

organizadoras

Dorotea Frank Kersch
Ana Patrícia Sá Martins
Gabriela Krause dos Santos

Multiletramentos e o trabalho com projetos



(trans) formando a aprendizagem

organizadoras

Dorotea Frank Kersch
Ana Patrícia Sá Martins
Gabriela Krause dos Santos

Multiletramentos e o trabalho com projetos



(trans) formando a aprendizagem

| SÃO PAULO | 2022 |



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 (CC BY-NC-ND). 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.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

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

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

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

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

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

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

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

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 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

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabrício Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

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

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

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

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, 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

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

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



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomin Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

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

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

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

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoço Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

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

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil



Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

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

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

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

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Gouveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

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

Glauccio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

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

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil



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

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

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

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

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

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

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

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, 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.

Pareceristas ad hoc

Ana Maria Sá Martins

Ana Patrícia Sá Martins

Anderson Carnin

Antônia Sueli da Silva Gomes

Cristiane Maria Schnack

Dorotea Frank Kersch

Elizabete Rocha de Souza Lima

Glícia Azevedo Tinoco

Jaciara Limeira de Aquino

Kallyne Kafuri Alves

Rafaela Fetzner Drey

Sabrina Vier

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

Vanessa Dagostim Pires



Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Storyset - Freepik.com
Revisão	Dorotea Frank Kersch Ana Patrícia Sá Martins
Revisão das referências	Landressa Rita Schiefelbein
Organizadoras	Dorotea Frank Kersch Ana Patrícia Sá Martins Gabriela Krause dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M961 Multiletramentos e o trabalho com projetos: (trans) formando a aprendizagem. Dorotea Frank Kersch, Ana Patrícia Sá Martins, Gabriela Krause dos Santos - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 256p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-381-7 (eBook)

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Línguas. 4. Letramento.
5. Tecnologias digitais. 6. Escola. I. Kersch, Dorotea Frank.
II. Martins, Ana Patrícia Sá. III. Santos, Gabriela Krause dos.
IV. Título.

CDU: 80
CDD: 800

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.817

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com


2 0 2 2



SUMÁRIO

Apresentação..... 14

Prefácio

Depois da urgência, aproveitar o potencial 24

Márcia Mendonça

Parte 1

Capítulo 1

Texto de teatro e roteiro de cinema

no ensino médio: uma abordagem multiletrada..... 32

Ana Elisa Ribeiro

Michel Montandon de Oliveira

Capítulo 2

Multiletramentos e práticas de re-existências

**no curso de letras: reflexões sobre
o diálogo universidade e educação básica..... 50**

Ana Patrícia Sá Martins

Capítulo 3

Escrita, silêncio e o poder da mudança 72

Dorotea Frank Kersch

Emily Haubert Klering

Capítulo 4

**Reinvenção do ser/estar e do ensinar/aprender
em tempos de pandemia 84**

Glícia Azevedo Tinoco

João Pedro Correia



Capítulo 5

- Redesign como forma de avaliar em projetos de multiletramentos na universidade..... 97**
Joyce Vieira Fettermann

Capítulo 6

- Projeto integrador:**
como potencializar o trabalho colaborativo
no processo de ensino e de aprendizagem?..... 111
Renata Garcia Marques

Capítulo 7

- Multiletramentos e aprendizagem colaborativa:**
experiência de um projeto em ambientes
midiáticos na formação docente inicial..... 130
Ilza Léia Ramos Arouche
Monythele de Sousa Conceição

Capítulo 8

- A curadoria digital no ensino médio:**
uma proposta de projeto com a ferramenta *Wakelet*..... 147
Marcelo de Miranda Lacerda
Hanns Müller Carvalho Aguiar

Parte 2

Capítulo 9

- Projetos, colaboração, engajamento, pertencimento:** outra escola é possível..... 166
Dorotea Frank Kersch



Capítulo 10

Ciberativismo pode implicar mudanças reais?

um projeto sobre letramento midiático crítico 171

Karin Paola Meyrer

Capítulo 11

Mulheres que fazem história: conhecendo Anne Frank..... 186

Jaqueline Schabarum

Capítulo 12

“Deixe seu like”: o Youtube como facilitador
da criação de relações entre o aluno

e a leitura literária na escola 200

Reginaldo Santana Ferreira

Capítulo 13

Instigando o protagonismo frente aos estudos

de língua inglesa: desmistificando alguns
estereótipos sobre ciência e descobrindo

como fazer pesquisa científica na escola 216

Maiara Dalpiaz dos Santos

Anna Júlia Cardoso Dornelles

Capítulo 14

O potencial dos memes no desenvolvimento

do letramento midiático crítico 234

Mariana Vargas Trarbach

Sobre as organizadoras 250

Sobre os autores e autoras 251

Índice remissivo 255





s u m á r i o

Dedicatória

Esta coletânea de textos é dedicada a todos os professores e professoras e alunos e alunos que nos ensinam, a cada dia, que aprender é maravilhoso!

APRESENTAÇÃO

Dorotea Frank Kersch
Ana Patrícia Sá Martins

“Nada é novo, mas tudo mudou.” Essa frase de António Nóvoa (2021) resume o que vimos vivendo e acompanhando desde março de 2020. Não podemos, agora que estamos todos vacinados, voltar às salas de aula e às nossas práticas antigas, como se nada tivesse acontecido. Março de 2020 (e o que se seguiu a ele) nos chama à ação. Este tempo pandêmico nos mostra que precisamos recomeçar e repensar a escola (e nossas práticas pedagógicas). Não tem sido fácil nem simples. Já mostramos em outro trabalho (ANDRADE, KERSCH, 2021) a necessidade de se “(re)pensar espaços que possibilitem o contato e a interação de profissionais que atuam em um mesmo local e em prol de um mesmo objetivo” (p. 398). Não há mais espaço para o trabalho individual, precisamos uns dos outros para nos ressignificar e trabalhar esses valores com os alunos.

Nós aprendemos em todos os lugares, a educação é ubíqua, mas a escola, como principal agência de letramento, é um espaço privilegiado, pois ela continua sendo um dos melhores espaços para abrir oportunidades de vida para os mais marginalizados, é o lugar onde podemos proteger as diferenças, combater as desigualdades (NÓVOA, 2021). Precisamos de uma escola que humanize, que consiga fazer emergir o melhor de cada um(a) – tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) alunos. Precisamos de uma sala de aula em que a interação e a comunicação pautem o trabalho, em que a curiosidade seja aguçada, em que a empatia e a preocupação com o outro sejam desenvolvidas. Sim, acreditamos na ressignificação da sala de aula, tanto na universidade, na formação de professores, quanto na escola, onde estamos em serviço. A formação continuada precisa ser permanente, precisa ser política pública.



s u m á r i o

Somos seres sociais, mas, na escola, a aprendizagem nem sempre é vista como social, acontecendo na interação com os outros. Mais do que ensinar conteúdos em si, desconectados da vida real, precisamos pensar em como (trans)formar nossos alunos e a nós mesmos. Assim, desenvolver competências, atitudes e valores tais como iniciativa, criatividade, predisposição a correr riscos, autonomia, imaginação, liderança, resolução de problemas, respeito à opinião divergente e responsabilidade – fundamentais para a contemporaneidade e o que está por vir – só conseguiremos por meio do trabalho colaborativo e cooperativo, como veremos ao longo dos capítulos deste livro. E precisamos nos permitir a aprender.

As escolas têm ainda um grande desafio pela frente: a implementação do novo ensino médio, que prevê um trabalho transdisciplinar e organizado por projetos integradores, com o ensino acontecendo a partir de grandes temas, desenvolvendo o aluno nas suas potencialidades. A ideia é muito boa, mas, na nossa concepção, professores(as) e escolas precisam de formação, porque é outra abordagem, e, evidentemente, as escolas precisam de investimentos. Além disso, um trabalho dessa natureza não pode ser realizado por um(a) professor(a) que, para sobreviver, precisa trabalhar 60h semanais. O professor precisa de salário digno e horas para o planejamento, para se reunir com seus pares para discutir a convergência de saberes, para organizar, a partir de sua área, a educação a partir de temas que preocupam a humanidade. Não cabe mais a repetição.

Desde o início de 2020, vimos acompanhando a aflição de professores(as) (e claro, de alunos(as)) para dar conta das inúmeras atividades que lhes eram impostas. Como grupo de pesquisa que se ocupa de formação de professores, letramentos e identidades (FORMLI), queremos auxiliar o(a) professor(a) nessa travessia. Este e-book é uma das nossas iniciativas. São trabalhos realizados durante a pandemia, muitos no ensino remoto emergencial, mas, como se verá, são trabalhos que podem ser desenvolvidos também no presencial, que acreditamos



precisa ser ressignificado. O livro tem duas partes: na primeira, são trabalhos de pesquisadores de todo o Brasil que viveram o ensino remoto emergencial e que, com seus alunos, ressignificaram a sala de aula. Na segunda, são trabalhos orientados no âmbito do FORMLI. São todas experiências bem-sucedidas que podem ajudar você a fazer diferente em sua sala de aula, no ‘novo presencial’ que começa a se desenhar.

