<sup>16</sup> ganhou notoriedade. A palavra em questão viralizou após uma postagem no *Twitter* de uma usuária pertencente à geração Y (nascidos de 1980 a 1994), em que ela perguntava aos usuários da geração Z (nascidos entre 1995 e 2010) sobre o que estes consideravam “micos”, ou para usar a linguagem *moderna*, hábitos “*cringe*” da geração anterior. Foram inúmeras as respostas e brincadeiras que surgiram a partir dali, e a repercussão do *tweet* foi tão grande que gerou memes, como um vídeo<sup>17</sup> em que uma marionete lamenta o fato de ser *millennial* e, portanto, não poder mais ser considerada jovem. Para iniciar esse capítulo, convidamos você a assistir ao vídeo em questão ao acessar o *QR Code* abaixo e refletir sobre os estereótipos associados com as diferentes gerações e sua relação com as tecnologias.



Nos capítulos anteriores foram abordados os temas dos multiletramentos, multimodalidade e tecnologias, conceitos esses que estão diretamente relacionados à nossa temática. Assim como nos capítulos posteriores, ideias e conceitos aqui discutidos serão retomados sob outras perspectivas. Nesse sentido, iremos abordar as questões relativas aos multiletramentos focando em um tema central: as crenças relacionadas ao nativo digital e à habilidade de ser multitarefa (*multitasker*).

16 *Cringe* é uma gíria derivada da língua inglesa amplamente utilizada na linguagem da Internet e que se popularizou em meados de 2021. Em inglês, o verbo “to cringe” é usado informalmente para descrever a ação de se sentir muito envergonhado (a). Na língua portuguesa, a palavra é utilizada como adjetivo para caracterizar algo vergonhoso, sobretudo feito por outrem, como na expressão popular “vergonha alheia”. Para saber mais, acesse: <https://bit.ly/cringe-o-que-e>.

17 Vídeo disponível na conta do usuário @affthehype no Instagram.

Conforme Michèle Anstey e Geoff Bull (2018) afirmam, o trabalho sob a ótica dos multiletramentos possibilita desenvolver práticas que:

- envolvem os alunos em trabalhos colaborativos;
- ensinam as práticas letradas do trabalho em equipe - inteligência social e emocional (por exemplo: a habilidade de colaborar, cooperar, negociar, solucionar problemas, ser flexível);
- envolvem os alunos em trabalhos em equipe com membros de equipe familiares e não familiares;
- ativamente ensinam sobre textos impressos, ao vivo e digitais;
- ativamente ensinam o uso consciente e estratégico de diferentes modos semióticos;
- usam a tecnologia de modos variados e envolvem os alunos em tomadas de decisões acerca da tecnologia mais apropriada para uma tarefa. (ANSTEY; BULL, 2018, p. 27, tradução nossa)

Do último item proposto pelos autores, decorre a ideia de que nós, enquanto educadores, precisamos nos atentar para a inserção dessas novas tecnologias na sociedade e especificamente no ambiente escolar, uma vez que os alunos não vêm “programados de fábrica” com o letramento digital. Além disso, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (daqui em diante TDICs) se renovam continuamente, trazendo desafios para todos os usuários da rede de maneira ininterrupta, o que justifica também a formação continuada do professor nesse aspecto para que ele possa dar conta dessas mudanças e trabalhar com elas também em sala de aula.

Surge, então, a inquietação: os professores estão realmente preparados para lidar com as novas tecnologias? O fato de não serem nativos digitais coloca-os em desvantagem em relação aos ditos nativos digitais? E quanto a fazer muitas coisas ao mesmo tempo – será que ser multitarefa é algo característico de toda uma geração ou é uma capacidade que pode ser aprendida por qualquer um? Na próxima seção, convidamos você a refletir conosco sobre essas questões.

## NATIVOS DIGITAIS: QUEM SÃO, O QUE COMEM, ONDE ESTÃO... SERÁ QUE EXISTEM?

Muitas são as crenças referentes à tecnologia e como ela interage com as diferenças geracionais. Há uma ideia que surge no senso comum de que os jovens, por terem nascido na “era digital”, já saberiam utilizar as TDICs de forma intuitiva, podendo então ser classificados como “nativos digitais”. De fato, algumas plataformas são relativamente simples de serem utilizadas e possuem um *layout* intuitivo; além disso, pelo fato de os jovens já lidarem com elas desde a infância, eles geralmente possuem maior vivência e horas de exposição ao meio digital se comparados aos seus pais ou avós, por exemplo. Mas será que isso significa a aquisição de um letramento digital “automático” por parte dessas novas gerações? Vamos refletir sobre essa crença a seguir.

De onde surgiu a ideia de que existem nativos digitais? E como nos sentimos em relação à existência de nativos digitais?

*Indo além: como nós, enquanto educadores, lidamos com a ideia das diferenças entre gerações e uma espécie de síndrome do impostor (BERNAT, 2008) quando nós, mais velhos, ensinamos sobre tecnologia para gerações mais novas que, supostamente, já sabem utilizar essas tecnologias?*

*Registre suas ideias aqui:*

Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 1).



Especialmente durante a pandemia, os professores – e estudantes – foram colocados à prova com relação ao uso das tecnologias digitais. Muitos docentes precisaram enfrentar suas dificuldades e medos, enquanto outros tiveram que sair em busca de adaptações e soluções digitais para suas atividades remotas. Surgiram expectativas, portanto, de que os alunos com acesso às tecnologias já saberiam fazer uma série de procedimentos *online* como: acessar o e-mail, acessar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs – como *Moodle* ou *Google Classroom*), utilizar diferentes plataformas como *Miro*, *Padlet*, *Mentimeter*, *Kahoot*, entre outras. Uma vez que os alunos são considerados nativos digitais, seria natural que eles tivessem mais facilidade do que os professores em lidar com toda essa parafernália tecnológica. Caberia, então, aos docentes “correr” para se atualizar e se adaptar a esse novo mundo.

*Conte-nos um pouco sobre como foi para você se adaptar às aulas remotas. Você utilizou alguma plataforma específica? Você precisou aprender a utilizá-la? Como seus alunos se saíram utilizando o recurso digital escolhido?*



*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 2).*

O conceito de nativo digital e suas habilidades aparecem atrelados à divisão das gerações ao longo da história recente. Observe a imagem a seguir sobre a sequência das gerações:

**Figura 1 – Progressão das gerações ao longo dos anos**



Fonte: As autoras, 2021.

Kirschner e De Bruyckere (2017) citam essas denominações e apontam que as gerações Baby Boomer e X não conviveram com as tecnologias digitais, uma vez que nasceram entre 1940 e 1960. Indivíduos



pertencentes a essas gerações são chamados de imigrantes digitais, uma vez que passaram a maior parte de suas vidas sem contato com as TDICs. Já as gerações Y, Z e, mais recentemente, a geração Alpha cresceram visualizando e utilizando essas tecnologias em diversas esferas de atuação: pessoal, acadêmica e profissional; por conta disso, elas desenvolveram um jeito diferente de pensar e lidar com o conhecimento, e poderiam, portanto, ser chamadas de gerações de nativos digitais.

Os termos “nativo digital” e “imigrante digital” foram criados em 2001 pelo norte-americano Marc Prensky, que defende a hipótese de que os nascidos no final do século XX pensam e processam informação de um jeito diferente porque estão mais familiarizados com as TDICs. Desde então, passou-se a afirmar que os mais jovens têm vantagens em relação aos imigrantes digitais (as gerações X e Y), ou seja, aqueles que experimentaram as transformações da era analógica para a digital.

De acordo com o que Prensky propõe, boa parte dos professores em serviço atualmente se enquadraria na categoria de imigrantes digitais, e por conta disso, supostamente teriam menos contato e habilidade com a tecnologia do que os nativos digitais. Mas será que é assim mesmo? Se tomarmos como base alguns relatos de professores durante o período pandêmico, e mesmo antes da pandemia, podemos notar a importância de relativizarmos os termos “imigrante digital” e “nativo digital”.

Durante nosso curso de Extensão<sup>18</sup>, diversos professores relataram que seus alunos tiveram dificuldade em se adaptar ao ensino emergencial remoto. É sabido que os jovens utilizam redes sociais a todo o momento, mas o simples contato com *sites* e aplicativos digitais não garante que eles sejam capazes de lidar com o uso educacional e crítico dessas novas tecnologias. A fala de um dos participantes do curso relata essa constatação:

<sup>18</sup> Ver a Apresentação deste livro.

**Excerto 1 – Fala de um participante no chat do curso do GEMPLE**

“Gente, tenho alunos incríveis em relação ao ambiente digital, mas agora nas inscrições do ENEM, não sabiam preencher os dados do formulário.”

Fonte: As autoras, 2021.

As ideias de Prensky levam-nos a crer que professores não têm tanta vivência com as tecnologias quanto os alunos, e que as práticas digitais dos professores se diferenciam em muito daquelas dos educandos. Contudo, com base em um estudo de Waycott *et al* (2009), Kirschner e De Bruyckere (2017, p. 137) chamam a atenção para o fato de que tanto professores quanto alunos utilizam basicamente as mesmas tecnologias, e a diferença no manejo delas é mais relacionada aos papéis que cada um ocupa na hierarquia escolar do que à idade *per se*. Nas palavras dos autores: “os professores utilizam uma variedade de tecnologias com a mesma frequência que seus alunos, e mesmo os ultrapassam, seja dentro ou fora da escola” (KIRSCHNER; DE BRUYCKERE, 2017, p. 137, tradução nossa).

Outro argumento usado por Prensky (2010) é o de que os nativos digitais teriam um pensamento mais veloz e, portanto, as práticas educativas da escola tradicional não seriam capazes de acompanhar seu ritmo acelerado. Consequentemente, isso explicaria o desinteresse desses alunos pela escola e pelo aprendizado em geral. No entanto, assim como Kirschner e De Bruyckere (2017, p. 138, tradução nossa), acreditamos que o desinteresse dos alunos pode ter outras causas como origem, tais como: “a diminuição da concentração e a perda da habilidade para ignorar estímulos irrelevantes, que podem ser atribuídos à constante tarefa de troca entre diferentes dispositivos”.

Acreditamos que essa falta de engajamento dos alunos nas aulas não ocorre porque eles são nativos digitais e seus professores, imigrantes digitais, não fazem uso de novas tecnologias que os estimulem. Ela decorre, a nosso ver, tanto do fato de os alunos se envolverem em várias tarefas simultâneas (o que afeta a concentração deles como

veremos a seguir), quanto do fato de que em aulas que adotam uma pedagogia dita tradicional, o papel dos alunos se resume a consumir os conteúdos transmitidos pelo professor, o que não os motiva a aprender. No mundo da vida, eles tomam decisões e agem por meio das novas tecnologias; no mundo da escola, eles escutam e copiam. Nesse sentido, investir em uma aprendizagem ativa e colaborativa, como é proposta pela pedagogia dos multiletramentos, potencialmente contribuiria mais para engajar os alunos do que cultivar a crença da existência de nativos e imigrantes digitais.

Como já mencionamos, durante o período de ensino remoto, muitos professores e alunos utilizaram plataformas digitais para ministrar e assistir às aulas; contudo, no final de 2021, as aulas presenciais foram retomadas e, a partir disso, gostaríamos de saber:

*Após refletir sobre o conceito de nativo digital e pensando nos alunos com os quais você trabalha:*

1. *Como você enxergava seus alunos no período pré-pandemia?*
2. *Como você os vê agora?*
3. *Você acredita que os percebeu de forma diferente ao retomar o contato presencial com eles? Se sim, o que está diferente?*

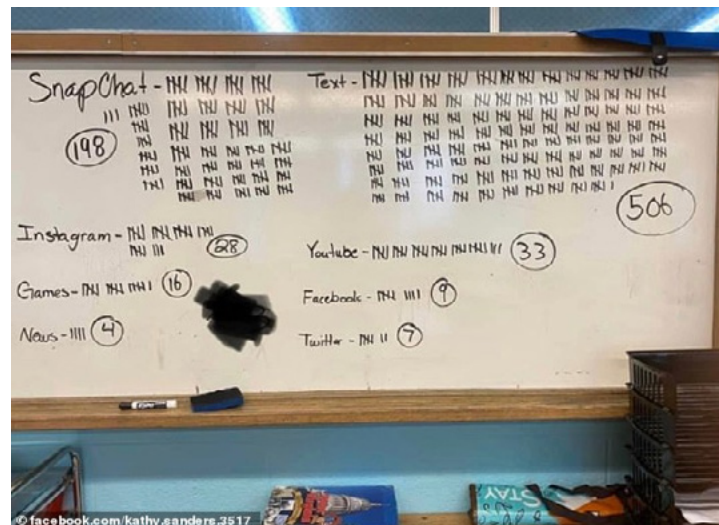
*Você pode registrar suas respostas aqui:*

Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar com outros leitores deste livro (utilize a coluna 3).



Sobre o engajamento dos estudantes nas aulas, discutimos com os participantes de nosso curso acerca do experimento da professora Kathy West, que leciona história para estudantes do 8º ano, na escola Kanawha County School, em Poca, West Virginia, nos Estados Unidos da América. Ela postou uma foto do quadro (lousa) de sua sala com a quantidade de mensagens recebidas pelos estudantes durante seis períodos de aula. Preocupada com as distrações que os celulares dos alunos poderiam causar, resolveu contar o número de ocorrências de notificações que os alunos recebiam em seus dispositivos, de acordo com os diferentes aplicativos e serviços de comunicação:

Figura 2 – Registro de notificações em celulares durante a aula



Fonte: Daily Mail, 2020<sup>19</sup>.

19 Disponível em: <https://bit.ly/notificacoes-celular>. Acesso em: 08 jan. 2022.

Os resultados foram alarmantes: o total foi de 801 notificações, sendo que 506 delas eram mensagens de texto (SMS), 198 vieram da rede social *Snapchat*, 33 relativas ao *YouTube*, 28 recebidas do *Instagram*, 16 provenientes de jogos, nove vinculadas ao *Facebook*, sete eram alertas de notícias e quatro se originaram do *Twitter*.

*Em sua opinião, o que esse experimento nos diz sobre os estudantes de hoje? É possível relacionar o experimento com a ideia de nativo digital que discutimos?*

*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar com outros leitores deste livro (utilize a coluna 4).*



E quanto aos alunos? Será que eles se veem como nativos digitais e se colocam em uma posição de superioridade em relação ao manejo das tecnologias quando comparados a gerações anteriores? Fizemos a pergunta “Você se considera um nativo digital?” para uma estudante do ensino médio da cidade de Curitiba e a resposta foi:

**Excerto 2 – Fala da aluna A. de 14 anos**

“Acredito que nasci na era digital, porém não tive uma infância onde a tecnologia era presente na minha rotina, atualmente tenho domínio em, significativamente, muitos aspectos [sic]”.

Fonte: As autoras, 2021.

*Essa estudante se considera uma nativa digital, mas você concorda com ela? Por quê? Registre seus comentários no espaço a seguir:*

*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar com outros leitores deste livro (utilize a coluna 5).*



Sobre essa discussão do nativo digital como descrito por Prensky, entendemos que os jovens nascidos na era digital não são necessariamente usuários competentes das novas tecnologias. Eles ainda precisam desenvolver seu letramento digital. É seguro afirmar que os supostos nativos digitais não são mais inteligentes que seus professores, uma vez que “o acesso ao computador não garante um domínio das técnicas” (TCA, s.d.). É preciso aprender as gramáticas<sup>20</sup> do ambiente digital, assim como alguém aprende o alfabeto para poder ler, e isso independe da idade, ou seja, “tanto faz se você tem 5, 15 ou 75 anos” (TCA, s.d.).