A primeira parte começa com Ana Elisa Ribeiro e Michel Montandon de Oliveira, que, com “Texto de teatro e roteiro de cinema no ensino médio: uma abordagem multiletrada”, já iniciam nossa rede de propostas no livro, ao (re) construírem as aulas produção textual na disciplina Redação e Estudos Linguísticos, ofertada ao ensino médio no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, o CEFET-MG, na capital mineira. Ao problematizarem a abordagem do teatro, do cinema e da escrita em aulas mediadas por telas, buscando conhecer e entender quais elementos, nessa estratégia pedagógica, poderiam ser intensificados ou melhorados numa abordagem multiletrada, os professores trabalharam colaborativamente com seus(as) alunos(as) do segundo ano do ensino médio, em 2020-2021, ao desenvolverem aprendizagem com gêneros discursivos da dramaturgia, em especial, a peça teatral e o roteiro de cinema, demonstrando o potencial em ressignificarmos nossas didáticas, nos aproximando mais das reais práticas sociais letradas dos(as) nossos(as) alunos(as) e interAGINDO com as dos espaços escolares que têm sido redesenhados em tempos de (pós) pandemia.

No capítulo 2, “Multiletramentos e práticas de re-existências no curso de Letras: reflexões sobre o diálogo universidade e educação básica”, de Ana Patrícia Sá Martins, a autora traz a experiência com seus alunos da disciplina de Didática, numa universidade pública do Maranhão. A professora e seus alunos foram ao encontro dos professores da escola pública e perguntaram que tipo de ajuda precisavam para a consecução de seu trabalho, que vinha acontecendo na modalidade remota. Atendendo ao pedido das professoras, os(as) alunos(as) da universidade elaboraram e filmaram videoaulas com



os conteúdos solicitados pelas professoras, que avaliaram a ajuda como muito valiosa. O trabalho mostra que a necessidade da oferta de educação continuada para os docentes da educação básica, que oriente práticas pedagógicas com/nos/para os ambientes digitais e os gêneros multimodais, tendo em vista a resistência de muitos que ainda acreditam que estão interagindo com o digital, embora ainda permaneçam arraigados às mesmas metodologias de outros tempos, em que outras práticas letradas, talvez, fossem supridas com tais maneiras de ensinar e aprender determinados conteúdos.

“Escrita, silêncio e o poder da mudança”, de Dorotea Frank Kersch e Emily Haubert Klering é o capítulo seguinte. Ao defenderem uma pedagogia da escrita na escola, as autoras discutem como o professor pode humanizar a sala de aula, “oportunizando momentos em que ele se junta aos alunos para escrever, sem se prender a prescrições, sem se fixar a um gênero específico, apenas organizando o pensamento e colocando no papel o que os/as afligem”. As autoras destacam a importância dessa escrita originada no silêncio, a partir da qual o aluno passa a se familiarizar com ela, sentindo-se bem com ela e nela. A escrita no silêncio que elas defendem, e que não é necessariamente verbal, nos conecta com o nosso lado verdadeiramente humano, e, por meio dela, aprendemos a entender a nós mesmos, a compreender nossas fraquezas e a reconhecer nossas capacidades.

Glicia Azevedo Tinoco e João Pedro Correia, em “Reinvenção do ser/estar e do ensinar/aprender em tempos de pandemia”, discutem como a pandemia não exigiu de nós uma simples adaptação, mas a REINVENÇÃO do ser/estar e do ensinar/aprender. No relato de experiência realizada colaborativamente no âmbito da disciplina Práticas de Leitura e Escrita – 2 (PLE-2), obrigatório no curso de Ciências e Tecnologia (C&T) da UFRN, os autores destacam elementos do trabalho desenvolvido pela equipe de PLE-2 no semestre 2020.5, que foi de 15 de junho a 29 de julho de 2020, com carga horária (30h) concentrada. Por meio de um infográfico, é possível acompanhar a reinvenção por que ambos pas-



saram. Os dados que geraram ao longo da experiência dão subsídios para a oferta de disciplinas daqui em diante, fazendo com que possam tomar decisões mais acertadas entre manter determinadas ferramentas, restringir o uso de outras ou abandonar/substituir alguma.

As aulas oferecidas na modalidade híbrida ou remota pedem um outro tipo de avaliação. No capítulo “Redesign como forma de avaliar em projetos de multiletramentos na universidade”, Joyce Vieira Fettermann, pautada na pedagogia dos multiletramentos, discute o trabalho com projetos de (multi)letramentos nas aulas de inglês na universidade, refletindo sobre a avaliação como um elemento propiciador de aprendizagem da língua, à medida que os alunos de graduação e pós-graduação recebem feedback de suas produções multimodais. A partir do feedback, os alunos têm a oportunidade de repensar suas produções multimodais, adicionar novas informações a elas ou refazê-las. A autora destaca que, quando os alunos percebem essa necessidade de refacção, criam seus *redesigns* e aprendem a partir dessa propiciação.

“Projeto integrador: Como potencializar o trabalho colaborativo no processo de ensino e de aprendizagem?” é o capítulo em que Renata Garcia Marques analisa como o desenvolvimento do projeto integrador “A Vila Brás como espaço de aprendizagem” mobilizou estudantes do nono ano de uma escola municipal (RS) e seus professores. O projeto envolveu professores de diferentes áreas do conhecimento para, com os alunos, diagnosticar o alto índice de abandono escolar no contexto em que os estudantes moram. Ao promover o trabalho colaborativo entre estudantes e professores, foi possível, no contexto da cultura digital, que alunos e professores compreendessem melhor sua realidade durante a modalidade de ensino remoto. Apesar dos inúmeros problemas causados pela pandemia no campo educacional e do número muito preocupante de estudantes sem acesso às tecnologias digitais ou sem interesse na escola, a experiência do projeto provocou mudanças significativas na prática docente dos professores envolvidos.



No sétimo capítulo, “Multiletramentos e aprendizagem colaborativa: experiência de um projeto em ambientes midiáticos na formação docente inicial”, de Ilza Léia Ramos Arouche e Monythele de Sousa Conceição, as autoras relatam uma experiência por que ambas, como professora e monitora, respectivamente, passaram no âmbito da disciplina de Produção Oral na Língua Inglesa em nível intermediário, no curso de Letras de uma universidade pública do Maranhão, no primeiro semestre de 2021. No texto, as autoras mostram como, ainda que não tivessem muita familiaridade com as tecnologias digitais, o trabalho com os multiletramentos oportunizou uma aprendizagem colaborativa e dinâmica. Elas destacam que, talvez, a principal contribuição do trabalho desenvolvido seja que o ensino da LI não exige ter expertise nas tecnologias, mas a dedicação e atualização sistemática dos professores permite utilizar de forma efetiva as diversas plataformas e aplicativos à disposição, ou seja, promover o letramento digital.

A primeira parte do livro é encerrada com o capítulo “A Curadoria Digital no Ensino Médio: Uma proposta de projeto com a ferramenta Wakelet”, de Marcelo de Miranda Lacerda e Hanns Müller Carvalho Aguiar. Os autores destacam que, com a ampliação do trabalho nas mais variadas plataformas, com materiais de diferentes modalidades, a curadoria digital tem se tornado iminente e necessária à prática docente. Segundo os autores, trata-se de uma mudança de hábitos e de concepções em relação ao conteúdo, à informação, ao livro didático e aos espaços escolares. Tudo isso precisa ser sobreposto de forma orgânica, híbrida (analógica e digital), multimodal (modos presencial, on-line, síncrono e assíncrono), em rede com outros docentes, áreas do conhecimento, teorias, algoritmos, softwares, práticas de sucesso, entre outros. Os autores, ao darem destaque à ferramenta Wakelet, mostram como, no ensino médio, é possível envolver os alunos em projetos com atividades que os estimulem a serem curadores/autores e produtores de conteúdo.

A segunda parte do livro é iniciada pelo capítulo “Projetos, colaboração, engajamento, pertencimento: outra escola é possível”, da pro-



fessora Dorotea Frank Kersch, no qual a autora anuncia os textos que vêm na sequência, resultados de estudos realizados para dissertação de mestrado ou trabalho de conclusão de curso sob sua orientação em seu grupo de pesquisa – FORMLI. A autora ressalta a importância do trabalho com projetos nos espaços de aprendizagem que promovam experiências didáticas com crianças, jovens e adultos, demonstrando que é, sim, possível promover aprendizagens que vão além de conteúdos e muros (físicos ou virtuais) escolares, ao possibilitarem o engajamento dos(as) alunos(as) com esperança, entusiasmo e autoconfiança.