A crença de que os alunos são nativos digitais pode causar insegurança ao professor no momento de preparar uma aula ou uma

<sup>20</sup> Entendemos por gramáticas do ambiente digital as operações básicas para atuar no mundo virtual, quais sejam: saber da existência e nomenclatura de hardware básico, como mouse, teclado, monitor, CPU, entradas USB, VGA e HDMI; e software básico: Pacote Office, WhatsApp Web, navegadores como Google Chrome, Mozilla Firefox, Opera, Microsoft Edge; entre outros.

atividade. Entretanto, não é incomum o professor constatar que seus alunos muitas vezes precisam de ajuda para desempenhar tarefas utilizando ferramentas digitais. Sendo assim, pensamos que mais vale investir no letramento digital crítico dos alunos do que tomar como dado que eles já sabem tudo que precisam saber acerca dos usos das novas tecnologias.

## PRECISAMOS FALAR SOBRE SEGURANÇA E CURADORIA DIGITAL

Digitar com os polegares, criar e postar facilmente um vídeo no *Instagram* ou no *Tik Tok* são algumas das habilidades das gerações Y, Z e Alpha. No entanto, será que eles sabem quais os riscos de postar suas imagens e seus dados em modo público? Andreas Schleicher, diretor de educação da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico –, afirma que “ter nascido na era digital e ser um nativo digital não significa que você vai ter habilidades digitais para usar a tecnologia de modo eficaz” (BBC, 2021). Essa fala foi feita em maio de 2021, pela OCDE, em um seminário virtual que divulgou os dados com base no relatório *Leitores do Século 21 – Desenvolvendo Habilidades de Alfabetização em um Mundo Digital*.

Esse relatório mostra as habilidades de interpretação de texto dos alunos de 15 anos avaliados no *Pisa*, exame internacional aplicado pela OCDE, em 2018, para estudantes de 79 países ou territórios, inclusive no Brasil. Além das análises sobre a capacidade de interpretar textos, o relatório trouxe dados relevantes sobre segurança no meio digital: “apenas metade dos estudantes em países da OCDE disseram ser ensinados na escola para reconhecer se a informação que estão lendo é enviesada<sup>21</sup>,

21 Tendenciosa ou distorcida.

e 40% dos alunos nesses países foram incapazes de reconhecer os perigos de se clicar em links de e-mails de *phishing*<sup>22</sup> (BBC, 2021).

Nesse contexto, ressaltamos a relevância da prática de curadoria digital. A palavra curadoria aparece no dicionário como “cargo ou função do curador, da pessoa responsável pela manutenção das obras de artes em museus, galerias, etc.: curadoria de artes”<sup>23</sup>. Todavia, com a expansão do acesso à Internet, o termo ‘curadoria’ passou a ser usado no meio digital como ações que irão organizar e selecionar, por meio de critérios, os dados do ambiente virtual. Dessa forma, no contexto da Internet, emerge a necessidade de um novo tipo de curadoria, a curadoria da informação (AMARAL, 2012).

Quando falamos em segurança digital pensamos principalmente em redes sociais, nas quais os nossos alunos passam muitas horas conectados. Em 2020, o número de usuários nas plataformas digitais aumentou: segundo pesquisa da Kantar, houve um crescimento de 40% na audiência das redes sociais (PRIMEIRA PAUTA, 2020<sup>24</sup>). Vale lembrar que, com as aulas no modelo remoto/*online*, os alunos ficaram expostos à tela por um tempo muito mais longo. Mas será que somente a guia da aula estava aberta? Trataremos sobre isso em nossa próxima seção, mas, antes de passarmos a ela, observe a Figura 3 a seguir:

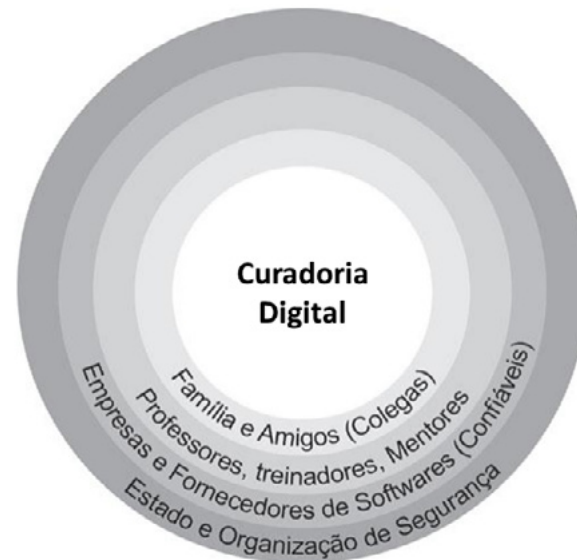
22 Phishing geralmente ocorre por meio de e-mails, anúncios ou sites parecidos com os sites que você já usa. Por exemplo, é possível que uma pessoa que esteja aplicando um golpe de phishing envie a você um e-mail como se fosse do seu banco para coletar informações sobre a conta bancária.

23 Disponível em: <https://bit.ly/curadoria-dicio>. Acesso em: 17 ago. 2021.

24 Primeira pauta é um Jornal laboratório da Faculdade Ielusc (Associação educacional Luterana Bom Jesus).



Figura 3 – Curadoria digital



Fonte: Palfrey e Gasser. 2011, p. 11, adaptado e traduzido pelas autoras.

Em seu livro *Nascidos na era digital*, Palfrey e Gasser (2011) ilustram com esse círculo o âmbito da curadoria digital. Os autores afirmam que os pais e professores têm um papel fundamental na orientação e mediação no meio digital: “pais e professores estão na linha de frente. Eles têm a maior responsabilidade e o papel mais importante a desempenhar” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 10, tradução nossa). Entretanto, para se ter êxito como curador é preciso entender as plataformas, aplicativos e redes sociais que os jovens e crianças acessam.

O que percebemos é uma tendência de se cobrar do Estado uma legislação rigorosa para proteger os internautas dos perigos do meio digital, quando na verdade, como pais e professores, estamos muito mais próximos desses jovens. Portanto, concordamos com Palfrey e Gasser quando afirmam que “[o] desafio é garantir que os jovens tenham as habilidades e as ferramentas de que precisam para

navegar nesses novos ambientes híbridos de maneira que os mantenham seguros, on-line e off-line.” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 85, tradução nossa). Contudo, não se trata de isentar o Estado sobre o que ocorre no meio digital. É de fato necessário que haja regulamentações para as práticas na Internet. No Brasil, em 2014, tivemos a aprovação do Marco Civil da Internet, e em 2018 a Lei Geral de Proteção de Dados pessoais (LGPD), que

dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural (LGPD, 2018).

Palfrey e Gasser (2011, p. 98, tradução nossa) afirmam que a melhor maneira de diminuir os riscos na Internet é combinar estratégias: “as quatro principais ferramentas à nossa disposição são educação, desenvolvimento de tecnologia, normas sociais e a lei.” Os autores trazem ainda nesse sentido que

[a]s escolas transmitem informações sobre a Internet e transmitem habilidades relacionadas à segurança digital aos alunos de diferentes maneiras, e há muitas maneiras pedagogicamente sólidas de realizar o trabalho. Alguns educadores argumentaram que um currículo explícito sobre segurança na Internet deveria ser obrigatório. Outros enfatizam trabalhar o letramento na Internet de forma mais ampla no currículo em geral. Outra abordagem é abrir espaço para que alunos, pais e professores eduquem uns aos outros sobre o que está acontecendo no ciberespaço e explorem maneiras conjuntas de mitigar os riscos que a vida online traz consigo (PALFREY; GASSER, 2011. p. 102, tradução nossa).

*Considerando o que foi dito até agora: você acha a discussão sobre curadoria digital relevante? Na sua opinião, qual deve ser o papel da escola em relação à segurança digital?*



Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar com outros leitores deste livro (utilize a coluna 6).



Para finalizar, se você se interessou sobre esse tema, gostaríamos de indicar a leitura do artigo *Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital*<sup>25</sup>, de Patrícia B. Scherer Bassani e Emanuele Biolo Magnus, que está disponível no site da Sociedade Brasileira de Computação (SBC). Nesse artigo, você vai encontrar além do conceito de curador, informações sobre os tipos de curadoria que podem ser feitas. Vale a pena ler!

## MULTITAREFA (*MULTITASKING*)

O que lhe vem à mente quando você ouve a palavra multitarefa?

Vejam os o que alguns participantes<sup>26</sup> de nosso curso de Extensão responderam a essa pergunta:

<sup>25</sup> Disponível em: <https://bit.ly/curadoria-e-aprendizagem>. Acesso em: 02 jun. 2021.

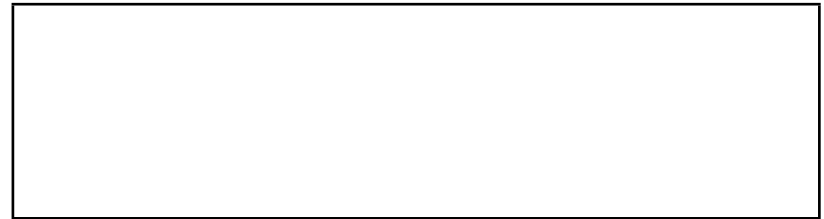
<sup>26</sup> As identidades dos participantes foram mantidas em sigilo.

Quadro 1 – Transcrição de telas do *Mentimeter* com interação dos participantes

Faz várias coisas	Mulher	Pluralidade de coisas. Muitas habilidade ao mesmo tempo.
Muitas coisas	Socorro!	
Fazer muitas coisas ao mesmo tempo, e tudo fica ruim kkkk	Fazer várias coisas ao mesmo tempo	Falta de foco
		Penso em dispersão
Penso em sobrecarga de funções, ansiedade e dificuldade em finalizar ciclos e tarefas. Prefiro fazer uma atividade por vez.	Termo neoliberal pra fazer com que a gente se sinta culpado em fazer uma coisa de cada vez x)	Fazer várias coisas
		Realizar várias tarefas ao mesmo tempo
		Fazer muitas atividades ao mesmo tempo
Flexibilidade para fazer diversas atividades com competência	Muitas tarefas sendo realizadas ao mesmo tempo de modo instantâneo e interativo.	Resposta aos diversos estímulos do mundo, tentar acompanhar a rapidez e fluidez das coisas
Habilidade de fazer várias coisas	Realização de atividades e/ou demonstrar ter habilidades para realizar com proficiência várias atividades de modo a otimizar o tempo	Muitas funções. Enquanto você põe a roupa na máquina, você liga o fogo, lava louça. Isso é comum para uma dona de casa. Devemos pensar em fazer isso também em nossa área.

Fonte: As autoras, 2021.

*E você, como responderia a essa pergunta: O que lhe vem à mente quando você ouve a palavra multitarefa?*



*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar com outros leitores deste livro (utilize a coluna 7).*



Outra reflexão que trazemos aqui é: quantas atividades você consegue fazer ao mesmo tempo? Queremos auxiliar você nessa reflexão propondo um desafio bem simples, que se resume a dizer em voz alta, o mais rápido que puder, a cor na qual cada palavra está escrita. Vamos lá?

Figura 4 – O teste das cores

**AMARELO AZUL LARANJA**  
**PRETO VERMELHO VERDE**  
**ROXO AMARELO VERMELHO**  
**LARANJA VERDE PRETO**  
**AZUL VERMELHO ROXO**  
**VERDE AZUL LARANJA**

Fonte: O corpo humano, 2021<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://bit.ly/teste-multitarefa-cores>. Acesso em: 05 nov. 2021.

E, então, conseguiu? Foi fácil ou difícil?

Vamos em frente! Fizemos a pergunta “Quantas atividades você consegue fazer ao mesmo tempo?” a um estudante do ensino fundamental de uma escola pública em Curitiba, onde uma de nós leciona. Vejamos a resposta:

**Excerto 3 - Fala do aluno B. de 14 anos**

“Sempre deixo várias abas abertas no computador, mas normalmente eh para me auxiliar fazendo pesquisas, facilitar olhar o *classroom* ou uma aba tocando música [sic] eu consigo assistir/ouvir um *podcast* enquanto jogo videogame.”<sup>28</sup>

Fonte: As autoras, 2021.

A fala do aluno se insere no contexto das aulas remotas durante a pandemia. Um período de muitas adversidades e grandes desafios para se dar conta. Como engajar os alunos diante de tantas ações acontecendo ao mesmo tempo? Como explicar aos alunos que fazer atividades distintas ao mesmo tempo faz com que eles não se concentrem plenamente em nenhuma das tarefas que estão executando?

Se nós, professores, temos o hábito de nos debruçarmos sobre diversas atividades ao mesmo tempo – cuidar dos alunos, fazer chamada, organizar o planejamento e verificar se a câmera está funcionando – que dirá nossos alunos, não é mesmo? Vivemos em uma sociedade que atribui valor à multitarefa. Ser multitarefa é construído como sendo algo positivo, algo dos nossos tempos, mas: é possível mesmo ser multitarefa e dar conta de fazer bem mais de uma tarefa ao mesmo tempo?

Diante disso, buscamos expandir a perspectiva do que se entende por multitarefa, não sendo este um conceito tão simples, carecendo de análises mais profundas. Para nos auxiliar a compreender o que está envolvido no conceito de ser multitarefa e dialogar com nossos pares e estudantes, Kirschner e De Bruyckere (2017) nos dizem que:

<sup>28</sup> A resposta foi mantida na íntegra, sem correções gramaticais.

O mito da multitarefa humana trata das supostas capacidades da arquitetura cognitiva humana e do processamento de informações por eles. O segundo mito é frequentemente ouvido em relação tanto às crianças (os *homo zappiens*) quanto às mulheres (KIRSCHNER; DE BRUYCKERE, 2017, p. 138, tradução nossa).

Como vemos, os autores citam basicamente dois pontos ao afirmar que a multitarefa humana não passa de um mito, ou seja, uma crença fantasiosa amplamente difundida na sociedade atual. O primeiro argumento é o relacionado à arquitetura cognitiva e do processamento de informações. O segundo constrói a ideia de multitarefa como sendo inerente aos contextos feminino e infantil. Os autores trazem esses dois argumentos para refutá-los por falta de comprovação científica.

O termo multitarefa tem sua origem nas ciências da computação, sendo equivocadamente transposto para a arquitetura cognitiva e o processamento de informações relacionadas aos humanos. O que ocorre é que, no que diz respeito aos aspectos do cérebro humano, este consegue tão somente transitar de uma tarefa para a outra, não sendo capaz de realizar múltiplas atividades ao mesmo tempo. Segundo Kirschner e De Bruyckere (2017), devido à arquitetura cognitiva, as pessoas dão conta de executar duas ou mais tarefas somente se forem atividades totalmente mecânicas:

o que as pessoas realmente querem dizer quando dizem que uma pessoa é capaz ou mesmo bom em multitarefas é que esta pessoa, seja ela criança, adolescente ou jovem adulto, através da prática, desenvolveu a capacidade de alternar rapidamente entre a execução de tarefas diferentes ou utilizando meios diferentes. No entanto, embora eles aparentemente façam isto, não significa que seja: (1) benéfico/positivo para ela, (2) benéfico/positivo para a aprendizagem (isto é, que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz, mais eficiente, ou ambas), e/ou (3) não prejudica a execução precisa de uma ou de todas essas tarefas (KIRSCHNER; DE BRUYCKERE, 2017, p. 139, tradução nossa).