Assim que, no capítulo 10, “Ciberativismo pode implicar mudanças reais? Um projeto sobre letramento midiático crítico”, de Karin Paola Meyrer, podemos aprender como possibilitar a construção do letramento midiático crítico, a partir do relato de uma experiência didática desenvolvida por ela e seus alunos(as) da 3ª série do ensino médio durante as aulas de língua inglesa, em uma escola privada do Rio Grande do Sul, no contexto do ensino remoto emergencial em 2020. Com alunos(as) na faixa etária de 16-17 anos e com o nível de proficiência em língua inglesa relativamente alto, o projeto possibilitou a toda comunidade escolar uma importante e urgente reflexão acerca do letramento midiático crítico, iniciando com a definição do que é ciberativismo. Através da leitura de um artigo científico, seguida da exibição de vídeos retratando acontecimentos reais e da promoção de um debate questionando a eficácia do ciberativismo, os alunos(as) tiveram a oportunidade de refletir sobre seu próprio engajamento em causas sociais através das redes sociais e sobre impacto que suas ações no mundo digital causam (ou não) no mundo real. Ultrapassando as fronteiras da escola, os alunos(as) criaram websites, utilizando o recurso gratuito Google Sites, desenvolveram competências como a colaboração, o uso de recursos multimodais, a argumentação, a criticidade e a ampliação do vocabulário em língua inglesa. Experiências como essa nos ajudam, enquanto docentes, a propiciar aos nossos(as) alunos(as) aprendizagens que façam com que sejam capazes de identificar as



ideologias intrínsecas a um texto, tão imperativos em tempos de veiculação de informação em massa, sobretudo, em redes sociais.

Em seguida, Jaqueline Schabarum, no capítulo “Mulheres que fazem história: conhecendo Anne Frank”, nos convida a (re) pensar nossas aulas de literatura, sob o viés sócio-crítico e cultural acerca do(s) papel(is) da(s) mulher(es) ao longo da história. Inspirada pela proposição aos alunos(as) da leitura de uma história em quadrinhos adaptada do livro *O Diário de Anne Frank*, a autora compartilha sua experiência didática com seus(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Médio, durante a modalidade remota na pandemia, em uma escola na Região do Vale dos sinos, Rio Grande do Sul. Após a leitura, os alunos(as) foram convidados a jogar um Quizlet LIVE (com perguntas e respostas gerais sobre Anne Frank), e, a seguir, divididos em trios, produzir cartazes informativos multimodais na ferramenta Canva, com a posterior exposição em um painel sobre Anne Frank. Respeitando a individualidade e o consentimento dos(as) alunos(as), a professora os motivou a circularem suas produções, publicando-as nas redes sociais da escola e na página de diário individual feita por cada estudante. As práticas de letramento oportunizadas pelo projeto possibilitaram ainda aprendizagens humanizadoras que deram voz aos sentimentos de seus(as) alunos(as).

Na sequência, no capítulo “‘Deixe seu like’: o Youtube como facilitador da criação de relações entre o aluno e a leitura literária na escola”, de Reginaldo Santana Ferreira, encontramos uma outra interessante e criativa experiência didática para ressignificarmos nossas aulas de literatura. No capítulo 12, o autor compartilha suas estratégias pedagógicas, quanto ao uso de apropriação crítica das novas tecnologias para facilitar o desenvolvimento de relações originais entre o(a) aluno(a)/leitor(a) e o texto literário. Com suas turmas do segundo ano do ensino médio e os três professores de português, com os quais planejou as aulas, produziu os materiais didáticos e desenvolveu as aulas em revezamento, em uma instituição de ensino médio localizada



na região metropolitana de Porto Alegre, o professor desenvolveu um projeto a partir da leitura da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. O conjunto de atividades (construção de um álbum com imagens digitais do *Google Street View*, criação de mapas mentais relacionados a eventos que aconteceram na história narrada no livro, gravação de vídeos na plataforma *Flipgrid* e produção de resenhas compartilhadas no Youtube) nos desafia a (des) construir aprendizagens COM nossos(as) alunos(as), mesmo com conteúdos e/ou obras previstos em nossos currículos institucionais. Afinal, como nos adverte o autor: “as novas gerações já estão ocupando as redes digitais, e nossos alunos fazem parte dela”. Torná-los(as) cada vez mais co-atores(a) de seus processos de aprendizagens já não é mais uma opção.

Maiara Dalpiaz dos Santos e Anna Julia Cardoso Dornelles, no capítulo “Instigando o protagonismo frente aos estudos de língua inglesa: desmistificando alguns estereótipos sobre ciência e descobrindo como fazer pesquisa científica na escola”, nos instigam a refletir acerca do necessário trabalho pedagógico na/para conscientização e apropriação dos(as) alunos(as) quanto ao importante papel da escola, enquanto principal agência de letramento, para/no desenvolvimento de pesquisas que auxiliem os(a)s professores(as) no combate do tão presente ctrl c + ctrl v de textos da internet, do plágio, prática, infelizmente, muito comum entre os (as) estudantes em tempos de Google e agudizadas durante o contexto (pós) pandemia. Provocadas por essa problemática real, as professoras compartilham a experiência desenvolvida com turmas de 1º ano do ensino médio, de uma escola estadual do Rio Grande do Sul, situada em um pequeno município do Litoral Norte Gaúcho, durante o ano de 2021, no contexto pandêmico. As autoras ratificam a imprescindível mediação dos(as) professores(as) quando da leitura e consulta na internet com os alunos, demonstrando o quão essenciais são os eventos de letramentos, referentes à pesquisa, dentro e fora dos âmbitos escolares.



Concluindo a segunda parte do livro, mas nunca encerrando as discussões e reflexões didáticas com você, professor(a), apresentamos o capítulo 14, “O Potencial dos Memes no Desenvolvimento do Letramento Midiático Crítico”, de Mariana Trarbach, no qual a autora evidencia uma série de atividades que promoveram, além do ensino-aprendizagem de conteúdos de/em Língua inglesa, competências e habilidades através do letramento midiático crítico, a partir da produção de memes. Desenvolvida com alunos(as) de uma escola de idiomas da região metropolitana de Porto Alegre, RS, na faixa etária entre 13 e 16 anos, e com nível intermediário de proficiência, a estratégia didática com a produção de memes pela chamada geração Z, propiciou aos estudantes a construção de conhecimentos, sob uma perspectiva crítica de práticas aparentemente inofensivas nas/das redes sociais.

Terminamos com a fala de Nóvoa (2021) com que iniciamos esta apresentação: Nada é novo, mas tudo mudou. Sempre tivemos problemas, e era urgente que ressignificássemos nossas práticas. A pandemia agudizou essa necessidade. Queremos construir uma grande rede de aprendizagem! Você quer se juntar a nós? Esperamos o seu contato!

Claro que precisamos rever também os currículos... esperamos estar contribuindo para isso também.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabrício Dias de; KERSCH, Dorotea Frank. Educação a distância e formação continuada em serviço na pós-graduação stricto sensu. **Revista Educación Superior Y Sociedad** (ESS), 33(2), 377-401, 2021.

EDUCAÇÃO depois da pandemia com António Nóvoa. [S. l.]: Sesc RJ, 2021. 1 vídeo (1:28:38). Publicado pelo canal Sesc RJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mEFEEf7SSbc&t=2959s>. Acesso em: 02 jan. 2022.

prefácio



Márcia Mendonça

depois da urgência,
aproveitar o potencial

A relação entre tecnologias digitais e ensino de línguas tem sido tema de inúmeros livros, capítulos, artigos, dissertações e teses, especialmente na última década. Tal interesse tem sido impulsionado pelas rápidas transformações tecnológicas quanto a formas de acesso, dispositivos e recursos disponíveis. Hoje podemos pagar contas, trabalhar, interagir com amigos, assistir a uma série, estudar, ouvir música, exigir direitos, tudo isso em cliques rápidos, num celular androide que seguramos nas mãos ou em uma tela de computador, virtualmente em qualquer local com acesso à internet.

Os profissionais dedicados ao ensino de língua e ao trabalho com linguagens em geral na escola têm buscado compreender as complexas relações entre tecnologias, produção de sentidos e formação escolar, a fim de propor abordagens que, mais que novidadeiras, sejam aproximações sensíveis ao imenso potencial ofertado por essa interface entre linguagens e tecnologias. A meu ver, isso se tornou ainda mais necessário nos últimos 5 anos, por duas razões centrais, diversas entre si, mas relacionadas. A primeira delas é a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), documento curricular prescritivo, de caráter obrigatório, cujas apropriação e leitura crítica por parte de professores tensionam o foco exclusivo das aulas de línguas nos letramentos do impresso, já que a BNCC exige a incorporação de multi novos letramentos no cotidiano escolar. A segunda razão é o advento da pandemia da Covid-19, que abruptamente jogou as escolas para o ambiente online, as aulas para o modelo remoto e fez as interações presenciais nas escolas migrarem para as telas, sem que as instituições e os educadores tivessem tido tempo adequado para promover todas as adaptações desejadas.

Na premência de “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001¹), os pesquisadores-educadores que assinam os

¹ PERRENOUD, Phillippe. Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

capítulos desta obra se dispuseram a refletir sobre o que realizaram em suas salas de aula ou o que podem(os) realizar. Esta publicação, assim, se soma aos estudos mencionados não como repetição, mas como mais uma senda por onde podemos vislumbrar possibilidades de trabalho. E isso é feito a partir de pontos de vista estratégicos, não de planejadores de políticas educacionais centralizadas, mas de quem está ou no chão da escola ou em contato direto com esse fazer pedagógico, em instituições de formação de professores. Os colaboradores do livro atuam em diferentes regiões do país, o que confere ao conjunto de textos reunidos um caráter plural e diverso quanto às realidades educacionais nesses lugares.

Dessa maneira, o livro *Multiletramentos e o trabalho com projetos: (trans) formando a aprendizagem*, organizado por Dorotea Frank Kersch, Ana Patrícia Sá Martins e Gabriela Krause dos Santos, nos convida e nos convoca a refletir sobre conceitos, práticas de letramento e experiências pedagógicas no ensino de línguas na educação básica. A parte 1 do livro é constituída por oito capítulos que apresentam e discutem conceitos e princípios relevantes para se incorporar o uso de novas tecnologias nas aulas de língua na perspectiva dos novos multiletramentos. Os seis capítulos da parte 2, por sua vez, descrevem e problematizam situações e projetos e didáticos que exploram novos multiletramentos, em gêneros discursivos, plataformas e ativismos variados.

O capítulo *Texto de teatro e roteiro de cinema no ensino médio: uma abordagem multiletrada*, de autoria de Ana Elisa Ribeiro e Michel Montandon de Oliveira, apresenta, sob uma abordagem multiletrada, uma experiência de trabalho com escrita no ensino médio, especificamente no componente curricular Redação e Estudos Linguísticos, ofertado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, o CEFET-MG. Considerando a semelhança em aspectos composicionais e funcionais dos gêneros roteiro cinematográfico e texto teatral, ler, reescrever trechos originais e criar um roteiro foram ações realizadas nas aulas.

Em *Multiletramentos e práticas de re-existências no curso de Letras: reflexões sobre o diálogo universidade e educação básica*, Ana Patrícia Sá Martins tece, em tom ensaístico, reflexões sobre a produção de videoaulas como subsídio para a prática pedagógica de professores da rede pública em 2020, elaboradas no âmbito da disciplina Didática. Nesse ano em que todos estivemos em ensino remoto, a proposta foi partir de planos de aula, que seriam analisados, para um replanejamento do trabalho. Os desafios que permanecem, como constatação do trabalho realizado, dizem respeito à permanência de práticas metodológicas e focadas no conteúdo, apesar dos esforços em efetivamente interagir com o contexto digital.

A escrita também é o foco do terceiro capítulo, escrito por Dorotea Frank Kersch e Emily Haubert Klering - *Escrita, silêncio e o poder da mudança* – dessa vez, como prática reflexiva, cujo compromisso é apenas com o prazer de quem escreve. A metáfora do novelo de lã que desembaraçamos permite compreender um dos princípios de base do capítulo: a de que a escrita, inclusive a realizada no meio acadêmico, possa ser espaço instaurador de reflexão, preservando a “relação sagrada entre o indivíduo e o universo que existe dentro dele, constituído de seus erros, acertos, desejos e medos”.

O capítulo 4, *Reinvenção do ser/estar e do ensinar/aprender em tempos de pandemia*, um relato de experiência produzido por Glícia Azevedo Tinoco e João Pedro Correia, destaca aspectos do trabalho desenvolvido na disciplina Práticas de Leitura e Escrita - 2 (PLE-2), em 2020, na UFRN, especialmente as práticas de letramento acadêmico que envolvem o uso de diversos softwares daquela universidade, uso de aplicativos, como WhatsApp, Discord e Telegrama, além da produção de podcasts que servem como material didático da disciplina.

O quinto capítulo, *Redesign como forma de avaliar em projetos de multiletramentos na universidade*, de Joyce Vieira Fettermann, reflete sobre o trabalho com o projeto *Antiracist Manuals*, nas aulas de inglês



de uma universidade estadual do Rio de Janeiro na graduação e na pós-graduação em 2021. A autora conclui que princípio do *redesign* das tarefas feitas permite insights e intervenções do/a educador/a sobre as produções de seus/suas aprendizes.

Em *Projeto integrador: Como potencializar o trabalho colaborativo no processo de ensino e de aprendizagem?*, Renata Garcia Marques reflete sobre a implementação de um projeto integrador em escola municipal pública da região metropolitana de Porto Alegre, no bojo das disciplinas Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Ciências em 2020. O tema do projeto era evasão escolar e uma das conclusões apontava para o fato de que “Um projeto permite vivenciar uma experiência de aprendizagem que pode se tornar significativa quando os estudantes percebem que sua autonomia gera autoria coletiva.” (p. 89).

O penúltimo capítulo da primeira parte, *Multiletramentos e aprendizagem colaborativa: experiência de um projeto em ambientes midiáticos na formação docente inicial*, de Ilza Léia Ramos Arouche e Monythele de Sousa Conceição, relata atividades realizadas no âmbito da disciplina Produção Oral em Língua Inglesa - Nível Intermediário, as quais envolviam aprendizagem colaborativa.

Fechando a parte 1 da obra, *A Curadoria Digital no Ensino Médio: Uma proposta de projeto com a ferramenta Wakelet*, de Marcelo de Miranda Lacerda e Hanns Müller Carvalho Aguiar, explora as atividades de curadoria digital, exemplares bem próprios dos novos multiletramentos, que envolve coletar, categorizar, criticar, conceituar e fazer circular o que é curado.

A segunda parte deste livro inicia com um breve convite à leitura dos capítulos que seguem, resultantes de estudos de mestrado e de conclusão de curso, orientados pela autora, Dorotea Frank Kersch. *Projetos, colaboração, engajamento, pertencimento: outra escola é possível* indaga “Por que trabalhar com projetos?” e aponta para



aspectos que podem vir a contribuir para as respostas a essa questão simples, porém complexa.

O primeiro estudo divulgado nessa parte 2 do livro é *Ciberativismo pode implicar mudanças reais? Um projeto sobre letramento midiático crítico*, escrito por Karin Paola Meyrer. A autora mobiliza os conceitos de letramento crítico e de letramento midiático crítico para coordenar o projeto “Cyberactivism: can it cause real change?” em uma turma de 3º ano do ensino médio, em uma escola privada do Rio Grande do Sul. Dos debates aos websites, os alunos puderam atuar como *midia advocates*, numa perspectiva de letramento crítico midiático, tal como havia sido estudado ao longo do projeto.

Jaqueline Schabarum, no capítulo seguinte (*Mulheres que fazem história: conhecendo Anne Frank*), descreve o projeto desenvolvido em turma de 1º ano do ensino médio, para os estudos de literatura. Iniciando pela leitura de “O diário de Anna Frank”, os estudantes também se envolveram em *quizz* sobre a obra e produziram cartazes no Canva.

O texto de Reginaldo Santana Ferreira apresenta modos de usar o Youtube no trabalho com leitura literária na escola, com reflexões sobre o trabalho realizado em escola privada da região metropolitana de Porto Alegre (RS), a partir da leitura de *Vidas Secas*, obra de Graciliano Ramos. Os estudantes criaram um álbum com imagens digitais do *Google Street View* e criaram um vídeo em que o personagem Fabiano se defende de uma situação injusta.

No capítulo *Instigando o protagonismo frente aos estudos de língua inglesa: desmistificando alguns estereótipos sobre ciência e descobrindo como fazer pesquisa científica na escola*, Maiara Dalpiaz dos Santos e Anna Julia Cardoso Dornelles trazem os confrontos entre letramentos do impresso e letramentos digitais, propiciados por atividades de pesquisa em enciclopédias impressa e em enciclopédia digital, em turma de 1º ano do ensino médio de escola pública. Os estudantes



partiram de suas percepções sobre ciência e pesquisa (algumas estereotipadas) até a realização de pesquisa em fontes digitais.

O último capítulo da obra, de autoria de Mariana Trarbach - *O Potencial dos Memes no Desenvolvimento do Letramento Midiático Crítico* – tematiza o uso de memes em projeto desenvolvido em escola de idiomas, durante aulas de inglês. O projeto explorou o conhecimento sobre memes, seu surgimento, circulação e características, além de estimular a discussão sobre a crítica social que eles podem veicular.