Como apresentado pelos autores, a crença na habilidade multitarefa tem implicações nos contextos de ensino, podendo, por exemplo,

influenciar ou definir a forma de trabalho dos docentes. Basear-se no mito da multitarefa significa, a título de exemplo, desconsiderar que o processo de ensino-aprendizagem não é linear, que cada pessoa tem seu tempo e que as pessoas têm diferentes estilos de aprendizagem.

Contudo, se temos docentes que ainda levam em conta a falácia da multitarefa, também temos estudantes que o fazem. Quantas vezes em sala de aula já não ouvimos “ah, eu dou conta, eu consigo fazer tudo ao mesmo tempo”. E assim como sugerem Kirschner e De Bruyckere (2017), a aprendizagem não é nem eficaz, nem eficiente, e as tarefas não são necessariamente concluídas com precisão.

Quanto ao segundo argumento, àquele que pressupõe que a multitarefa é inerente ao contexto feminino, trazemos o relato de uma professora, seguido da opinião desta mesma pessoa:

#### **Excerto 4 – Fala da professora V.**

“Comentei com uma aluna sobre essa coisa de multitarefa, e ela reproduziu o mesmo discurso do senso comum: mulheres conseguem fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo, como, por exemplo, dirigir, falar ao telefone e ainda passar maquiagem dentro do carro.”

Fonte: As autoras, 2021.

#### **Excerto 5 – Fala da professora V.**

“Eu acho esse tipo de pensamento muito problemático, porque além de ser sexista, acaba levando mulheres a se esgotarem, já que aparentemente elas possuem um “dom” natural pra fazer várias coisas ao mesmo tempo, então a lei “natural” é que o façam, enquanto os homens se isentam de várias atividades usando essa justificativa “biológica” como desculpa. É a mesma ladainha de que mulheres precisam ser mães porque é algo “natural” pra elas. Não é verdade.”

Fonte: As autoras, 2021.



Os participantes de nosso curso de Extensão também expressaram suas opiniões no *chat*, principalmente sobre o papel da mulher em relação à habilidade multitarefa.

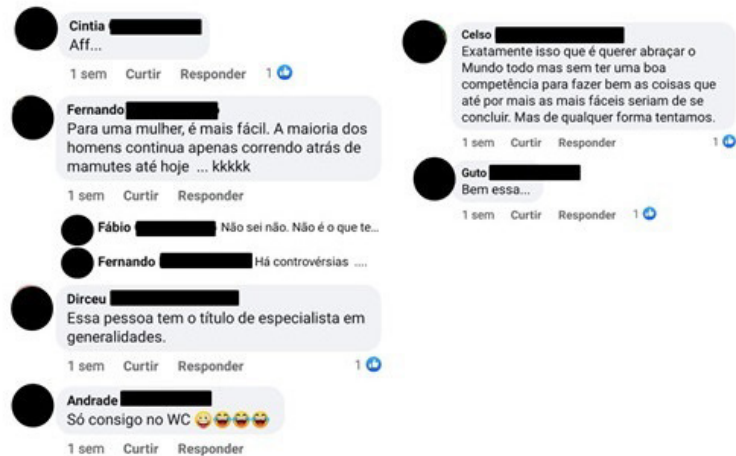
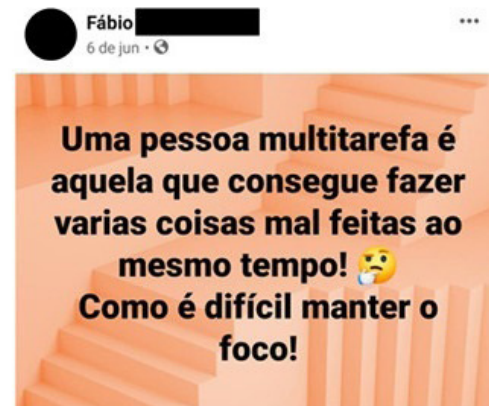
**Excerto 6 – Falas dos participantes do curso do GEMPLE no *chat***

“Talvez o ruim é o naturalmente, né? Acho que a gente aprende a ser assim”  
“a dona de casa é treinada desde criança”  
“Mulheres são *multitask* por natureza ou por obrigação social?”  
“fomos criadas para ser assim”  
“Gente, combato esse conceito todo dia na escola em que trabalho... os homens ficam dizendo que “só conseguem fazer bem uma coisa de cada vez”...”  
“pressão cultural”  
“nós somos condicionados a ser assim”  
“Acho que tem um discurso machista e de sobrecarregar as mulheres...”  
“Marca do patriarcado”  
“Talvez em outros países seja diferente”  
“Penso que às vezes é como dirigir e olhar o celular, pode diminuir o esforço cognitivo dos alunos.”  
“Eu adoro quando Allan Luke nos convida a desenvolver um certo ceticismo em relação ao que consideramos natural”  
“Vai ter custo...”  
“Pode até ter um componente biológico, mas não podemos negar o aspecto de construção social nisso”  
“Não dá pra romantizar essa questão de multitarefas”  
“sim acho que a problemática é justamente o glamour dado”  
“vale ressaltar que nossos jovens, quando vão trabalhar, são obrigados a trabalharem fazendo várias coisas ao mesmo tempo e, na verdade, é um modo da empresa explorar.”  
“Boaventura de Sousa Santos escreveu sobre como a pandemia recaiu mais pesadamente sobre as mulheres”

Fonte: As autoras, 2021.

Pensar que o debate sobre essa temática fica restrito a determinados círculos sociais é um equívoco. Com o alcance das mídias sociais, discussões sobre a habilidade multitarefa também têm sido vistas nas redes sociais, o que é muito salutar. Exemplificamos isso com uma discussão ocorrida no *Facebook*.

Figura 5 – Captura de telas de postagem do Facebook<sup>29</sup>



Fonte: As autoras, 2021.

A reflexão acerca desses diálogos apresentados pelos participantes do curso e do *post* que compartilhamos ressaltam o segun-

<sup>29</sup> Autorização para divulgação da postagem concedida pelo autor da postagem.

do ponto levantado por Kirschner e De Bruyckere (2017), segundo o qual o conceito de multitarefa está pautado em uma crença de que a mulher é capaz de fazer tudo ao mesmo tempo, e sozinha, o que expressa preceitos misóginos da sociedade. Entretanto, as discussões nos indicam que há caminhos para trabalharmos e desmistificarmos o “senso comum” que aponta a mulher como “aquela que é capaz de fazer tudo”: Você conhece alguma mulher que assume diferentes responsabilidades ao mesmo tempo? Mãe, cozinheira, pesquisadora, professora? Você já discutiu essas questões com seus alunos?

Outra experiência relacionada à temática da multitarefa é relatada por uma professora que também canta e toca instrumentos musicais.

**Excerto 7 – Fala da professora R.**

“Quando estou cantando e tocando instrumentos ao mesmo tempo, uma das duas tarefas tem que ser automática pra mim. Por exemplo, pra mim é mais fácil cantar, então eu me concentro no que toco no instrumento (por ter menos treino no instrumento, também, então é mais difícil) e vou cantando meio que no piloto automático. É engraçado porque quando eu apenas canto ou apenas toco, acabo fazendo as duas coisas bem melhor, separadamente, cada uma ao seu tempo. Até onde eu sei, é o mesmo para os meus amigos músicos, ou seja, eles fazem uma atividade no automático e se concentram, de fato, em outra: ou em cantar ou em tocar.”

Fonte: As autoras, 2021.

É comum que as pessoas exercitem o *multitasking*, por assim dizer, ao fazer atividades com a TV ligada, ou ouvir música enquanto estudam, por exemplo. Mas é possível pensar que não estamos efetivamente fazendo duas ações ao mesmo tempo, pois, como no exemplo da professora, uma delas é priorizada em detrimento da outra, o que nos leva a fazer determinadas ações de forma automática.

Novamente nos pautando no estudo de Kirschner e De Bruyckere (2017), destacamos que:

No que diz respeito aos humanos e ao processamento humano da informação, o termo multitarefa significa que uma pessoa é capaz de realizar simultaneamente e / ou paralelamente duas

ou mais tarefas de processamento ou pensamento de informação; isto é, uma pessoa é capaz de realizar várias tarefas, cada uma exigindo cognição e / ou processamento de informações (por exemplo, ler o e-mail de alguém ou conversar com alguém online enquanto ouve uma palestra em aula ou participa de um grupo de trabalho) [...] O problema é que a mente humana tem um cerne único e essa arquitetura do sistema cognitivo humano [...] só permite alternar entre as tarefas diferentes; aqui desempenhando um número de diferentes tarefas cognitivas ou de tarefas parciais em uma sucessão rápida em vez de desempenhá-las simultaneamente (KIRSCHNER; DE BRUYCKERE, 2017, p. 138, tradução nossa).

Com essa reflexão, podemos entender que as pessoas não estão preparadas para a multitarefa em um nível de máquina. Se a ideia é o processamento de informações diferentes ou a execução de duas ações concomitantemente, é completamente normal que demos preferência para uma atividade, focando (geralmente) naquilo que é nossa prioridade.

Diante dessas discussões, de maneira alguma esperamos esgotar o tema. Muito pelo contrário: é imprescindível que as discussões sobre o mito da multitarefa estejam cada vez mais no centro das investigações sociais e pedagógicas, a fim de desconstruir a ideia de que somos seres *multitasker*.

*Quais são as suas experiências com relação à questão da multitarefa, seja como aluno ou como professor?*

*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar com outros leitores deste livro (utilize a coluna 8).*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo discutimos sobre o conceito de nativo digital e da habilidade em ser multitarefa, e sobre como essas crenças podem afetar a prática docente. Sabemos que nossos estudantes estão habituados ao meio digital, mas isso não significa que sejam letrados digitalmente. Acreditamos que pertencer ou não à categoria de nativos digitais não está relacionado à capacidade que um indivíduo tem de usar as TDICs efetivamente, sobretudo em se tratando de realizar tarefas acadêmicas. O mesmo ocorre para a habilidade de ser multitarefa: nem todos conseguem realizar mais de uma atividade ao mesmo tempo e, mesmo que essa habilidade seja trabalhada e desenvolvida, não há garantia de que as tarefas em execução ao mesmo tempo serão desempenhadas de forma satisfatória, uma vez que o cérebro não consegue focar em mais de uma coisa ao mesmo tempo (RUBINSTEIN; MEYER; EVANS, 2001).

Certamente, no contexto das TDICs, os educadores precisam se atualizar, mas não porque acreditam que seus alunos pertencem a uma geração que possui habilidades inatas com as tecnologias, e sim porque as tecnologias possuem muitos recursos que favorecem o aprendizado. Além disso, o potencial que a tecnologia apresenta em relação aos métodos e abordagens tradicionais de ensino consiste na interação que ela pode proporcionar, sendo um espaço, por exemplo,

para que alunos que geralmente não interagem em sala de aula possam ter suas inquietações e considerações ouvidas, compartilhadas e levadas em consideração.

Diante das novas tecnologias, alguns desafios se colocam para o educador. Um deles é que o professor precisa reconhecer seu papel de mediador. Outro desafio consiste em ajudar seus alunos a transformar informações em conhecimento, em fazer com que os estudantes sejam capazes de filtrar e analisar criticamente as informações encontradas na Internet. Um terceiro desafio, entre tantos outros, envolve a importância de o professor visitar e ressignificar, de tempos em tempos, seu repertório acerca das novas tecnologias, quer seja de materiais, de ideias, conceitos ou práticas. Não é preciso jogar nada fora! Apenas ampliar a perspectiva e buscar aperfeiçoar a prática docente.

Por que, por exemplo, é importante repensar as crenças do nativo digital e do multitarefa?

- Para que você faça um planejamento e faça a execução das aulas com base na realidade de seu contexto de sala de aula, evitando criar falsas (e altas) expectativas, que poderão levar à frustração;
- Para que você possa ir construindo o aprendizado com os alunos e assim aproveitar as oportunidades para refletir criticamente sobre os ambientes digitais e sobre os recursos disponíveis;
- Para trazer à consciência que o desinteresse dos alunos nos estudos pode estar relacionado, também, às distrações provocadas pelos meios digitais.

Uma ideia que resume bem a reflexão acerca de crenças é a que diz que “Nunca se teve tanto acesso à informação. Só que transformá-la em conhecimento é um desafio para todos, até mesmo para aqueles que digitam ‘na velocidade da luz’ com seus polegares.” (TCA, s/d, grifo nosso). E por falar em desafios, quais têm sido os seus? Quer sejam pro-

fissionais, pessoais, tecnológicos, ou outros, é importante lembrar que acima de tudo está o nosso bem-estar, para que então possamos exercer nossos papéis, transformando vidas pelo conhecimento e sendo transformados por esse mesmo conhecimento e pelas experiências que vivemos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana. Curadoria de informação e conteúdo na web: uma abordagem cultural. *In*: CORREA, Elizabeth Nicolau Saad. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA/USP, 2012, p. 40-50.

ANSTEY, Michèle; BULL, Geoff. **Foundations of multiliteracies**: Reading, writing and talking in the 21st century. Abingdon, UK: Routledge, 2018.

BASSANI, Patrícia B. Scherer; MAGNUS, Emanuele Biolo. Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital. *In*: SANTOS, Edméa Oliveira; SAMPAIO, Fábio Ferrentini; PIMENTEL, Mariano. (Org.). **Informática na Educação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.1) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/curadoria>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BBC. **'Nativos digitais' não sabem buscar conhecimento na Internet**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BERNAT, Eva. Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, v.11, pp.1-8, 2008.

BRASIL. Lei 13.709 de 14 de agosto de 2018. Estabelece a lei geral de proteção de dados. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm#ementa](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm#ementa). Acesso em: 15 ago. 2021.

KIRSCHNER, Paul A.; DE BRUYCKERE, Pedro. The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, v. 67, pp. 135-142, 2017.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Born digital**: understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books, 2011.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants - part 1. **On the horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives: Partnering for real learning.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2010.

PRIMEIRA PAUTA. **Tempo em redes sociais aumenta 40% na pandemia.** Disponível em: <https://primeirapauta.ielusc.br/2020/12/15/tempo-em-redes-sociais-aumenta-40-na-pandemia/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

RUBINSTEIN, Joshua. S., MEYER, David E.; EVANS, Jeffrey E. Executive control of cognitive processes in task switching. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v. 27, n. 4, pp. 763-797, 2001. Disponível em: <http://dxv.doi.org/10.1037/0096-1523.27.4.763>. Acesso em: 25 ago. 2021.

TCA. **Nativos digitais não são mais inteligentes que você.** Disponível em: <https://www.tca.com.br/blog/nativos-digitais-nao-sao-mais-inteligentes-que-voce/>. Acesso em: 25 ago. 2021.





# 5

Camila Haus  
Liane von Mühlen

## **As múltiplas identidades do leitor:**

*ser e agir  
através da leitura*

## INTRODUÇÃO

“Ler é interagir de forma crítica e reflexiva”.

“Ser leitor: apropriar-se para além do código escrito, construir significado e interagir de forma contextual e social, elaborando possíveis sentidos do que está escrito para além do verbal”.

“Ser leitor, para mim, é ser capaz de criar sentidos ao se encontrar com as coisas do mundo. Ler é estar preparado e pronto para participar desse encontro e criação”.

“Ler é abrir possibilidades para conhecer outros processos, saberes, visões”.

“Leitura é uma atividade social e crítica”.

As frases que iniciam este capítulo foram escritas pelos participantes do nosso curso de Extensão<sup>30</sup>, no 5º encontro, ao responderem às seguintes perguntas: “O que é ser um leitor? O que significa ler?” Se você tivesse que responder tais perguntas, você concordaria com as respostas acima? Com quais? Por quê?

Bom, nós acreditamos que antes de responder essas questões precisamos olhar para o conceito e visão de língua que nos constituem. Por um lado, há a perspectiva estruturalista, na qual a língua é um sistema que carrega e transmite sentidos. Nesse caso, a leitura seria uma decodificação desse código e de seus significados, que estão nos textos. Por outro lado, o pós-estruturalismo observa a linguagem a partir das lentes do discurso, ou seja, a língua é prática social e os sentidos são construídos por meio de coletividades e histórias (sociais, culturais, econômicas e políticas) (JORDÃO, 2006). Nosso posicionamento sobre

<sup>30</sup> Respostas anônimas coletadas através do aplicativo Pear Deck durante o 5º encontro de nosso curso de Extensão. Sobre o curso, ver a Apresentação deste livro.

língua está alinhado a essa última visão e, conseqüentemente, consideramos que as leituras são também processos de construção. Se você voltar para as respostas que iniciam esta introdução, você poderá perceber que essa perspectiva está fortemente presente nos discursos.

Quando lemos um texto, os sentidos não estão dados na estrutura linguística ou nos recursos semióticos. Ler é um processo de construção de sentidos com base em uma articulação entre signos, o contexto sociocultural e o próprio leitor. Conseqüentemente, quem é esse leitor? É um participante ativo nessa produção de sentidos a qual é produto de suas identidades: seu conhecimento e experiências prévias, visão de mundo, crenças, corpo, emoções e lugar de fala.

Também acreditamos ser importante ressaltar que, quando falamos sobre leitura e leitor, não estamos nos referindo somente à escrita. Nossa concepção de texto vai além do verbal, considerando a leitura enquanto processo de construção de sentidos por conta dos mais diversos recursos semióticos, como imagens, sons, gestos, etc. Tudo isso é texto, e nosso trabalho com letramento em sala de aula deve vislumbrar todos esses modos.

*Após tais reflexões, como você responderia àquelas perguntas iniciais (O que é ser um leitor? O que significa ler? Você concorda com as respostas dos participantes do nosso curso? Com quais? Por quê?)? Registre suas ideias no espaço abaixo:*

*Se desejar, utilize este QR Code para acessar o Padlet e compartilhar suas ideias com outros leitores deste livro (utilize a coluna 1).*



Considerando essas perspectivas de língua, leitura e leitor, neste capítulo discutiremos sobre as múltiplas identidades dos nossos alunos, os possíveis papéis e práticas sociais que eles podem desempenhar enquanto leitores a partir de teorias ligadas aos multiletramentos, e como nós, professores, podemos trabalhar com tais possibilidades.

## O TRADICIONAL E O NOVO

O trabalho educacional na perspectiva dos multiletramentos tem um ponto fundamental: compreender que o tradicional e o novo podem conviver de forma harmônica; assim sendo, não é preciso optar por um ou por outro. O que importa de fato é proporcionar aos alunos diferentes experiências de aprendizagem. E o que são o “tradicional” e “novo” a que nos referimos?

Observe as duas imagens a seguir. Quais as semelhanças e diferenças entre os dois modelos de sala de aula?

Figura 1 – Sala de aula “tradicional”



Fonte: Amauc, 2019<sup>31</sup>.

Figura 2 - Sala de aula “nova”



Fonte: Tecnoveste, 2020<sup>32</sup>.

Ambas as imagens têm elementos em comum. Há um/a professor/a em cada sala, assim como também é possível ver vários alunos, de diferentes faixas etárias, é verdade, mas ainda assim estudantes. Os ambientes são diferentes. A primeira imagem é de uma sala de aula no que se considera um padrão mais tradicional, enquanto a segunda apresenta

31 Disponível em: <https://www.amauc.org.br/noticias/index/ver/codNoticia/558899/codMapaltem/42423>. Acesso em: 02 jul. 2021.

32 Disponível em: <https://www.tecnoveste.com.br/primeira-sala-do-futuro-da-america-latina-e-lancada-pela-escola-de-negocios-e-seguros-ens/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

características mais tecnológicas. Se na primeira foto os alunos têm cadernos e livros, na segunda eles usam *tablets*. Se na primeira a professora usa um quadro branco, na segunda o professor usa um quadro interativo. Ainda na primeira imagem, a sala de aula tem múltiplos elementos semióticos nas paredes, já na segunda foto isso fica restrito a uma parte da sala de aula. Outro elemento diferencial é o uniforme dos alunos, presente na primeira imagem, mas não na segunda. As carteiras na primeira foto são individuais, enquanto são de duplas na segunda imagem.

Podemos pensar em tantas outras diferenças entre esses dois espaços, porém o ponto mais relevante a ser enfatizado é que são ambientes de aprendizagem, nos quais os participantes, docentes e discentes, é que constituem os elementos básicos. Embora os espaços e recursos sejam diferentes, o essencial está presente. Também é relevante apontar que quando se trata de ambientes e recursos é fato que nem todos têm acesso às novas (mais recentes) arquiteturas ou tecnologias. Por isso, a necessidade de engajamento tanto com o tradicional quanto com os novos textos e tecnologias. Nesse engajamento, segundo Anstey e Bull (2018), é importante fazer uso de estratégias, práticas e repertórios tanto com o tradicional quanto com o novo, pois os tipos de textos, sua compreensão, os sistemas semióticos e mais concepções sobre textos devem integralmente fazer parte da prática docente.

## IDENTIDADES DO LEITOR

Conforme afirmamos anteriormente, um dos elementos básicos das salas de aula, onde o tradicional e o novo convivem, são nossos alunos e suas múltiplas identidades. Por que é importante olharmos para as identidades dos discentes? Para responder tal pergunta precisamos voltar um pouco à nossa introdução, quando apresentamos nossas concepções de língua, leitura e leitor. No início deste capítulo, observamos que leituras são construções pautadas também em nossas vivências,

corpos, emoções, valores, e tudo aquilo que nos constitui: é a partir das múltiplas identidades que somos e agimos através da leitura. Desse modo, podemos seguir para uma próxima pergunta: o que seria identidade? Segundo Hall (1996), identidade é:

O ponto de encontro, o ponto de sutura, entre por um lado os discursos e práticas que tentam “interpelar”, falar conosco ou saudar-nos como sujeitos sociais de discursos particulares, e por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos que podem “falar”. As identidades são, portanto, pontos de ligação temporária com as posições dos sujeitos que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 1996, p. 5, tradução nossa).

Nessa definição, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que as identidades, uma vez que se constituem como pontos de ligação temporária, não são fixas, mas estão em constante transformação. Além disso, por envolverem subjetividades e discursos, elas são um fenômeno ao mesmo tempo individual e social. Ainda, conforme Norton (2013, p. 4, tradução nossa): “a identidade é constituída na e pela linguagem”. Portanto, toda vez que sujeitos falam, escrevem, ou leem, “eles estão também organizando e reorganizando um sentido de quem são e de como se relacionam com o mundo social. Desse modo, eles estão engajados em construção e negociação de identidade” (NORTON, 2013, p.4, tradução nossa).

É interessante mencionar uma das contribuições feitas através do *chat* no momento em que trouxemos a definição de identidade. Uma das participantes fez um comentário que se alinha com a perspectiva de Norton (2013) citada acima: “Esse conceito é muito importante para nossa construção também enquanto leitores...olhei um dia para meus livros e vi poucos livros escritos por mulheres...hj, não consigo deixar de procurar escritoras para ampliar essa visão de mundo tão marcada pelos homens”<sup>33</sup>. Tal comentário nos remete à fala da escritora Chimamanda Ngozi

33 Comentário no *chat* de participante de nosso curso de Extensão, no encontro que ministramos.

Adichie em sua palestra “O perigo da história única”<sup>34</sup>, que trata sobre como a literatura pode estar reproduzindo pontos de vista e perspectivas específicas como se fossem verdades universais (no caso da fala do *chat*, a perspectiva masculina e patriarcal, por exemplo). Essa ligação entre o comentário da participante e a palestra nos lembra da importância de nos atentarmos e questionarmos quais são as vozes e sentidos possibilitados pelos textos que trazemos para a sala de aula, uma vez que o processo de leitura não só é construído como também constrói nossas identidades.

A fim de ilustrar essas concepções e reflexões a respeito de identidade e já aproximá-las de nosso contexto, vejamos duas experiências práticas de sala de aula. A primeira ocorreu com uma turma de um curso *online* de Conversação Avançada em Língua Inglesa, com alunos a partir de 17 anos, na Academia de Línguas do Paraná. Foi solicitado que representassem através de imagens (com a liberdade de escolher a forma que utilizariam para isso, seja desenhando à mão ou utilizando diferentes recursos digitais) sua biografia linguística (MELO-PFEIFER; SIMÕES, 2017). Ou seja, eles deveriam ilustrar toda e qualquer relação que possuíam com quaisquer línguas. Trago para reflexão um exemplo de uma das alunas da turma de Conversação Avançada:

**Figura 3 – Atividade de aluna – Academia de Línguas do Paraná**



Fonte: Arquivo pessoal da autora Camila Haus, 2020.

34 Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt). Acesso em: 18 ago. 2021.



Ao lermos essa imagem, podemos observar como línguas perpassam as subjetividades da aluna de diferentes formas, a partir de diversos círculos, como o familiar, o profissional, o acadêmico, o de entretenimento. Atentando para a multimodalidade na construção de sentidos (KRESS, 2010), também é interessante considerar que a distribuição das imagens, o tamanho, as cores e outros aspectos, contribuem para a forma com que ela tenta representar sua identidade nesse determinado espaço-tempo. Suas vivências prévias e suas expectativas para o futuro, as quais ela traz para toda leitura e de qualquer texto, são complexas, diversas, sociais e ao mesmo tempo únicas. Essa imagem e a atividade como um todo são indícios da importância de reconhecermos, enquanto professores, as complexidades em nossos alunos.

O segundo exemplo está relacionado a um contexto de aulas individuais de conversação em Inglês, na Língua Assessoria. Aulas no formato *online*, por conta das restrições da pandemia. Foi solicitado à aluna (20 anos) que, utilizando a ferramenta *Jamboard*, traçasse o que considerava ser seu perfil literário, podendo fazer uso de todos os recursos disponíveis *online*. Assim temos a representação do perfil literário dessa aluna:

Figura 4 – Atividade de aluna: Conversação Intermediária, Língua Assessoria



Fonte: Arquivo pessoal da autora Liane von Mühlen, 2021.

Ao visualizarmos o trabalho da estudante, percebemos que ela fez uso de diversos modos semióticos que vão desde o texto impresso a símbolos, imagens, representações. Mesmo nos textos impressos, há uma diversidade de gêneros (poesia e prosa), em inglês e português. A pluralidade de gêneros também é representada nas imagens e símbolos utilizados. Segundo a aluna, o seu repertório é diverso porque, além de ser estudante da graduação em Letras, ela também é atriz, cantora e escritora. Quando se trata de modos semióticos diversos, consideramos que, na perspectiva da multimodalidade, além do que é passível de registro, há ainda outros elementos que compõem o repertório linguístico:

A multimodalidade visa estender a interpretação social da linguagem e seus significados para toda a série de modos representacionais e comunicativos ou recursos semióticos para fazer sentido com empregos na cultura – tais como imagem, escrita, gesto, olhar, discurso, postura (JEWITT, 2017, p. 1, tradução nossa).

Essa diversidade de modos com os quais as pessoas leem (e registram) o mundo está relacionado às (múltiplas) identidades de cada um.

A respeito dessa ligação entre identidade e leitura, Anstey e Bull (2018) trazem o conceito de Identidade de Letramento (*Literacy Identity*). O termo se refere a essas vivências dos alunos, que contribuem para a formação de um repertório de recursos relacionados a práticas de leitura e letramento. Esse repertório é fruto do mundo da escola e do mundo da vida, ou seja, considera também as experiências dos indivíduos fora do ambiente escolar, às quais cabe darmos espaço, assim valorizando tais letramentos em sala de aula.

Figura 5 – A Identidade de Letramento



Fonte: Anstey; Bull, 2018, tradução e adaptação de Liane von Mühlen.

Quando nos referimos à Identidade de Letramento, composta pelo mundo da vida, com todas as experiências sociais e culturais, e pelo mundo da escola, com todas as atividades e experiências pedagógicas (ANSTEY; BULL, 2018), os elementos que a caracterizam são: a experiência prévia com os conhecimentos sobre textos, os conhecimentos e experiências sociais e culturais e os conhecimentos e experiências tecnológicas.

Importante salientar que não há uma hierarquia ou uma divisão entre esses dois “mundos”. Eles se sobrepõem e se complementam, pois o indivíduo não deixa de lado suas experiências de vida no ambiente da escola e vice-versa.

## O MODELO DOS QUATRO RECURSOS

Você já ouviu falar do *Four Resources Model* ou Modelo dos Quatro Recursos (MQR)? Acreditamos que conhecer essa teoria e sua aplicação prática pode nos auxiliar no trabalho com a leitura de uma forma integral, que considere as múltiplas identidades do leitor. Passamos então a abordar esse modelo, em sua teoria e prática, pois se trata de temática relevante quando falamos de multiletramentos e multimodalidade.

Inicialmente, o modelo original proposto por Freebody e Luke (1990) compreendia quatro papéis, a saber: o leitor como aquele que quebra/decifra o código; o leitor como participante do texto; o leitor como usuário do texto; e o leitor como analista do texto. Esse modelo inicial “forneceu a educadores, pesquisadores e teóricos dos letramentos uma perspectiva divergente sobre o que significa ser um leitor de sucesso em novos tempos” (SERAFINI, 2012a, p. 27, tradução nossa).

Com o passar do tempo, contudo, Luke e Freebody (1997, 1999) revisaram a proposta original do MQR. Eles ampliaram os papéis que os leitores desempenham, ao agir e pensar, deixando de lado as formas pré-determinadas nas quais esses leitores deveriam se “encaixar”, passando a considerá-los como “um conjunto de recursos ou práticas sociais dos quais os leitores fazem uso para dar sentido aos seus mundos” (SERAFINI, 2012a, p. 27, tradução nossa). Essa reconceitualização dos quatro papéis/recursos do leitor considera que os papéis desempenhados pelos leitores são, na verdade, construídos enquanto esses sujeitos exercitam suas identidades nas práticas sociais cotidianas, e não adotados, como eram vistos anteriormente, compreendendo que

eles são desenvolvidos no contexto de leitura em vez de assumidos como conjuntos pré-determinados de habilidades cognitivas realizadas diariamente em salas de aula, sendo negociados entre os praticantes, redesenvolvidos, recombinados e articulados em relação uns com os outros de forma contínua (SERAFINI, 2012a, p. 27, tradução nossa).

Nessa expansão do conceito original do MQR, é preciso repensar ou reconceitualizar o leitor como um leitor-espectador, também denominado leitor-visualizador, que interage tanto com os textos escritos quanto com elementos e estruturas imagéticas e de *design* (SERAFINI, 2012a). Esse leitor entende que os textos multimodais reúnem diferentes modos semióticos para trazer informações; ou seja, a composição das informações ocorre por meio da linguagem escrita, das imagens visuais, dos elementos de *design* e ainda outros recursos semióticos disponíveis. Assim sendo, a reconceitualização do MQR, considerando essencialmente as práticas sociais, apresenta o leitor-visualizador não desempenhando um único papel, e sim sendo constituído por e agindo nesses múltiplos papéis, a saber: o navegador, o intérprete, o designer, e o interrogador (SERAFINI, 2012a).

Visando aprimorar a compreensão do MQR, passamos a detalhar cada um dos quatro recursos.