A diversidade de propostas de trabalho pedagógico com línguas, letramentos e linguagens em contexto de tecnologias digitais me parece ser a grande contribuição da obra. Nos capítulos, encontramos menções às eventuais dificuldades enfrentadas, mas também ao potencial pedagógico oferecido por recursos (ferramentas, dispositivos, aplicativos), quando acionados em uma perspectiva de novos multiletramentos. Será uma leitura valiosa para pesquisadores e educadores envolvidos com línguas e linguagens na escola. Bom proveito!



PARTE 1



1



Ana Elisa Ribeiro

Michel Montandon de Oliveira

texto de teatro e roteiro de cinema no ensino médio: uma abordagem multiletrada

CONTEXTUALIZAÇÃO

Em março de 2020, devido à pandemia da covid-19, as escolas brasileiras de todas as redes suspenderam as aulas presenciais e passaram a discutir formas de viver o isolamento social necessário, sem perder completamente os laços com os estudantes. As desigualdades das condições da educação brasileira, já profundas e inaceitáveis, tornaram-se ainda mais nítidas. Parte considerável da rede privada encontrou, nos ambientes virtuais de aprendizagem, na maioria também privados, um meio de manter as aulas; e parte expressiva da rede pública tentou empregar as mesmas ferramentas, mas enfrentou desafios como a falta de investimentos em tecnologias digitais e a fragilidade dos vínculos com os alunos, em grande medida justamente porque as questões sociais atravessam a escola pública com maior impacto. A precária ou nula formação de professores para o enfrentamento de condições como as que se impuseram, em especial no que se convencionou chamar de “ensino remoto emergencial”, também foi um elemento apontado na quase totalidade dos debates sobre o tema, no entanto, esse talvez seja um ponto razoavelmente equalizado, embora infeliz. Tanto na rede privada quanto na pública, em todas as esferas, professores jovens ou experientes experimentaram um período de enormes desafios e incontornáveis dificuldades iniciais para a implementação competente de aulas remotas, em especial quando o público eram crianças e adolescentes, geralmente menos autônomos e diligentes nos estudos.

Dois anos depois do início da experiência de ensino remoto, talvez possamos dizer que, a despeito de toda a tristeza e da ansiedade causadas pela pandemia, houve muito aprendizado em relação às tecnologias digitais e à educação. Não queremos aqui julgar preferências ou falsas dicotomias, como contra ou a favor, analógico ou digital, remoto ou presencial. A intenção é analisar, ainda que superficialmente, mudanças forçosamente ocorridas durante a crise sanitária, decorrentes de



atitudes e aprendizados de docentes e discentes com objetivos comuns: manter o andamento das escolas, embora numa modalidade desconhecida, improvisada e mesmo alvo de preconceitos por muitas delas.

Para isso, colocaremos em pauta o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, o CEFET-MG, instituição centenária na capital mineira, onde estão matriculados cerca de 15 mil estudantes, em onze campi e nove cidades. A partir da suspensão das aulas, em 16 de março de 2020, foram cerca de quatro meses para uma retomada por meio de ambientes virtuais quase desconhecidos da maioria absoluta dos docentes e mesmo dos discentes. A decisão de voltar às aulas na modalidade chamada “Ensino remoto emergencial” não agradou a todos, mas foi inevitável, diante da perspectiva longa e trágica da pandemia, que ainda atravessava apenas a primeira onda de infecções. A instituição teve o cuidado de rever todas as normas acadêmicas para dar segurança a todos na modalidade, sempre lastreada por documentos exarados pelo Ministério da Educação e por regulamentação municipal sobre o tema. Nesse sentido, também publicou documentos sobre ambientes virtuais para aulas, ofereceu alguma formação emergencial ao corpo docente e executou busca ativa aos estudantes, provendo os mais vulneráveis com fomento à internet ou empréstimo de equipamentos patrimoniados, por exemplo.

No entanto, sem desmerecer a importância óbvia do acesso aos dispositivos eletrônicos, para que haja educação on-line é preciso muito mais. São necessárias ações constantes de formação e experiências pedagógicas que atinjam nossas noções de “aula” e de ensino e aprendizagem de maneira profunda, levando em conta que a ambientação também produz sentidos, provoca e possibilita, facilita ou dificulta aprendizagens. Nesse ponto, entendemos como abordagem multiletrada a inclusão da percepção multimodal das “aulas”, isto é, uma sensibilidade competente para compreender que os ambientes virtuais ensinam ensino e aprendizagem de modos e com características peculiares, assim como o ensino analógico/presencial. Com a



experiência pandêmica, uma parte dos estudantes se adaptou e até desenvolveu bem, enquanto outra parte sofreu mais, se desestruturou e até mesmo desistiu de aprender. Desse modo, é possível dizer que oferecer apenas um modo de ensinar e aprender é demasiado simplificador, até mesmo violento, isto é, ignora quem aprende de outras formas e apenas atende àqueles que se adaptam à presencialidade, a aulas expositivas, ao ambiente físico e seus rituais, analogamente ao que ocorre no ambiente virtual. O que estamos dizendo é que são modos de aprender diversos, agora mais diretamente experimentados, e que gerarão resultados também diversos, embora nosso conhecimento sobre a escola convencional seja muito mais longo e aprofundado, sem que isso, por si só, promova aprendizagens inclusivas e abarcadoras de todas as pessoas que frequentam escolas.

ENSINO DE REDAÇÃO

O Ensino Remoto Emergencial foi autorizado no CEFET-MG e, obviamente, encontrou condições muito diversas de oferta, em vários sentidos: docentes formados em níveis diferentes quanto às tecnologias, discentes inexperientes nesse formato ou em possibilidades semelhantes com mediação tecnológica, três níveis de ensino a atender (médio, graduação e pós-graduação), condições objetivas tecnológicas difíceis de conhecer e avaliar (de que dispunha cada pessoa, em sua casa?), desconhecimentos de diversos níveis sobre pedagogias para cursos virtuais, a própria diferença inerente a cada disciplina, isto é, o perfil ou a compleição de cada matéria ofertada, com suas necessidades específicas e condições necessariamente diversas. Não foi difícil notar, logo de início, que disciplinas laboratoriais sofreriam mais, já que faziam uso da presencialidade de maneira diferente de disciplinas mais teóricas ou que demandavam outros tipos de práticas, sem rebaixamento da importância de nenhuma delas. Neste texto, focalizaremos o caso da disciplina



Redação e Estudos Linguísticos, ofertada ao ensino médio em toda a instituição, nível de ensino mais antigo e mais conhecido do CEFET-MG.

O ensino médio no CEFET-MG oferece Redação e Estudos Linguísticos separadamente de conteúdos de literatura e outros ligados ao que chamamos, no senso comum, de “aulas de português”. O objetivo disso, na instituição, é fazer que os estudantes produzam textos, inclusive de maneira mais frequente e mais detida, razão pela qual tais disciplinas são ministradas em salas chamadas “laboratórios”, com metade da turma matriculada, o que enseja ótimas condições de preparação e comentário no processo escritural dos aprendizes, a despeito da total aridez dos ambientes e da ausência completa de computadores ou outros dispositivos de escrita afinados com nosso tempo (à exceção de papel e caneta). As turmas de Redação são consideradas, por uma maioria, há muitos anos, uma conquista relevante do Departamento de Linguagem e Tecnologia (antes, da Coordenação de Língua Portuguesa), mas nem por isso passa ao largo das ameaças constantes de ajuntamento de turmas, sob alegações as mais diversas, geralmente ligadas a números e à falta de recursos humanos. Fato é que os resultados das aulas de Redação laboratoriais (ou à maneira de oficinas, como preferimos entender), são muito positivos, e isso talvez fique mais visível nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio, embora essa não seja nossa única e nem a principal medida de sucesso – longe disso.

Oferecemos Redação e Estudos Linguísticos a duas turmas de segundo ano do ensino médio em 2020-2021, com calendário atrasado, com aulas virtuais durante o Ensino Remoto Emergencial. No currículo correspondente a essa série, abordamos gêneros discursivos diversos, entre eles gêneros ligados ao tipo narrativo, ao descritivo, sem deixar de passar pelo famigerado dissertativo-argumentativo. No terceiro bimestre do ano letivo, preparamos a abordagem da dramaturgia, focalizando, em especial, a peça teatral e o roteiro de cinema. Tal atividade nos sugeria um grande potencial para interessar a maior parte dos estudantes e parecia favorecer condições de inventar, isto



é, imaginar e planejar maneiras de tratar do teatro e do cinema como parentes dramaturgicos, trazendo a discussão para o contemporâneo e próximo das turmas, em especial porque elas geralmente conhecem e acompanham séries e filmes, além de novelas e outros gêneros.