- “Decifrador” de códigos: navegador

**Figura 6 – Mafalda e o livro**

“VICTOR VÊ A UVA DA VINHA  
- ESTA UVA É BOA, SR. BRÁULIO.”  
“SIM, VICTOR, ESTA UVA É BOA.  
- SR. BRÁULIO, VEJA OS BARRIS  
DE BOM VINHO!”

ACHO QUE DEVERIAM CONSTRUIR  
UM MONUMENTO A ESSES AUTORES  
SACRIFICADOS QUE EM VEZ DE  
ESCREVEREM COISAS INTELIGENTES  
PREFEREM NOS ENSINAR A LER.



Fonte: 1º Simulado Objetivo On-line – 8º ano Ensino Fundamental, 2020<sup>35</sup>.

35 Disponível em: [http://upvix.com.br/\\_public/ensinos/ef/atividades/8\\_185\\_437\\_2020\\_1Simulado%20Objetivo%20On-line\\_8ano\\_2Tri\\_Gabaritada.pdf](http://upvix.com.br/_public/ensinos/ef/atividades/8_185_437_2020_1Simulado%20Objetivo%20On-line_8ano_2Tri_Gabaritada.pdf). Acesso em: 02 jul. 2021.

A criticidade da Mafalda tem tudo a ver quando pensamos no leitor como navegador. Claro que decifrar o código faz parte, afinal de contas sem isso não se lê, contudo essa não deve ser a única função. É preciso ir além, literalmente navegar pelos demais elementos, compreender o que tem por trás desse texto, o que o constitui, além do texto impresso ou digital, como ele foi pensado, para quem ele foi escrito, quais as ideologias imbricadas. Sim, porque nenhum texto é neutro.

Sobre o leitor como navegador, Serafini (2012a) pondera que não basta apenas decifrar o código, é preciso ir além:

Além de decifrar a linguagem escrita, os leitores devem aprender a navegar no design de textos impressos e digitais, incluindo a orientação da esquerda para a direita nos textos de língua inglesa, e compreender o papel desempenhado pelos quadros, gráficos, diagramas, imagens visuais, fontes, elementos de design, e ilustrações encontradas em livros ilustrados, textos informativos, romances gráficos, websites, e os anúncios enquanto os leitores constroem sentido na transação com esses textos multimodais (SERAFINI, 2012a, p. 28, tradução nossa).

Assim, navegar por textos multimodais requer muito mais as habilidades do leitor, é uma tarefa mais complexa, pois “exige que os leitores atendam às gramáticas do *design* visual, além da gramática, estruturas e tipografia associadas à linguagem escrita” (SERAFINI, 2012b, p. 155, tradução nossa, grifo nosso) e envolve múltiplos processos de decodificação, conforme delineado por Luke e Freebody (1999). Esses processos “delineiam a capacidade de um leitor de quebrar (decifrar) o código dos textos escritos, reconhecendo e usando características e arquitetura fundamentais, incluindo o alfabeto, sons em palavras, ortografia, convenções e padrões estruturais” (SERAFINI, 2012b, p. 155, tradução nossa). Tudo isso faz parte desse conceito mais amplo de navegação.

Outra característica do conceito do leitor como navegador é a questão da não-linearidade dos textos digitais, visuais e multimodais, compreendendo que cada leitor navega sua própria jornada, constrói

seu percurso, respeitando suas escolhas. Navegar, além de decifrar o texto, é uma habilidade essencial não só nos contextos escolares/acadêmicos, mas também para a vida, conforme aponta Serafini (2012b):

Além disso, estruturas não lineares, hipertexto, imagens visuais e estruturas composicionais multimodais precisam ser navegadas pelos leitores para que sejam bem-sucedidos nos ambientes educacionais de hoje. Navegar, incluindo a decodificação de texto escrito, é uma importante habilidade e uma consideração igualmente importante para os educadores de letramentos, mas é uma habilidade insuficiente em e por si só para tornar os leitores proficientes em novos tempos (SERAFINI, 2012b, p. 155, tradução nossa).

Quando o autor coloca que navegar é uma habilidade insuficiente por si só, ele o faz no sentido de que nenhuma habilidade isoladamente produz grande efeito. A habilidade de navegar atinge melhores resultados quando combinada com os demais papéis, como o de intérprete, por exemplo.

- Participante do texto: intérprete

Figura 7 – Um livro



Fonte: Armazém de Textos, 2021<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Disponível em: [https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/07/charge-liniers-com-gabarito.html#google\\_vignette](https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/07/charge-liniers-com-gabarito.html#google_vignette). Acesso em: 02 jul. 2021.

Figura 8 – Calvin e o livro



Bill Watterson, Calvin e Harold.

Fonte: Investa em Leitura – Escrever Bem, 20--37.

Na charge (Figura 7), o autor aponta que no papel de participante, o leitor vive uma espécie de relação simbiótica com o texto. Ao pegar o livro para ler, ele reflete a ação de ser também pego pelo livro. A imagem é uma excelente definição do que significa participar do texto, o que claramente aumenta a agência do leitor durante o processo de leitura. Serafini (2012b) caracteriza leitores como intérpretes: “são leitores engajados no ato ou processo de interpretação” e essa interpretação “é um processo de construção ou geração de significados e respostas viáveis a vários textos e imagens” (SERAFINI, 2012b, p. 155, tradução nossa).

Quando interpretamos o texto, atribuímos sentidos a ele, utilizando nossas experiências e conhecimentos prévios, e ao fazê-lo passamos a experimentar contatos culturais apresentados pelos elementos componentes desse texto. Uma vez que somos formados também por nossas experiências culturais, linguísticas e literárias, a leitura de um texto nunca é isolada, pois ela dialoga com outras leituras que já fizemos e outras vivências pelas quais passamos, que fazem com que possamos ampliar nossas perspectivas.

Na tirinha (Figura 8), Calvin devolve um livro que pegou emprestado. Enquanto leitor participante/intérprete do texto, o personagem se percebe envolvido com e afetado pela leitura de tal forma que cogita interromper as leituras. Esse “incômodo” do Calvin é um claro sinal da efetividade da leitura crítica. E não poderia ser de outra forma, pois ser

37 Disponível em: <http://escreverbem.com.br/investa-em-leitura/>. Acesso em: 02 jul. 2021.



e agir através da leitura nos permite construir sentidos, ressignificar conceitos e ampliar perspectivas.

- Usuário do texto: *designer*

Figura 9 – Calvin e Susi



Fonte: Calvin e seus amigos – Nova Escola, 2009<sup>38</sup>.

De acordo com a tirinha acima, como você observa os posicionamentos e atitudes dos personagens enquanto leitores? Susi demonstra sua paixão pelos livros e sua escolha em adiantar-se na leitura dos capítulos a partir de suas expectativas e interesses. Por outro lado, Calvin se apropria do livro de uma forma totalmente diferente, mas também a partir de sua identidade enquanto leitor. Podemos observar que os dois leitores, cada um a seu modo, está utilizando o texto (nesse caso, o livro) e explorando suas possibilidades sociais e culturais.

De acordo com Freebody e Luke (2003) e Anstey e Bull (2018), o envolvimento do leitor enquanto usuário do texto, ou o recurso de utilizar o texto funcionalmente, consiste em práticas de negociação e ação nos e através dos textos. Em outras palavras, o sujeito tem consciência e lança mão de seus recursos sociais, culturais, tecnológicos e de letramento a fim de se engajar em interações do dia a dia. O usuário do texto reconhece que as diferentes funções culturais e sociais dos textos configuram suas estruturas, "seus tons, graus de formalidade e sequência de componentes, e os cursos de ação social que eles [os usuários] podem realizar com textos específicos" (FREEBODY; LUKE, 2003, p. 7, tradução nossa; acréscimo nosso).

<sup>38</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso em: 02 jul. 2021.

Considerando as mudanças na noção de texto para uma perspectiva multimodal, Serafini (2012b) expande o recurso do usuário do texto com a ideia do leitor como *designer*. De acordo com o autor, o leitor constrói experiências únicas de leitura na medida em que toma decisões a respeito do caminho, da sequência e da organização a partir da qual entrará em contato com um determinado texto. Essa prática social de leitura é reforçada na sociedade digital, pois “[a]o contrário do texto escrito tradicional que é apresentado de forma sequencial e linear, textos multimodais e hipertextos são frequentemente apresentados de um modo não linear” (SERAFINI, 2012a, p. 28, tradução nossa). É importante ressaltar que as escolhas do leitor nessa relação com o texto não são feitas de forma arbitrária. Elas são consequência de uma soma de fatores, como a composição visual, o *design* e as características tipográficas do texto, bem como os interesses e experiências do leitor. Em suma: “o leitor toma decisões sobre quais aspectos dos textos serão navegados para considerar e interpretar e, ao fazer isso, desenha o texto a ser lido” (SERAFINI, 2012b, p. 159, tradução nossa).

- Analista do texto: interrogador

Figura 10 – Armandinho e as aspas



Fonte: Página do Armandinho no Facebook, 2017<sup>39</sup>.

A fim de introduzir o quarto e último recurso do MQR, temos a tirinha acima. Nela, percebemos o humor produzido através da ambiguidade do termo “aspas”. Você sabia que a palavra “aspas”, além de traços curvos que separam e/ou destacam um texto, pode ser definida também

39 Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmadinho/photos/a.4883%2061671209144/1485473178164650/?type=3&scmts=scwpsdd>. Acesso em: 02 jul. 2021.

como chifres em animais? À vista disso, essa tirinha é interessante em nossa reflexão sobre o leitor enquanto analista do texto ou interrogador por dois motivos: Primeiro, porque a construção de sentidos feita na leitura é local, situada e múltipla, realizada a partir das experiências, vivências e repertórios dos leitores; segundo, porque vemos o personagem Armandinho interagindo com o suposto “texto”, que no caso é o bode, ao questioná-lo, ou melhor, interrogá-lo.

Freebody e Luke (2003) explicam que o papel de analisar e transformar os textos criticamente implica

entender e agir a partir do conhecimento de que textos não são janelas transparentes para o mundo, que eles não são ideologicamente naturais ou neutros, que eles representam certas visões e silenciam outras, influenciam as ideias das pessoas e que seus designs e discursos podem ser criticados e redesenhados de formas novas e híbridas (FREEBODY; LUKE, 2003, p. 7, tradução nossa).

Ou seja, é extremamente importante olharmos essa prática social do leitor a partir de nossa definição de leitura apresentada anteriormente. Se acreditamos que os sentidos não estão dados nas formas linguísticas do texto, mas que são construídos a partir de uma junção de elementos (sociais, culturais, políticos, históricos), conseqüentemente não podemos assumir que os textos são neutros. Segundo Anstey e Bull (2018), o leitor analista tem consciência de que as percepções da realidade são construídas e reconstruídas a partir de textos e sabe tomar decisões críticas e informadas sobre como, quando e por que envolver-se com um determinado texto. Esses mesmo autores também apontam para a realidade multimodal, sobre a qual Serafini (2012b) se debruça ao expandir a noção de leitor interrogador. Ele também reconhece que a leitura é uma prática social de construção de sentidos mediada pelo contexto, pelas relações de poder, pelas identidades e recursos disponíveis. O autor ressalta que o leitor, desempenhando esse papel, reconhece que as leituras diferentes têm conseqüências materiais, discursivas e socioculturais.

Em sua releitura do modelo dos quatro recursos, Serafini (2012a; 2012b) foca na importância da realidade multimodal. O leitor interrogador, portanto, explora e questiona os sentidos possíveis não só do texto escrito, mas das imagens, fontes, cores, e demais elementos semióticos, reconhecendo que é preciso “olhar não somente para as relações dentro de uma obra de arte mas para além da própria obra, para os contextos histórico, cultural e social” (SERAFINI, 2012b, p. 160, tradução nossa).

Antes de passarmos para um olhar mais prático, gostaríamos de mencionar brevemente a teoria do Letramento Crítico (LC) feita no Brasil (MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, 2014). Percebemos que, muitas vezes em que os textos são vistos como não neutros e os sentidos enquanto construídos, isso é feito de forma limitada ao considerar as influências das intenções, valores e crenças apenas do autor. Por sua vez, o LC destaca que leitores precisam não somente questionar os processos de construção de sentidos do autor do texto, mas também os de outros leitores e os de si mesmos. Através de um processo de reflexividade, o leitor desenvolve a habilidade de “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011), ou seja, de observar e interrogar a genealogia de seus próprios sentidos. Ao ler um texto, precisamos nos perguntar: por que eu estou entendendo dessa forma?

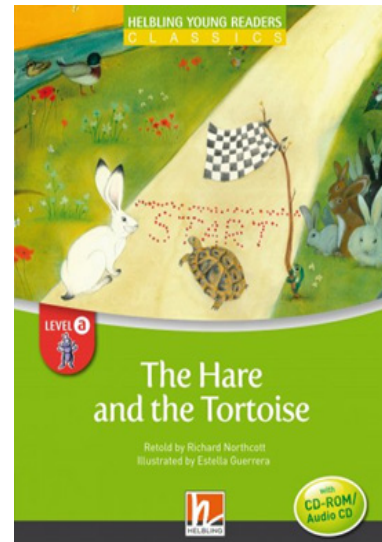
## O MODELO DOS QUATRO RECURSOS: DA TEORIA À PRÁTICA

Tendo abordado a teoria do MQR, apresentamos a seguir uma atividade na qual podemos perceber os papéis dos leitores na prática. Sugerida para estudantes do Ensino Fundamental, nas aulas de inglês ou no currículo bilíngue, esta atividade é baseada no livro *The Hare and the Tortoise* (A Lebre e a Tartaruga)<sup>40</sup>, da Editora *Helbling*, e foi desenvolvida por Nóra Wünsch-Nagy, em 2016. Adaptamos e traduzimos o

40 Material utilizado com autorização da Editora Helbling, respeitando os direitos autorais da obra sob o registro ©Helbling Languages.

trabalho, com permissão de reprodução da autora e da editora. Assim sendo, passamos a apresentar possibilidades de se trabalhar efetivamente os quatro papéis do leitor com a obra mencionada.

Figura 11 – Capa do livro



Fonte: ©Helbling Languages, 2013<sup>41</sup>.

Como “participante do texto” (intérprete), pense nas seguintes perguntas:

- Você já ouviu falar da história da lebre e da tartaruga?
- O que você sabe sobre as tartarugas?
- O que você sabe sobre as lebres?
- Você já participou de alguma corrida?
- Quem vencerá a corrida entre a tartaruga e a lebre?

41 Disponível em: <https://www.helblinglanguages.com/int/en/blog/resourceful-reading-teachers-1-four-resources-model-of-reading-in-action-1>. Acesso em: 02 jul. 2021.

Figura 12 - Página do livro



Fonte: *The Hare and the Tortoise* © Helbling Languages, 2013<sup>42</sup>.

Figura 13 – Flashcards



Fonte: ©Helbling Languages, 2013<sup>43</sup>.

42 Disponível em: <https://www.helblinglanguages.com/int/en/blog/resourceful-reading-teachers-1-four-resources-model-of-reading-in-action-1>. Acesso em: 02 jul. 2021.

43 Disponível em: <https://www.helblinglanguages.com/int/en/product/how-to-use-your-helbling-young-readers-flashcards-385272736>. Acesso em: 02 jul. 2021.

Quando você estiver lendo o texto como um “navegador”:

- Estude as imagens nas abas do dicionário de imagens do livro;
- Use os *flashcards* para introduzir o vocabulário da história;
- Mimetize as atividades e faça os sons dos animais das cenas;
- Pratique a pronúncia das palavras usando o CD-ROM multimídia;
- Faça as atividades linguísticas construídas em torno da história;
- Aponte as imagens a que o texto se refere em cada cena.