LINHAS ATIVADORAS DE NOSSO LABORATÓRIO DE REDAÇÃO

O texto teatral e o roteiro cinematográfico são gêneros diferentes, contudo se assemelham em alguns aspectos composicionais e funcionais. Ambos atuam como guia para criação de obras que assimilarão outras camadas de sentido. A partir de um texto teatral ou de um roteiro de cinema, peças e filmes podem ser criados, e o resultado obtido dependerá de inúmeros fatores estéticos, econômicos, além do modo como os textos originais são interpretados e recebidos em diferentes épocas e culturas. O texto do teatro dramático está mais próximo do texto literário, com foco nos diálogos e nas indicações de ação e caracterização espacial. O roteiro cinematográfico também apresenta rubricas de diálogos, indicações de ação e locações, porém está diretamente ligado à construção do quadro cinematográfico, ou seja, da imagem gerada na tela. Nesse sentido, o roteiro de cinema apresenta mais indicações técnicas, que influenciarão em aspectos como a fotografia ou a edição, por exemplo.

Mais de 400 anos separam a escrita das duas obras escolhidas como linhas ativadoras de nossa atividade de produção textual. A clássica obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, foi escrita na Inglaterra no final do século XVI. Já o roteiro do filme *Que horas ela volta?* foi criado em 2015 pela cineasta brasileira Anna Muylaert. Apesar do lapso temporal e dos distintos gêneros, é possível perceber similaridades nos modos de criação dos dois textos. Vejamos



s u m á r i o

exemplos de trechos retirados das duas obras, o primeiro uma cena em que Romeu passa a noite no quarto de Julieta, e o segundo uma cena de jantar em família e a chegada de uma nova convidada:

Excerto 1 – Trecho do texto teatral Romeu e Julieta (Shakespeare, Trad. Barbara Heliodora. Nova Fronteira, 2011, p. 85, col. Saraiva de Bolso)

Cena V

(Entram Romeu e Julieta, ao alto, na janela.)

Julieta

Mas já quer ir? Ainda não é dia.
Foi só o rouxinol, não cotovia
Que penetrou seu ouvido assustado.
Toda noite ele canta entre as romãs.
Verdade, amor; foi só o rouxinol.

Romeu

Foi o arauto do dia, a cotovia,
E não o rouxinol. Veja os clarões
Que já rendaram as nuvens no leste.
Cada vela do céu já se apagou,
E o dia, triunfante, se prepara
Para pisar nos cumes das montanhas.

Ou vou e vivo, ou fico aqui e morro.

Excerto 2 – Trecho do roteiro original do filme *Que horas ela volta?* (Muylaert, 2015, p. 110-111)

38 INT. SALA DE JANTAR - NOITE 38

A família está terminando o jantar, enquanto Val serve a mesa. Eles comem a cocada que Jéssica trouxe. Em pé, ao lado, Jéssica, centro das atenções, segura UM RAMO DE ROSAS VERMELHAS - comprado em sinal. Fabinho está calado, futucando no iPhone.

DONA BÁRBARA

A Val sempre fala de você! O tempo todo.
É Jéssica pra cá, é Jéssica pra lá... Seja bem-vinda!

SEU ZÉ CARLOS

Já conhecia São Paulo?

JÉSSICA

Só de foto. Filme. E internet.

Esses dois excertos pertencem aos textos originais de cada uma das obras escolhidas para a atividade. É possível perceber algumas semelhanças entre eles. O número da cena aparece em ambos: em *Romeu e Julieta* existe a indicação de “Cena V” e em *Que horas ela volta?* a cena é revelada pelo número 38. Logo em seguida vem a rubrica que define o local e parte da ação. No texto teatral, são indicados o local, “Quarto de Julieta”, e a movimentação dos personagens em cena, “Entram Romeu e Julieta”. No roteiro de cinema, as definições são um pouco mais técnicas, iniciando-se com a abreviação “INT.”, que quer dizer que a cena se passa em um ambiente interno, no caso, a sala de jantar, durante a noite. Em seguida, aparece uma breve explanação a respeito da ação dos personagens. Por fim, as rubricas de diálogo, com os nomes em caixa alta e as respectivas falas.

Esses padrões de construção narrativa, relativamente estáveis, apresentam-se tanto no texto teatral quanto no roteiro cinematográfico escolhidos. São esses elementos que guiam, através da história, as diferentes adaptações das peças teatrais inspiradas na obra de Shakespeare, por exemplo, e foi também a partir da leitura e da recriação dessas linhas ativadoras iniciais que nossa atividade se desenvolveu.

ROTEIRO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Como abordar teatro, cinema e escrita em aulas mediadas por telas? Que elementos desta missão pedagógica poderiam ser intensificados ou melhorados numa abordagem multiletrada? Em que sentido o ambiente virtual promoveria condições mais ricas de aprendizagem da dramaturgia? Que diferenças importantes poderíamos observar em relação a ambientes presenciais convencionais?



Bem, começamos pela peça teatral *Romeu e Julieta*, já conhecida pela totalidade dos estudantes, ao menos como obra literária. A esta altura, trata-se de uma obra absolutamente difundida em termos de mídias e adaptações, tanto é que não é exatamente fácil identificar de onde a juventude a conhece, se dos filmes, dos livros ou de outras tantas possibilidades de adaptação publicadas e circulantes. Ler uma peça de teatro não é tão comum quanto assistir a um filme por *streaming*, nos dias de hoje. A experiência de ler uma peça foi incentivada na abordagem de *Romeu e Julieta*, a fim de que a turma tivesse contato com o gênero escrito e sua composição mais conhecida, assim como para que pudesse compará-la a outras formas de produção escrita para posterior tratamento oral, teatral, fílmico etc. Daí fizemos a relação com os roteiros, em especial os de cinema.

Na sequência dedicada à dramaturgia, o roteiro de cinema foi o gênero abordado mais detidamente, sucedendo aulas sobre peças de teatro, por entendermos que tenham parentesco entre si, mas que o cinema esteja mais próximo das vivências midiáticas dos estudantes. De outro lado, a maior parte desses jovens desconhecia as convenções e práticas de produção de roteiros, embora soubessem que existem profissionais roteiristas em diversas mídias: rádio, tv, propaganda, vários estilos de cinema etc. No momento então de abordar o roteiro cinematográfico, fizemos uma exposição em encontro virtual síncrono à turma, que pôde observar a composição de um roteiro para aproximadamente cinco minutos de cena. Foram apresentados a uma metalinguagem, a convenções e a contraexemplos mais criativos por um profissional especialista na área, o segundo autor deste relato.

Em parceria, pudemos compartilhar uma jornada de conhecimentos com os estudantes, que, primeiramente, foram apresentados à escrita do roteiro; em seguida, puderam ter contato com uma sequência real do filme brasileiro *Que horas ela volta?*, bastante popular no país, inclusive com exibição na programação televisiva e por fim pude-



ram experimentar criação de um roteiro. Sendo assim, nossa proposta passou pelas seguintes etapas:

- Ler coletivamente e analisar criticamente um trecho do roteiro do filme *Que horas ela volta?*
- Assistir ao trecho do filme relativo ao roteiro analisado e observar as camadas de sentido que foram criadas a partir do roteiro, como atuação dos atores, figurinos, ambientação, edição.
- Reescrever uma cena selecionada do roteiro original, alterando a narrativa.
- Criar um roteiro original a partir de uma notícia selecionada.

Para encorajar essa produção, a turma teve acesso a um trecho do roteiro tal como foi filmado, com as rubricas de local, ação e diálogos e, para o exercício de recriação, todos e todas tiveram acesso ao mesmo trecho, porém com diálogos em branco. Duplas foram formadas e os estudantes puderam alterar a história do filme, recriando a narrativa, dando mais comicidade ou mais tensão, a partir da reinvenção das falas dos personagens em um imersivo exercício de metalinguagem. Os roteiros reescritos foram postados em pastas do Google Drive que já vinham sendo empregadas como repositórios organizadores das produções textuais, o que facilitava o controle de execuções pelos professores, assim como auxiliava no acompanhamento dos textos, permitindo aos docentes tecer comentários nas recriações em processo ou já entregues, em balões que abriam diálogos com cada dupla ou autor.

Em uma segunda etapa, depois dos roteiros reescritos e comentados pelos docentes, foi solicitada nova produção de roteiro, agora disparado por outro tipo de intertextualidade. Os docentes selecionaram três notícias recentes de jornais, em todos os casos notícias surpreendentes, bizarras, peculiares (uma senhora que acordou antes de ser cremada,



dada como morta; um viúvo proibido de se casar novamente; uma ossada humana encontrada no campus da Universidade Federal de Goiás), que serviriam de inspiração para cenas de um minuto de roteiros criados pelos estudantes. A produção também foi postada no Google Drive e comentada pelos professores, em diálogo com os autores.

PROPICIAMENTOS VIRTUAIS

As produções de textos dramaturgicos com estudantes do segundo ano do ensino médio partiram de textos exemplares ou da apresentação de peças e roteiros reais e chegaram a produções criativas, embora balizadas pelo que conhecemos das convenções e práticas composicionais dos gêneros discursivos em pauta. Para isso, foi preciso:

- Selecionar os textos exemplares ou a serem analisados e discutidos;
- lê-los com os estudantes, abordando suas estabilidades relativas e suas possibilidades de subversão;
- escolher um trecho para que fosse analisado e recriado;
- solicitar a recriação em duplas;
- apresentar aos docentes e obter deles comentários construtivos sobre a produção, preferindo interpelações que levassem os redatores a melhorias fundamentadas;
- apresentar textos de outro gênero (notícias, mas poderia ser outra narrativa, como contos, romances etc.) que sugerissem novas cenas cinematográficas;



- solicitar novo roteiro, inspirado nas notícias;
- apresentar tais roteiros, voltando ao diálogo sobre as produções.

É interessante destacar que os estudantes têm acesso livre a todos os textos de colegas e essa leitura comparativa é franqueada a eles. Também interessa concluir que o fato de esse processo ter se dado virtualmente foi facilitador evidente dos usos de repositórios digitais, diálogos em processo, comentários frequentes entre docentes e discentes, conhecimento dos filmes e das notícias, de maneira impossível de ocorrer na estrutura física árida e sem recursos do prédio escolar. Nesse sentido, uma concepção de “aula de português” ou, em nosso caso, de “aula de redação” como algo que prescinde de uma estrutura melhor e mais equipada deixa de ser uma precariedade contingencial e passa, a esta altura, a ser uma omissão das escolas, de maneira geral, e, por extensão, do Estado, na educação pública, se a ideia é que se alinhem ao estudo dos textos e das linguagens em uma abordagem multiletrada e multimodal, tal como expresso na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Em aulas de redação, de maneira geral, a interação presencial pode ser muito eficaz e necessária, inclusive do ponto de vista afetivo, mas a experiência on-line nos pareceu produzir outro tipo de possibilidade, em nada pior do que as aulas ditas “presenciais”, em que é amplamente possível que as pessoas não aprendam nada, não redijam e não se engajem em atividades com pouco ou nenhum suporte tecnológico e midiático para escrever. Embora nossos comentários pareçam defender a teleaula, não é isso precisamente o que desejamos. Para nós, o mais importante é discutir o que essas experiências têm a nos ensinar em termos de produção textual multiletrada.



A seguir, mostramos excertos dos roteiros adaptados pelos estudantes, com autorização para esta finalidade. São apenas trechos de dois dos textos que consideramos mais surpreendentes e interessantes, de autoria de duplas de roteiristas. Os trechos podem parecer pouco alterados em relação ao original, mas o clima geral e o desenrolar da sequência tornam as adaptações bem diferentes, novas propostas de desembaraço do enredo. Interessa também que eles e elas tenham ganhado alguma intimidade com a composição do gênero e tenham compreendido como roteiros e filmes (ou outras produções audiovisuais) são feitos, além da relação integrada que o texto verbal tem com outras linguagens.

Excerto 3 – Trecho do roteiro adaptado de *Que horas ela volta?* (Bárbara e Ketlin, 2º ano ensino médio)

38 INT. SALA DE JANTAR - NOITE 38

A família está terminando o jantar, enquanto Val serve a mesa. Eles comem a cocada que Jéssica trouxe. Em pé, ao lado, Jéssica, centro das atenções, segura UM RAMO DE ROSAS VERMELHAS - comprado em sinal. Fabinho está calado, futucando o iPhone.

DONA BÁRBARA

Oi, Jéssica, minha querida! Tudo bem?

SEU ZÉ CARLOS

Olha como essa menina cresceu, meu bem!

JÉSSICA

Obrigada! Fiz essa cocada pra vocês, é sempre bom lembrar as raízes.

Fabinho para de futucar o celular e olha para Jéssica com deboche. Val sai da sala de jantar.

FABINHO

Olha! A menina da roça aprendeu a falar como gente.

SEU ZÉ CARLOS

Olha a boca menino!



s u m á r i o

Excerto 4 – Trecho do roteiro adaptado de *Que horas ela volta?* (Bianca e João, 2º ano ensino médio)

38 INT. SALA DE JANTAR - NOITE 38

A família está terminando o jantar, enquanto Val serve a mesa. Eles comem a cocada que Jéssica trouxe. Em pé, ao lado, Jéssica, centro das atenções, segura UM RAMO DE ROSAS VERMELHAS - comprado em sinal. Fabinho está calado, futucando no iPhone.

DONA BÁRBARA
É você então a Jéssica?

SEU ZÉ CARLOS
Sua mãe falava de você pra nós, mas nunca nos mostrou foto alguma.

JÉSSICA (tímida)
Sim, sou eu mesma.

FABINHO (grosseiramente)
E você veio fazer o que aqui?

SEU ZÉ CARLOS (bravo)
Fala direito com a menina.

DONA BÁRBARA
Ela acabou de chegar e você trata ela assim?

APARANDO ARESTAS OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas concepções estão implícitas em nosso modo de trabalhar, no contexto aqui relatado, e várias delas são deliberadas e conscientes, o que nos mune de uma diligência interessada e honesta ao planejar e executar as atividades de escrita com os estudantes. É sempre possível discutir que concepções são essas e como elas contribuem (ou não) para o aprendizado, e aprendizado de quê, por quem, para quê. Neste caso, o que poderíamos chamar de “conteúdo”

curricular é a dramaturgia, elemento que consta desta etapa do ensino médio nos documentos do CEFET-MG. Já do ponto de vista dos métodos e das pedagogias para se chegar ao estudo da dramaturgia com a finalidade explícita e institucional de favorecer, encorajar, incitar ou provocar que esses jovens produzam textos dramatúrgicos, temos o desafio de saída, e inerente a toda escola, de tornar nossos debates prévios, nosso diálogo, nossas análises e nossas produções menos artificiais, dentro de um possível apertado, e pelo menos proveitosas e, em certa medida, divertidas, atraentes e o menos mecânicas possível.

Para nossas aulas nesta etapa, também mobilizamos noções e operações não necessariamente explicitadas ou tornadas “conteúdo”, mas empregadas como força motriz do que propúnhamos aos jovens redatores. São fundamentais aqui uma concepção de texto alargada e que atente para os processos de produção escrita, e não apenas o produto; uma noção de retextualização como prática, processo, exercício criativo e encorajador; uma concepção bakhtiniana de gênero discursivo em que se considere a relativa estabilidade das peças, evitando um ensino de produção textual muito moldado, modelar, repetitivo, copia-e-cola e incentivando a percepção de possibilidades criativas e até subversivas, caso contrário, nenhum gênero emergiria de nossas interações, na história da nossa comunicação. E por fim, a apropriação da metalinguagem explícita como prática processual, que permite aos discentes vivenciarem e experimentarem, em certa medida, os processos criativos de William Shakespeare e Anna Muylaert, à medida que praticam uma leitura atenta e crítica dos textos originais a fim de os transformarem em novas criações.

A participação de um especialista nas aulas de apresentação do gênero roteiro foi fundamental para angariar a atenção dos jovens, interessados pela formação e pela profissão, assim como pelas pro-



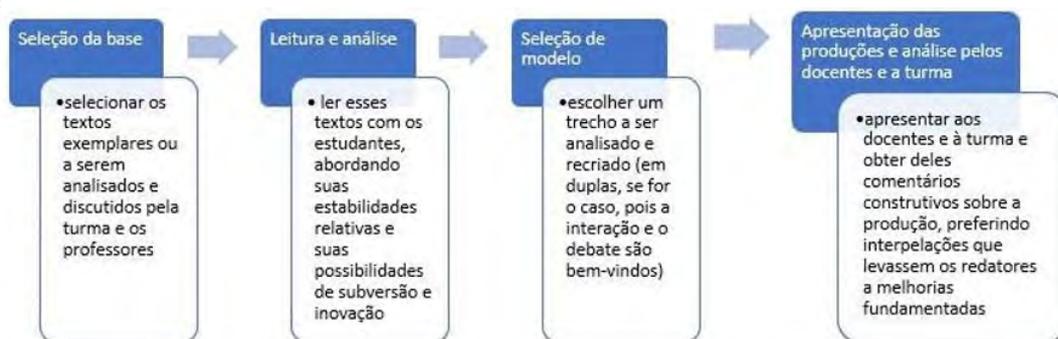
s u m á r i o

duções dessa pessoa. Em seguida, a análise de um trecho de roteiro “famoso” também seduziu grande parte dos estudantes, que, em sua maioria, desconheciam peças textuais como roteiros. Trata-se de um gênero muito presente nas produções audiovisuais que inundam nosso dia a dia, no entanto muito especializado e distante das práticas escriturais das pessoas não iniciadas. Esse, por si, foi um fator que despertou o interesse de parte grande dos alunos.