A construção de sentidos aqui vai além da ilustração dos animais, pois temos outros modos operando em conjunto com as imagens, tais como a mímica, os sons eletrônicos, a fala, as vozes, o registro, os gestos e corpos envolvidos na execução. A compreensão dos papéis desempenhados pelos demais elementos presentes, além do texto escrito, faz parte de ser um leitor navegador. Observando a capa do livro é possível perceber as diferentes proporções dos animais representados. A lebre, por exemplo, está maior do que a tartaruga. E a tartaruga, por que ela estaria posicionada daquela forma? Também podemos refletir sobre os demais animais ali representados. Por que a maioria está agrupada à direita? E a bandeira quadriculada, que lembra a bandeira da Fórmula 1? Enfim, são inúmeras as relações e reflexões possíveis de serem feitas entre todos os elementos que compõem a história e colaboram na construção de sentidos.

Como “analista do texto” (interrogador), responda a essas perguntas:

- Você já se sentiu como a lebre ou a tartaruga em uma corrida?
- Como você acha que a lebre se sente?
- O que os outros animais pensam sobre a lebre e a tartaruga? Você concorda?

- Você consegue encontrar o pequeno rato em cada cena?
- Por que o rato está lá? (É como um espectador/narrador, mas não é um personagem “real” na história).

Como “usuário do texto” (*designer*), pense sobre essas atividades:

- Encontre as bolhas de atividade linguística (marcadas com um sinal de formiga) em cada cena. Essas perguntas não fazem parte da história e servem a um propósito diferente.
- Conte a história usando apenas as imagens, mostrando aos estudantes que eles também podem criar textos baseados nas imagens visuais.

Lembramos que as diferentes práticas do leitor segundo o MQR não seguem uma ordem hierárquica, linear ou segmentada. Os papéis estão separados nessa atividade apenas para fins didáticos, mas o ideal é que todos sejam trabalhados e não necessariamente um de cada vez. A forma com que você, enquanto professor, vai conduzir essas perguntas, movimentos e atividades, deve ser situada. Em outras palavras, suas decisões irão depender da sua sala de aula, dos seus alunos e de seus objetivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, abordamos aspectos significativos no que diz respeito às múltiplas identidades do leitor, tanto na teoria quanto na prática. Assim, evidenciamos a importância do trabalho na perspectiva multimodal envolvendo tanto o novo quanto o tradicional. Também discutimos os papéis dos leitores nos contextos dos multiletramentos, nos quais práticas educacionais que levam em conta as múltiplas identidades desses leitores, bem como compreendem língua(gem) acima de tudo como prática social, sejam os diferenciais. Retomando o conceito de Identidade de Letramento, convidamos você a sempre



questionar-se: Quais vozes, sentidos e concepções de texto minhas práticas de sala de aula possibilitam?

## REFERÊNCIAS

- ANSTEY, Michèle; BULL, Geoff. **Foundations of Multiliteracies**: reading, writing and talking in the 21st century. 1. ed. New York: Routledge, 2018.
- FREEBODY, Peter; LUKE, Allan. Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model. *In*: BULL, Geoff; ANSTEY, Michèle. (Ed.). **The Literacy Lexicon**. Sydney: Prentice-Hall, 2003, pp. 51-66. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/37627478\\_Literacy\\_as\\_engaging\\_with\\_new\\_forms\\_of\\_life\\_The\\_'four\\_roles'\\_model](https://www.researchgate.net/publication/37627478_Literacy_as_engaging_with_new_forms_of_life_The_'four_roles'_model). Acesso em: 02 jul. 2021.
- FREEBODY, Peter; LUKE, Allan. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. **Prospect**: Australian Journal of TESOL, v. 5, n. 7, pp. 7-16, 1990.
- HALL, Stuart. Introduction: Who needs 'Identity'? *In*: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Ed.). **Questions of Cultural Identity**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., 1996, pp. 1-17.
- JANKS, Hilary. **Doing Critical Literacy** – texts and activities for students and teachers. New York: Routledge, 2014.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. *In*: VAZ BONI, Valéria de Fátima Carvalho. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.
- JEWITT, Carey. A multimodal perspective on textuality and contexts. **Pedagogy, Culture and Society**, v. 15, n. 3, pp. 275-289, 2007.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. *In*: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno (Org.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas**: contribuições Teórico-Methodológicas. Campinas: Pontes, 2014, p. 121-143.
- KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.
- LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Further notes on the four resources model. **Reading Online**, p. 1- 4, 1999.

MELO-PFEIFER, Silvia; SIMÕES, Ana Raquel (Org.). **Plurilinguismo vivo, plurilinguismo desenhado**: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. Coleção - Encontros da Língua Portuguesa. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém / Escola Superior de Educação, 2017.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (Orgs.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*, v. 15. São Paulo: Pontes Editores, 2011b, p. 279-303.

NORTON, Bonny. **Identity and Language Learning**: Extending the conversation. 2. Ed. [S.l.]: Multilingual Matters, 2013.

SERAFINI, Frank. Reading Multimodal Texts in the 21st Century. **Research in the schools**, v. 19, n. 1, pp. 26-32, 2012a.

SERAFINI, Frank. Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts. **Pedagogies: An International Journal**, v. 7, n. 2, pp. 150–164, 2012b.

Wünsch-NAGY, Nóra. Resourceful Reading Teachers 1: Four Resources Model of Reading in Action 1. Helbling Readers Blog, 2016. Disponível em: <https://www.helblinglanguages.com/int/en/blog/resourceful-reading-teachers-1-four-resources-model-of-reading-in-action-1>. Acesso em: 02 jul. 2021.



# 6

*Clarice Maria Raimundo  
Juliana Aparecida da Silva Barela  
Vanessa de Freitas Pontes*

## **Elaboração de atividades de aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94913.06

## INTRODUÇÃO

Ao elaborarmos a proposta que inicialmente desenvolvemos para nosso encontro no curso de Extensão 'Multiletramentos e Multimodalidade na Sala de Aula'<sup>44</sup>, e que trazemos agora neste capítulo, nos vimos em uma condição de reflexão crítica sobre nossa práxis. Discutir, com colegas professores, sobre como os multiletramentos podem informar nossa prática profissional era uma questão-chave para nós.

A escolha do tema de nosso encontro no curso foi baseada em nossa vivência no chão da escola e no desafio contínuo de exercer nossa agência e de possibilitar aos nossos estudantes o exercício da deles. Assim, optamos por discutir, lá e também aqui, sobre o processo de elaboração de atividades de aprendizagem, pois embora ele seja inerente ao trabalho docente, nem sempre sua relevância é suficientemente levada em consideração.

Neste capítulo, inicialmente, faremos algumas considerações sobre o processo de elaboração de atividades de aprendizagem; na sequência, retomaremos os processos de conhecimento, propostos por Cope e Kalantzis (2015), para refletirmos sobre como eles podem nos ajudar a elaborar atividades para nossos alunos. Por fim, traremos alguns exemplos de atividades que desenvolvemos com nossos alunos, tomando como base a perspectiva dos multiletramentos.

## POR QUE FALAR SOBRE ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES?

As atividades de aprendizagem fazem parte de nosso dia a dia, enquanto professores, e sua elaboração pode parecer algo simples e cotidiano; contudo, representa um momento de suma importância no

44 Ver a Apresentação deste livro.

processo de aprendizagem. Conforme defende Lino de Araújo (2017, p. 24), “as atividades escolares são eventos de letramento localmente situados”; portanto, devem ser pensadas para interlocutores e contextos específicos. Em outras palavras, para que sejam relevantes, devem ser pensadas mediante as especificidades de nossas salas de aulas, de nossos estudantes e de suas necessidades.

Mas, afinal de contas, para que servem as atividades de aprendizagem? Segundo Lino de Araújo (2017, p. 28), “as atividades se prestam a duas grandes finalidades: fixação e verificação do conteúdo”. A autora elucida que:

A fixação da aprendizagem é entendida como um procedimento de ensino que pode ser realizado com ou sem o monitoramento compartilhado do professor. [...] A verificação da aprendizagem é entendida como uma atividade realizada pelos alunos sem a monitoração do professor (LINO DE ARAÚJO, 2017, p.28).

Durante nosso encontro no curso, perguntamos aos participantes sobre a importância de planejar as atividades de aprendizagem e se eles pensavam nos objetivos educacionais dessas atividades no momento da elaboração. Também queremos saber sua resposta.

*Qual a importância de planejar as atividades de aprendizagem? Você tem em mente objetivos claros no momento da elaboração de suas atividades? Registre suas ideias aqui.*

*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar com outros leitores deste livro (utilize a coluna 1).*



Agora que você já respondeu, veja a resposta de uma das participantes:

**Excerto 1 – Resposta de uma das participantes do curso  
“Multiletramentos e Multimodalidade na Sala de Aula”<sup>45</sup>**

“Planejar atividades é uma organização da sequência didática. O professor guia a turma pelo planejamento e programação. Confesso, que nem sempre é possível pensar nos objetivos, muitas vezes, o livro didático me conduz.”

Fonte: As autoras, 2021.

Observamos em nossos debates durante o curso, e também na resposta da participante, que muitas vezes desenvolvemos nossa sequência didática, propomos atividades e tarefas sem, no entanto, definirmos os objetivos das mesmas. Isso se dá por diversos motivos, mas vale mencionar que muitas vezes temos dificuldades em pensar de modo mais cuidadoso nas atividades devido à obrigatoriedade do uso do livro didático que muitas instituições impõem, bem como à carga de trabalhos burocráticos (preenchimentos de livros de chamada e relatórios sobre alunos, por exemplo) que nos exige um tempo importante e necessário ao pensar pedagógico. Considerando esse contexto, perguntamos: Qual seria a importância de termos objetivos definidos ao elaborarmos nossas atividades de aprendizagem?

Entendemos que, ao definirmos um objetivo para nossa atividade, teremos uma clareza maior do que estamos propondo aos nossos

<sup>45</sup> As identidades dos participantes serão mantidas em sigilo, conforme informado por ocasião das inscrições do curso.

alunos, bem como poderemos definir melhor os níveis de complexidade que uma atividade poderá apresentar. O mesmo ocorre com o nível de aprendizagem que esperamos por parte dos estudantes, tornando mais transparente um parâmetro para uma eventual avaliação, pois, de acordo com Lino de Araújo (2017, p. 28) “uma atividade deve estar ligada a pelo menos um tipo de objetivo de ensino, ou seja, uma atividade precisa indicar o que será verificado e avaliado”.

## OS MULTILETRAMENTOS

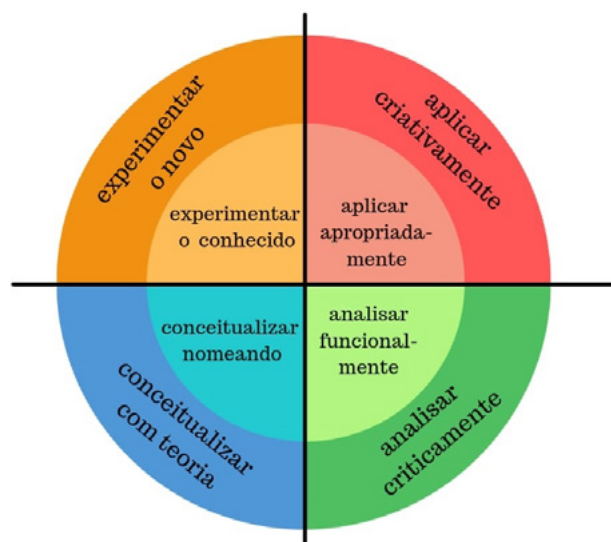
Como vimos nos capítulos anteriores, os multiletramentos não são uma metodologia, mas sim uma pedagogia na qual a aprendizagem se dá pelo *design*. A pedagogia dos multiletramentos ressalta não apenas a necessidade de a escola promover também novos letramentos, atrelados às novas tecnologias digitais de informação e comunicação, mas também a necessidade de a escola incluir em seu currículo a diversidade cultural já presente na sala de aula. Diante de um mundo cada vez mais globalizado no qual as migrações são constantes, a pedagogia dos multiletramentos pode trazer mais equidade para as escolas ao valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos. Sobre o conceito de pedagogia Cope e Kalantzis (2015) explicam que:

Pedagogia é uma gama de diferentes “coisas que você faz para saber”, um repertório de tipos de atividades de aprendizagem, incluindo tipos de atividades que têm sua gênese variada na pedagogia didática e autêntica. [...] Nossa sugestão para professores cujas práticas em geral se enquadram em uma tradição ou outra, é estender seu repertório – o que muitos professores excelentes, em qualquer caso, instintivamente fazem de qualquer maneira (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 14, tradução nossa).

Um aspecto importante para a prática docente presente na pedagogia dos multiletramentos são os processos de conhecimento ou movimentos epistêmicos. Sugerimos a leitura do capítulo 1 deste livro

para aprofundar sobre esse assunto. Contudo, retomamos aqui brevemente esses processos de conhecimento. Inicialmente, o Grupo de Nova Londres – GNL<sup>46</sup> propôs quatro componentes pedagógicos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Mais tarde, essas concepções foram reformuladas por Cope e Kalantzis (2015) conforme a Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Processos de conhecimento



Fonte: Cope e Kalantzis, 2015, p. 5, tradução e adaptação de Liane von Mühlen, 2021.

Segundo Cope e Kalantzis (2015), o experimentar acontece quando a aprendizagem se dá por meio das experiências pessoais e da exposição aos fatos do mundo real. Esse movimento reforça que a experiência pessoal dos estudantes é crucial para a construção de novos conhecimentos. O conceitualizar diz respeito aos conhecimentos

46 Foi como ficou conhecido o grupo de pesquisadores, entre os quais Gunther Kress, Bill Cope e Mary Kalantzis, que se reuniu na cidade de New London, em New Hampshire, para pensar sobre “o futuro do ensino do letramento, o que precisaria ser ensinado em um futuro próximo que mudava rapidamente, e como deveria ser ensinado” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 3).



relativos à escolarização, e o analisar ressalta que a criticidade deve permear o processo de aprendizagem. Já sobre o aplicar, os autores afirmam que diz respeito à prática dos conhecimentos como uma forma de intervenção, aplicando os conhecimentos experienciais, conceituais e críticos. Ainda sobre esses processos de conhecimento, Cope e Kalantzis (2015) apontam que:

Pedagogia é o *design* de sequências de atividades de aprendizagem. Duas questões-chave surgem no processo de *design* pedagógico: quais atividades usar e em que ordem? *Learning by Design* é uma classificação de tipos de atividades, os diferentes tipos de coisas que os alunos podem fazer para saber. A aprendizagem por *design* não prescreve a ordem das atividades, nem quais tipos de atividades usar. Isso irá variar dependendo do domínio do assunto e da orientação dos alunos. *Learning by Design* faz várias sugestões aos professores: refletir sobre a gama de tipos de atividades durante o processo de *design*, para complementar a prática existente, ampliando a gama de tipos de atividades e para planejar a sequência cuidadosamente (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17, tradução nossa).

Diante dessa afirmação, é possível notar que a pedagogia dos multiletramentos apresenta ao educador diversas formas de trabalhar com seus alunos, e permite que mudanças sejam feitas caso a atividade proposta não os atinja da maneira esperada. Dessa forma, a pedagogia dos multiletramentos propõe ao professor uma reflexão sobre sua prática e sobre o que lhe leva a escolher determinada atividade – “[a] ideia essencial na abordagem dos multiletramentos é que o aprendizado é um processo de ‘tecelagem’ para trás e para frente através e entre diferentes movimentos pedagógicos (Luke *et al.*, 2004)” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 4, tradução nossa).

É importante, também, salientar que a pedagogia dos multiletramentos não objetiva descartar outras pedagogias. Os autores afirmam que há práticas e percepções importantes na pedagogia tradicional, que eles entendem ser necessário manter. Ou seja, os multiletramentos visam agregar e não se sobrepor.

Após discutir sobre os processos de conhecimento, propusemos uma atividade prática aos participantes de nosso curso de Extensão e queremos que você participe também. Leia abaixo:

- Atividade Prática 1: A presença dos memes no cotidiano das pessoas

Você sabe o que é um meme?

O termo meme faz referência a uma informação que por algum motivo se torna 'viral' na Internet. O objetivo do meme é produzir humor, criticar ou satirizar costumes ou figuras públicas. Ele pode ser replicado e modificado muitas vezes, sua produção é anônima, sem assinatura, traz textos curtos e muitas vezes utiliza imagens de pessoas públicas ou personagens.

Esse gênero digital tem entretido muitas pessoas ao redor do mundo e podemos fazer uso dele em diversos contextos, inclusive na sala de aula, por se tratar de algo que é familiar e popular entre nossos alunos. O fato de os alunos já conhecerem o gênero meme pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo para eles, motivando-os a participar da atividade e a expressar suas opiniões.

Ao trabalhar com memes, é importante não apenas ressaltar a característica multimodal desse gênero, mas também verificar o entendimento e o conhecimento prévio dos alunos sobre o mesmo. Muitos têm uma concepção incorreta de meme, acreditando que para estar englobado nesse gênero é preciso que haja algum texto escrito ou não será um meme, quando, na verdade, qualquer conteúdo que se torne viral na internet (uma frase, uma imagem, um vídeo, uma música), sendo compartilhado inúmeras vezes, é um meme.

Agora é sua vez! Que tal responder às seguintes questões antes de prosseguir a leitura:

*Quais poderiam ser os objetivos de se trabalhar com memes em uma atividade de aprendizagem? Quais tarefas você solicitaria? Registre suas ideias aqui.*

*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar com outros leitores deste livro (utilize a coluna 2).*



**Figura 2 – Meme**



Fonte: UOL, 2018<sup>47</sup>.

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2018/06/28/descobriram-quem-e-a-namorada-indignada-dos-memes-que-todo-mundo-adora.htm> Acesso em: 24 jun. 2021.

Observe algumas ideias que surgiram durante nossa discussão no curso, obtidas através da plataforma *Slido*<sup>48</sup>, e compare com as suas. Com certeza, você verá que as possibilidades são diversas e que um simples meme pode gerar aulas e discussões fantásticas, que vão além do simples cumprimento do currículo escolar, pois, ao levar os alunos à reflexão, o professor estará incentivando e aprimorando seus letramentos críticos, o que é tão essencial quanto os conteúdos da grade curricular.

## Excerto 2 – Respostas dos participantes do curso “Multiletramentos e Multimodalidade na Sala de Aula”

“Para além de integrar a formação leitora dos alunos e ampliar o repertório sociocultural deles, os memes em atividades de leitura/produção podem despertar os alunos nas reflexões de comportamento e tomadas de decisões nas mais variadas situações sociocomunicativas.”

“Aprender as características do gênero digital meme. Desenvolver habilidades linguísticas.”

“Um meme bem utilizado pode servir como uma introdução ou alegoria simplificada de algum assunto específico de maneira bem-humorada. Depende muito do meme.”

“Recuperar o contexto em que o meme surgiu; trabalhar material que trata da situação que gerou o meme.”

“Diversos objetivos, entre eles, tornar o ensino mais dinâmico. A tarefa solicitada seria: criação de memes pelos próprios alunos, a partir de situações que eles vivenciaram, relacionadas ao assunto.”

“Utilizar gêneros que são do conhecimento e do cotidiano dos alunos para criar práticas sociais relevantes. Podemos trabalhar com qualquer conteúdo, para dizer a verdade.”

“Acho que o mais bacana é discutir os conceitos por trás dos memes. Por exemplo, esse meme do slide poderia discutir a monogamia.”

“A multimodalidade (imagem, texto), a intertextualidade (dialogismo da linguagem)”

“Estudar características e intencionalidades dos variados gêneros digitais”

Fonte: As autoras, 2021.

Após a discussão com os participantes, foram feitas algumas sugestões de atividades que poderiam ser realizadas com o meme acima, como por exemplo:

48 Slido é uma plataforma para interação em vídeo conferências: <https://www.sli.do/>

- Abordar o gênero digital meme (o que é e o que conhecem);
- Discutir sobre o gênero digital;
- Utilizar como introdução ou alegoria simplificada de algum assunto específico de maneira bem-humorada;
- Analisar a imagem, o contexto e os estereótipos presentes nela;
- Criar textos para essa imagem;
- Criar um desfecho para essa história (formato de meme ou tirinha);
- Criar um novo meme, colocando a mulher como protagonista e o homem como 'objeto de seu interesse', e, a partir daí, debater como a mesma situação seria encarada caso houvesse a troca de papéis;
- Apresentar a imagem original e debater sobre a diferença de contextos no emprego da imagem e dos modos semióticos utilizados.

É preciso ter em mente que essas são apenas algumas sugestões do que poderia ser feito utilizando o meme em questão. Contudo, não há uma receita pronta, pois tudo dependerá do objetivo que se tem ao abordar esse meme ou qualquer outro. Além disso, é importante levar em consideração que se houver ferramentas digitais que possam ser utilizadas, os alunos se beneficiarão de uma variedade de recursos para dar conta da atividade (o *Padlet* ou ainda o *Jamboard*, que é uma ferramenta do Google, podem ser ferramentas úteis); porém, esse tipo de atividade não requer obrigatoriamente o uso de recursos digitais, ela pode ser adequada para se adaptar a diferentes contextos e aos recursos disponíveis. O professor, por exemplo, pode tirar cópias ou simplesmente solicitar que os alunos desenhem a sua versão dos personagens e a comparem com outras versões depois. Acreditamos que os alunos se divertiriam bastante com as comparações.

Abaixo vemos uma das possibilidades de uso do referido meme em um contexto que provavelmente não seria o mais comumente imaginado. O professor poderia apresentá-lo em sua aula para mostrar aos alunos como uma mesma imagem pode ser aplicada em diferentes contextos e com diferentes propósitos, já que tudo vai depender da intenção do autor. Na sequência, ele poderia discutir com seus alunos se eles consideram que a imagem foi aplicada de forma apropriada, se eles acham que o texto se encaixou com a imagem ou não, estimulando-os a desenvolverem sua criticidade a partir de fatos do cotidiano e da análise do mundo ao seu redor.

Figura 3 – Exemplo de meme



Fonte: *The Guardian*, 2017<sup>49</sup>.

Figura 4 – Atividade de produção de meme



Fonte: Dopl3r.com, 2018<sup>50</sup>.

*Em sua opinião, quais processos de conhecimento (figura 1) poderiam ser considerados nessa atividade com memes? Registre suas ideias aqui.*

49 Disponível em: <https://www.theguardian.com/media/2017/sep/30/the-team-that-made-the-distracted-boyfriend-meme-have-split-up>. Acesso em: 31 maio 2021.

50 Disponível em: <https://pt.dopl3r.com/galeria-memes/modelo-fu-fu-fu-distracido/>. Acesso em: 31 maio 2021.



Que tal dar uma olhada para ver se você concorda com nossa análise, se acrescentaria mais alguma coisa ou se tiraria algo?

1. Experimentar o conhecido – explorar o que os estudantes já sabem sobre o gênero meme.
  2. Experimentar o novo – analisar os estereótipos presentes no meme.
  3. Conceitualizar com teoria – fazer um mapa mental com as características do meme.
  4. Analisar funcionalmente – analisar os objetivos do meme; analisar como seu *layout* e questões culturais podem influenciar em sua compreensão.
  5. Analisar criticamente – Discutir como os memes podem contribuir para perpetuar relações assimétricas de poder.
  6. Aplicar apropriadamente – solicitar a elaboração de um texto para a imagem e em que contexto poderia ser utilizado.
  7. Aplicar criativamente – utilizar os conhecimentos adquiridos e criar um novo meme.
- Atividade Prática 2: Aprendizagem por meio de uma música

Agora, gostaríamos que você participasse de mais uma atividade prática. Leia as instruções abaixo:

*Quais poderiam ser alguns objetivos de se trabalhar com músicas em atividades de aprendizagem? Registre suas ideias aqui.*



*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar com outros leitores deste livro (utilize a coluna 4).*

Em aulas de línguas, frequentemente utilizamos músicas em atividades de compreensão oral, gramática, vocabulário ou até mesmo em momentos de descontração. Dentro da proposta dos multiletramentos, uma música pode gerar uma atividade que vai muito além do ensino da língua pela língua.

Observe a figura de uma atividade proposta com a música “Don’t give up”, do cantor estadunidense Bruno Mars.

**Figura 5 – Música**



## Don't Give Up

Bruno Mars

Choose the correct alternative for each situation. Then, listen and check.



When you **want/wants** to do something that's new  
And it **seem/seems** really, really hard to do  
You **feel/feels** like quitting, you **feel/feels** you're through  
Well I **have/has** some advice for you

If you **want/wants** to catch a ball  
But you're having no luck at all  
The ball **hit/hits** your head, it **hit/hits** your nose  
It **hit/hits** your belly, your chin and toes  
Well, try and try and try again

Don't give up  
Keep on trying  
You're gonna make it  
I ain't lying  
Don't give up, don't ever quit  
Try and try and you can do it  
Don't give up, yeah

Fonte: ISL Collective, 2021<sup>51</sup>.

*De que maneira a atividade com a música 'Don't give up', de Bruno Mars, poderia ser 'transformada' em conformidade com a perspectiva dos multiletramentos?*

*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar com outros leitores deste livro (utilize a coluna 5).*

51 A imagem tem um recorte parcial para melhor qualidade e está disponível em: <https://en.islcollective.com/download/english-esl-worksheets/grammar/present-simple-tense/simple-present-song-activity-dont-give/27409>. Acesso em: 05 jun. 2021.



Observe abaixo algumas de nossas sugestões e compare com suas ideias. Lembre-se de que não existe nenhum modelo pronto de atividade, tudo vai depender do contexto no qual o professor está inserido e de seus objetivos com a atividade.

Sugestões das autoras:

- Ouvir a música e discutir com os estudantes sobre como se sentiram ao ouvi-la; qual a melodia? Rap, Pop, Rock?
- Questionar se já conheciam a música. Se sim, onde ouviram? Quais as memórias trazidas por essa música?
- Assistir ao clipe da música antes da tarefa escrita;
- Discutir sobre a temática da música e quem é representado nela;
- Falar sobre o cantor (sua biografia);
- Relacionar a letra da música com a realidade dos estudantes.

## E POR FALAR EM INCLUSÃO

Levando em consideração o fato de que nossas salas de aula são heterogêneas, precisamos pensar em nossos alunos de inclusão e nas possíveis adequações que precisaremos fazer para atender às especificidades deles. Temos nos deparado com estudantes que apresentam os mais diversos tipos de necessidades e, mesmo os que apresentam uma mesma condição, podem requerer adequações dife-

rentes, como é o caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo. Como não existe uma única forma de adaptação de atividades que se adeque a todos os públicos, é preciso pensar e avaliar o que e como podemos modificar a atividade para atender esses estudantes. A seguir, apresentamos algumas sugestões que talvez possam lhe ajudar a desenvolver ideias.

- Descrever as imagens do clipe para alunos com deficiência visual;
- Transmitir o vídeo com legenda para os deficientes auditivos;
- Ampliar a letra da música e imprimi-la com as imagens coloridas para os que possuem baixa visão e/ou TEA;
- Utilizar caixa alta e aumentar o tamanho da fonte e o espaçamento entre linhas para os que apresentam dislexia.

## AS ATIVIDADES ESCRITAS

No encontro que organizamos em nosso curso de Extensão, iniciamos a discussão sobre atividades escritas com a seguinte citação: “Textos escritos atuais são criados e divulgados de uma maneira cada vez mais multimodal, envolvendo tanto palavras quanto imagens estáticas, sons e vídeos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 22). Diante de nossa realidade no chão de escola sabemos da cobrança que existe de se registrar os processos de aprendizagem, bem como avaliações, de forma escrita, e isso pode fazer com que os professores solicitem textos pouco multimodais. Nosso objetivo não é excluir nenhuma forma de produção, mas sim sugerir outros modelos de produção escrita por meio da multimodalidade.

A pedagogia dos multiletramentos visa ‘formar’ “indivíduos que serão aprendizes flexíveis e colaborativos; que serão solucionadores de problemas, capazes de aplicar modos de pensar divergentes; que serão mais perspicazes em um contexto complexo e muito suscetível a constantes mudanças; que assumirão riscos de maneira inovadora e criativa” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24).

Sendo assim, é necessário que os estudantes saibam tanto ler quanto criar textos multimodais. Concordamos que o registro e a produção escrita são importantes; contudo, é preciso refletir e repensar sobre os textos que solicitamos que nossos alunos produzam, pois defendemos que a qualidade de um texto não está vinculada, necessariamente, à quantidade de linhas produzidas, mas à qualidade de comunicação, de produção de significado desse texto.

*Mediante essa discussão, queremos saber, mais uma vez, sua opinião: quais gêneros textuais multimodais poderiam ser consumidos e produzidos por alunos da educação básica?*



*Se desejar, você também pode acessar o Padlet através deste QR Code e compartilhar com outros leitores deste livro (utilize a coluna 6).*



Ao levarmos em consideração a diversidade de textos disponíveis para serem trabalhados, entendemos ser necessário oferecer aos estudantes contato com diferentes gêneros, trabalhando também questões relativas à produção, ao consumo e à distribuição dos mesmos. Pensando nesse contexto, sugerimos alguns gêneros multimodais que podem ser usados em sala de aula: HQs /Tirinhas – Colagem – Cartaz – Propaganda – Capa de revista – *Folder* – *Charge*.

Acreditamos ser importante abrir a possibilidade de escolha para os estudantes. Isso não significa deixar em aberto todas as possibilidades de produção, mas ofertar mais de um gênero como proposta de produção escrita. Dessa forma, enquanto professores damos espaço para agência e autonomia dos alunos. Por exemplo, após uma leitura pode-se pedir a produção de uma *charge*, mas também uma colagem, porque nem todos os estudantes têm habilidades de desenho e a colagem pode ser uma alternativa para esses alunos. Como vimos, nossas salas de aula são heterogêneas (ainda bem) e é preciso lembrar da inclusão presente na sala de aula. Os multiletramentos abrem uma maior possibilidade de flexibilização na elaboração das atividades por meio da multimodalidade.

Entendemos que a sala de aula é um espaço privilegiado para a construção de sentidos a partir de múltiplos textos e linguagens. Assim, em nossa prática docente, buscamos sempre propor aos nossos alunos atividades nas quais palavras, imagens e até mesmo sons possam contribuir para a construção do conhecimento por parte deles. Assim, apresentamos a seguir algumas produções de nossos estudantes<sup>52</sup>:

52 Todas as atividades foram realizadas por estudantes do ensino público da Rede Municipal de Curitiba.

1. Atividade com colagem

Essa atividade teve como objetivo avaliar a compreensão do conto O Gato Preto, de Edgar Allan Poe, lido durante as aulas. Para isso, estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II realizaram uma colagem em *PowerPoint*. A atividade foi realizada em duplas no laboratório de informática da escola. Os estudantes apresentaram os trabalhos no *datashow*.

Figura 6 – Colagem



Fonte: As autoras, 2021.

2. Atividade com *Folder* – manuscrito

Essa atividade foi realizada por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, com o objetivo de discutir sobre o empoderamento feminino, a partir da perspectiva dos Direitos Humanos. Foi uma sequência didática composta de seis aulas realizadas no laboratório de inglês<sup>53</sup> e mais duas aulas para composição do *folder*. O *folder* foi o resultado das discussões realizadas.

53 Na escola onde foi feita a atividade, há um laboratório de inglês que é uma sala específica para a realização de atividades diferenciadas em língua inglesa. Ele possui dezoito computadores, projetor, quadro interativo, internet, caixa de som e microfone. Há um professor que atua especificamente nesse espaço, planejando e ministrando as aulas em acordo com o professor que está em sala de aula.

Figura 7 – Folder

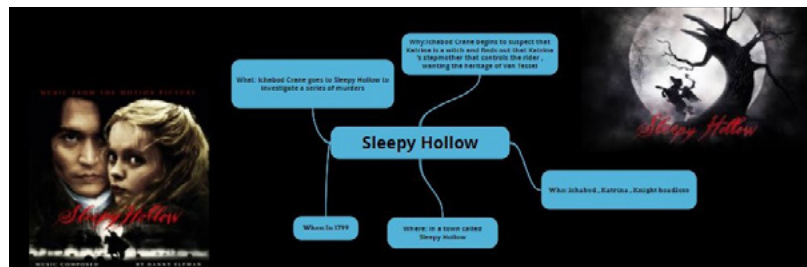


Fonte: As autoras, 2021.

### 3. Mapa mental – *Goconqr*

A ideia de assistir ao filme *Sleepy Hollow* teve como motivação introduzir o tema de lendas urbanas e revisar o *Simple Past*. Além disso, debatemos sobre algumas questões do filme: o homem criativo (Ichabod Crane), o papel da mulher na sociedade daquela época (as bruxas) e lendas. Para finalizar e organizar as ideias foi solicitada a elaboração de um mapa mental digital na plataforma *GOCONQR*. Foi um processo muito produtivo, envolvendo os estudantes desde a criação da conta na plataforma até o momento de compartilhar seu trabalho final com os colegas, por meio de apresentações orais.

Figura 8 – Mapa mental



Fonte: As autoras, 2021.

Essas produções engajaram os estudantes no processo de criação, permitindo que relações entre o conteúdo trabalhado e suas realidades fossem feitas. Como finalização, as produções foram compartilhadas entre as turmas, pois entendemos ser importante proporcionar aos nossos estudantes a possibilidade de serem protagonistas de sua própria aprendizagem. Encontramos respaldo em Lino de Araújo (2017), quando a autora defende que é importante dar ao aluno

a perspectiva de tornar pública a sua produção, pois isto o leva a ter o que dizer, para quem dizer e a escolher o que dizer. Tornar público é uma necessidade de praticamente toda atividade escrita. Escrevemos para o outro, para um interlocutor definido, esperamos ser lidos e comentados (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 68).

Há diversos meios de publicação de textos e os estudantes estão habituados a escrever para alguém devido às redes sociais presentes no seu dia a dia. Sabemos da grande demanda do trabalho dos professores; porém, proporcionar a publicação de textos é crucial para o engajamento dos estudantes com a produção escrita. Essa publicação não necessariamente deve ser uma exposição na escola, mas é uma possibilidade. Pode ser um blog, a leitura e debate com os colegas de sala, um jornal, uma rádio escola, ou mesmo a elaboração de um livro pelos próprios estudantes com ilustrações.

*Para finalizar este capítulo gostaríamos de propor a você, leitor, assim como fizemos com os participantes do curso, que refletisse sobre uma atividade que você já realizou com seus estudantes ou que gostaria de realizar em sala de aula, levando em consideração os processos do conhecimento. Isso irá ajudá-lo a refletir sobre sua prática docente.*

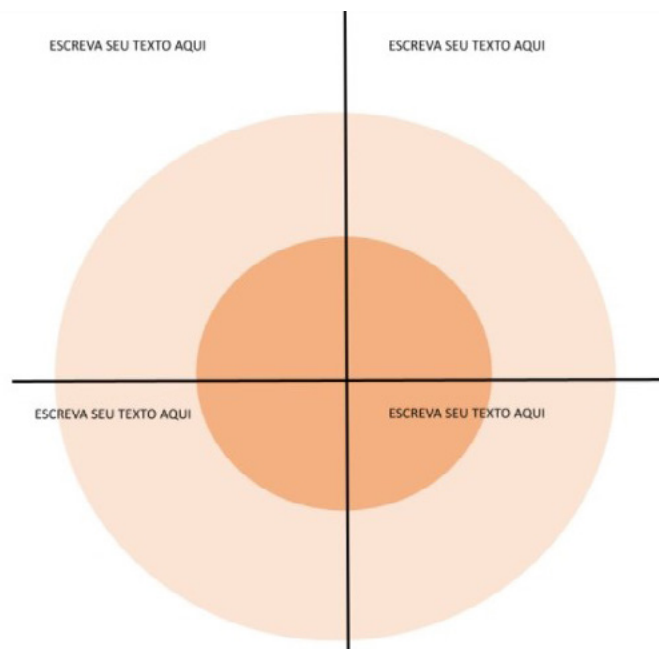
*Para tanto, sugerimos que você acesse e preencha o esquema dos processos de conhecimento no QR Code a seguir (utilize a coluna 7).*

*Lembre-se que não é necessário preencher todos os campos, mas somente aqueles presentes na sua aula. Se necessário volte ao texto para rever cada um dos processos.*





Figura 9 – Esquema para os processos de conhecimento



Fonte: As autoras, 2021.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve início quando pensamos sobre o que abordar em nosso encontro, no curso que organizamos e ministramos com colegas do GEMPLE, de forma a possibilitar a reflexão sobre algo que fosse importante para a práxis docente. Sendo assim,

buscamos discutir a elaboração de atividades de aprendizagem sob a perspectiva dos multiletramentos, tendo em mente o desafio contínuo do exercício de nossas agências enquanto docentes e, também, da agência de nossos estudantes.

Considerando a cultura escolar de trabalho com a língua/linguagem, entendemos haver uma predominância do trabalho com o texto escrito e com a forma padrão da língua, havendo uma falta de reconhecimento da diversidade do mundo da vida dos alunos, e desse modo, acaba-se por reforçar a fronteira entre o que os alunos vivenciam dentro e fora dos muros da escola.

A pedagogia dos multiletramentos propõe que se abra espaço para a diversidade linguística e cultural e que esta seja contemplada nas práticas de sala de aula. Embora o texto escrito continue sendo o foco do letramento escolar, entendemos que ele nada mais é que um dos modos semióticos de produção de sentidos disponíveis em nossa sociedade. Assim, entendemos ser importante ampliar o leque de opções dos alunos, apresentando, debatendo e agregando outras possibilidades de produção de sentido, tendo em vista as multiplicidades de mídias, linguagens e modos envolvidos na construção de textos multimodais contemporâneos.

Nosso objetivo durante o curso, e também aqui neste capítulo, foi proporcionar momentos de discussão e reflexão crítica no que se refere às atividades de aprendizagem, contribuindo, assim, para uma prática docente mais informada e mais propensa a promover experiências relevantes aos alunos. Esperamos ter atingido tal objetivo!

## REFERÊNCIAS

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning by Design. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: the beginnings of an idea. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2000, p. 3-8.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **Enunciado de atividades e tarefas escolares**: modos de fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

LEFFA, Vilson José (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

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



## Sobre as autoras



**Alessandra Coutinho Fernandes**

Docente no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (UFPR). Doutora em Estudos Linguísticos – Análise de Discurso Crítica; fez pós-doutorado (*como Visiting Scholar*) na University of Illinois at Urbana-Champaign e na USP, com foco nos multiletramentos na formação inicial de professores de línguas. É líder do Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidade na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GEMPLE). Áreas de interesse: novos e multiletramentos, multimodalidade, letramento crítico, análise de discurso crítica, decolonialidade e formação de professores de línguas.

*E-mail: alessandrawiggers@gmail.com*



**Camila Haus**

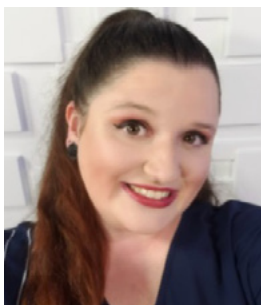
Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, linha de pesquisa: Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem. Tem interesse pelos estudos da avaliação no ensino de língua inglesa, decolonialidade, translinguagem, Inglês como Língua Franca, Letramento Crítico e Multiletramentos. Integrante do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura e do Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidade na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras. Professora de inglês na Academia de Línguas do Paraná e na UTFPR Idiomas.

*E-mail: camila.haus@gmail.com*



**Clarice Maria Raimundo**

Mestra em Educação pela UFPR, possui especialização em Literatura Brasileira pela Faculdade Unina (PR) e também em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional e Psicopedagogia, ambas pela Faculdade Intervale. É graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL. Atualmente é professora de língua inglesa da Prefeitura Municipal de Curitiba e de Araucária, no Paraná.  
*E-mail: clariceraimundo@gmail.com*



**Fabielle Rocha Cruz**

Mestra em Educação pela UFPR, especialista em Educação Bilíngue e em Games e Gamificação na Educação, e graduada em Letras Português/Inglês pela PUCPR. Atualmente, é professora do curso de Letras-Inglês do Centro Universitário Internacional UNINTER e autora de materiais didáticos para o Ensino Médio.  
*E-mail: Fabielle.cruz@gmail.com*



**Juliana Aparecida da Silva Barela**

Formada em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba, e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Atuou como professora de Língua Inglesa em escolas de idiomas e da rede particular de ensino. Atualmente, leciona nas redes estadual e municipal em Curitiba, para alunos do Ensino Fundamental e Médio. É apaixonada por literatura, animais e pela arte do ensino. Curiosa por natureza está sempre em busca de novos aprendizados e desafios.  
*E-mail: jusilba@gmail.com*



**Katia Bruginski Mulik**

Doutora em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade de São Paulo, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná, graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e em Comunicação Institucional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. É professora de língua inglesa na Educação Básica e formadora de professores na Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Atua também como professora convidada em cursos de especialização e em parcerias universitárias voluntárias com atividades voltadas para a formação de professores.

*E-mail: katiamulik@yahoo.com*



**Liane von Mühlen**

Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, especialista em Educação Bilingue pela Universidade Positivo e graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). É professora de língua inglesa e língua portuguesa na Língua Assessoria. Produz materiais didáticos para o ensino superior e atua também como professora convidada em cursos de graduação e de especialização. É integrante do grupo de pesquisa Identidade e Leitura e do grupo de estudos Multiletramentos e Multimodalidade na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, ambos na UFPR.

*E-mail: lianevm.pr@gmail.com*



## **Rayane Isadora Lenharo**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui Mestrado em Estudos da Linguagem (PPGEL) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e graduação em Letras - Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela mesma universidade. Possui experiência como professora de língua Inglesa em institutos de idiomas e no ensino superior, sobretudo com atuação em cursos de Letras. Possui interesse nos seguintes tópicos de pesquisa: gêneros textuais, (multi)letramentos, multimodalidade e tecnologias digitais de informação e comunicação. No momento, atua como colaboradora na Universidade Estadual de Londrina (início em agosto de 2021) e como orientadora pedagógica do programa Paraná Fala Inglês - UENP.  
*E-mail: rayane.lenharo@gmail.com*



## **Vanessa de Freitas Pontes**

Mestranda em Estudos Linguísticos no Departamento de Letras da UFPR, graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Tuiuti do Paraná. É docente de língua inglesa no Ensino Fundamental II, na Prefeitura Municipal de Curitiba. Integrante do Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidade na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GEMPLE), na Universidade Federal do Paraná.  
*E-mail: vanessaftp02@gmail.com*



## Índice remissivo

### A

atividades 15, 23, 27, 50, 64, 66, 67, 68, 70, 72, 75, 84, 86, 100, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 120, 126, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 150, 162, 164, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 187, 191, 194, 196, 197, 201, 202, 206

### C

comunicação 12, 32, 33, 41, 42, 85, 101, 102, 131, 150, 182, 195, 207  
Comunicação 59, 66, 89, 90, 91, 124, 206  
contexto sociocultural 154  
Crenças 26, 122  
culturas 12, 14, 39, 41, 47, 59, 80, 102, 204

### D

discurso neoliberal 13, 14, 15

### E

educação 12, 13, 15, 17, 57, 60, 80, 84, 85, 87, 97, 99, 102, 105, 107, 108, 119, 134, 137, 195  
equipamentos tecnológicos 59  
escola 12, 13, 14, 17, 36, 37, 38, 42, 45, 48, 50, 53, 59, 67, 73, 76, 77, 86, 87, 89, 90, 94, 100, 105, 129, 130, 131, 134, 137, 141, 144, 156, 161, 162, 179, 182, 194, 197, 199, 201, 202

### F

ferramentas educacionais 26, 88, 91, 92, 113, 120  
formação educacional 14

### G

globalização 12, 32, 33, 47

### I

informação 12, 13, 32, 42, 64, 85, 87, 114, 128, 134, 135, 146, 147, 149, 150, 182, 185, 207  
inteligência social 51, 124  
interação 12, 35, 37, 70, 139, 148, 187

### M

multiletramentos 12, 13, 14, 15, 17, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 59, 84, 85, 86, 89, 119, 120, 122, 123, 124, 130, 155, 163, 175, 178, 179, 182, 184, 191, 192, 195, 196, 201, 204  
Multiletramentos 17, 19, 25, 26, 29, 87, 88, 179, 181, 187, 204, 206, 207  
multimodalidade 15, 17, 23, 26, 33, 35, 38, 39, 41, 46, 50, 80, 102, 108, 114, 116, 122, 123, 160, 161, 163, 187, 194, 196, 204, 207  
múltiplas identidades 27, 47, 152, 155, 157, 158, 163, 175

### N

natureza digital 89  
novas tecnologias 12, 13, 14, 19, 26, 32, 36, 42, 47, 86, 89, 91, 102, 104, 106, 108, 120, 122, 124, 128, 129, 130, 133, 134, 149, 182

### P

pandemia 17, 18, 19, 26, 30, 52, 53, 59, 64, 80, 91, 99, 100, 107, 110, 120, 126, 128, 130, 141, 144, 151, 160  
pedagogias tradicionais 14  
perspectiva estruturalista 153  
pesquisadores 12, 33, 163, 183

pluralidades analógicas 26, 58  
práticas educacionais 89, 175  
processo educativo 59, 97  
professores 12, 13, 15, 18, 19, 22, 26, 27,  
50, 60, 61, 64, 80, 83, 91, 108, 113, 124,  
126, 128, 129, 130, 133, 136, 137, 141,  
155, 160, 177, 179, 182, 184, 194, 196,  
199, 204, 206  
Professores 17, 28, 176, 204, 206, 207

## R

reflexões 23, 25, 27, 29, 54, 82, 85, 86,  
89, 94, 96, 97, 102, 107, 120, 154, 159,  
174, 187

## S

senso crítico 89  
sociocultural 154, 187

## T

tecnologias 12, 13, 14, 19, 26, 30, 32, 33,  
36, 42, 47, 59, 60, 61, 63, 64, 70, 75, 79,  
80, 82, 86, 89, 90, 91, 93, 99, 102, 103,  
104, 105, 106, 108, 120, 122, 123, 124,  
125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133,  
134, 148, 149, 157, 182, 207  
Tecnologias 26, 58, 59, 66, 74, 86, 87, 89,  
124  
Tecnologias Digitais 59, 74, 89, 124  
tecnologias móveis 61



[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA

*práxis na (e para além da) pandemia*