A sequência de atividades de reescrita, reelaboração, reanálise do roteiro de *Que horas ela volta?* foi proveitosa, sendo que os docentes puderam observar e comentar as diferentes soluções propostas pelos estudantes, assim como as diferenças de investimento e engajamento de cada dupla na reproposição das cenas, elemento, aliás, que, a nosso ver, ajuda a desmistificar a produção textual, em especial nas artes, como algo inalcançável ou inspirado por uma divindade. O segundo ciclo da atividade aumentava a exigência de criatividade das duplas, ampliando a liberdade de inventar, afinal, de escrever uma cena ainda inédita. Essa escrita motivada por notícias bizarras, mas mais solta do ponto de vista composicional, de fato, encorajou textos mais ousados e maiores demonstrações de interesse pelo “conteúdo”, conforme foi expresso por vários estudantes. A fim de encorajar colegas, apresentamos esta visualização de um processo possível e sugerido, aberto a considerações e aperfeiçoamentos:



Figura 1 - Processo possível e sugerido



Segundo ciclo



Fonte: Elaborado pelos autores

Do ponto de vista das aprendizagens, isto é, da identificação de elementos novos entre os conhecimentos sistematizados das pessoas, foi possível perceber que a maioria desses estudantes teve contato com roteiros pela primeira vez, assim como foi sua iniciação nesse tipo de escrita e nessa possibilidade escritural midiática, incluindo uma descoberta sobre o que está por trás de tudo o que assistimos e ouvimos, conforme expresso por eles. Nesse sentido, a escola passa a significar mais do que repetição, emulação e cópia, e torna-se uma oportunidade transbordante, isto é, dela para fora, para o exterior, para o que acontece no mundo.

Podemos ser que estejamos sendo otimistas, até inocentes em nossa percepção do que vivemos como professores de Redação na mediação tecnológica compulsória que nos coube experimentar durante a pandemia, mas talvez possamos agora dizer com mais firmeza o que nos falta no ensino presencial, o que nos sobra lá e o que podemos levar de um ambiente ao outro, com a menor violência possível para os que ensinam e aprendem de maneiras diferentes.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & outras metas**: ensaios de teoria e crítica literária. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COSCARRELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.) **Letramento digital** – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. Apresentação. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p 2-3.
- FERNANDES, William. **O texto teatral e o roteiro de cinema**. Texto Dramático. 2017.
- MUYLAERT, Anna. **Que horas ela volta?** FIGUEIRÓ, Belisa; SAMPAIO, Rafael. (Org.) São Paulo: Klaxon, 2019.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos. In: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric (Org.) **Práticas discursivas em letramento acadêmico**: questões em estudo. Volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 142-176. Disponível em: https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/ensaios_sobre_a_escrita_acad_mica_oficial_. Acesso em: 11 jan. 2022.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SHAKESPEARE, William. 1564-1616. **Romeu e Julieta**. Trad. Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. (Col. Saraiva de Bolso).
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.



2

Ana Patrícia Sá Martins

Multiletramentos e práticas de re-existências no curso de letras:

reflexões sobre
o diálogo universidade
e educação básica



No seu melhor, a universidade é um modelo pioneiro de fluxos internacionais de ideias, professores, estudantes e livros. Vivemos num mundo globalizado, mas não num mundo homogeneamente globalizado. Existem não apenas lógicas diferentes que determinam o movimento dos fluxos globalizados, mas também diferentes relações de poder por detrás da distribuição dos custos e dos benefícios da globalização. De par com a ganância transnacional existe uma solidariedade transnacional. De que lado estará a universidade? Tornar-se-á numa empresa transnacional ou numa cooperativa ou organização sem fins lucrativos transnacional?

Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 03)

(DES)ARRUMANDO AS MALAS, ANTES DE INICIAR A JORNADA...

Os desafios impostos pela pandemia mundial desencadeada pelo Corona vírus no final de 2019 nos exigiram (re) posicionamentos perante vários aspectos que perfazem meus papéis sociais: mulher, esposa, professora formadora de professores, pesquisadora, etc. Contudo, como é sabido (e lamentável), tais exigências e (re) posicionamentos não se deram paulatinamente. Pelo contrário, de uma só vez, tudo precisou ser (trans) formado!

Nas instituições escolares não foi diferente. Todos os atores que fazem de uma escola/universidade um lugar de produção de conhecimento, com as mais distintas e plurais perspectivas de ensino-aprendizagem, necessitaram frear abruptamente sua caminhada cotidiana e olhar para suas bagagens, para, então, (des) arrumarem suas malas...

Comigo não foi diferente. Juntamente com uma turma de licenciandos de Letras, do 6º período, observei minhas bagagens e, antes de iniciar uma nova jornada, precisei (des) arrumar as coisas.



Ainda no período da pandemia, logo no primeiro semestre letivo de 2020, essa mesma turma de licenciandos foi colaboradora em um dos projetos mais desafiadores, mas também revigorantes, da minha atuação como docente universitária: a produção de um e-book no Canva, intitulado 'Descobrimos a literatura afro para além da escola' (disponível no link: https://www.editorauema.uema.br/?page_id=212&idBook=196). Este livro foi posteriormente publicado pela editora da nossa universidade (EDUEMA, 2021), e distribuído gratuitamente a todos que desejem conhecer possibilidades didáticas de apropriação e uso crítico das tecnologias na perspectiva decolonial ao ensino-aprendizagem de obras literárias escritas por autores (as) afro.

As experiências adquiridas ao longo desse projeto e a repercussão que teve nos diversos cantos do país me fizeram ratificar a importância e necessidade de pensar criticamente propostas metodológicas de pedagogias de projetos com as tecnologias digitais, sobretudo, desde a realidade do ensino remoto emergencial nas distintas etapas escolares.

Muito além das diretrizes prescritas em documentos oficiais que regulam a formação e o trabalho docente, como a Resolução CNE/CP nº 02/2019 – a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, publicada no Diário Oficial da União em 20 de fevereiro de 2020), e a profusão nas mídias digitais na oferta de cursos onerosos pela iniciativa privada no contexto pandêmico, que pouco ou em nada dialogam com as reais, plurais e multiculturais práticas letradas sociais de alunos e professores do nosso país, me impulsionou a, mais uma vez, desafiar a mim e aos meus alunos a produzirmos algo que pudesse colaborar e dialogar com as realidades relatadas por docentes da rede pública de ensino da cidade de Balsas, localizada na região sul do estado do Maranhão, no nordeste brasileiro.



s u m á r i o

Nesse sentido, no segundo semestre letivo de 2020, na disciplina curricular obrigatória de Didática, juntamente com os licenciandos acima mencionados, produzimos planos de aula no Canva e vídeo-aulas de Língua Portuguesa e Literatura, essas últimas para serem disponibilizadas na plataforma do You Tube a professores e alunos da rede básica de ensino. A priori, pode não ser uma novidade esse tipo de produção. Entretanto, quando sugerida e desenvolvida com licenciandos que ainda não tinham nenhuma experiência docente, muito menos em gravação e construção de vídeo-aulas, acredito que é válido compartilhar essa experiência de copilotagem e aprendizagem na formação inicial de professores.

Afinal, como adverte Sousa Santos (2009, p. 03), na epígrafe desse capítulo, “Vivemos num mundo globalizado, mas não num mundo homogeneamente globalizado”. Por isso, questionar de que lado estará a universidade e de que lado está a escola pode ajudar a entender que, além de prescrições curriculares aos usos didáticos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), é urgente construir essa caminhada de maneira crítica, situada, responsiva e responsável, para, assim, continuar a (re)existir no exercício, às vezes, árduo, da docência.

AJUSTANDO AS VELAS: NAVEGAR É PRECISO!

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire (1996)

O ano letivo era 2020 e a pandemia mundial decorrente do coronavírus continuava a impor (novas) maneiras de ensinar e aprender. As escolas da rede básica de ensino, sobretudo, da rede pública, na maioria das vezes, continuavam de portas fechadas e os professores a pen-



sar/realizar verdadeiras limonadas (por que não dizer milagres?!) dos limões que os obstáculos em realizar seu ofício impunham. Nos cursos de formação inicial de professores, todos continuávamos a (re) pensar estratégias com os licenciandos, a fim de que o ofício da docência, e toda sua complexidade, pudesse ganhar contornos além das teorias e, efetivamente, dialogar com a prática, numa perspectiva de práxis, de modo a, como nos pontua Freire (1996), “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que [...] a tua fala seja a tua prática”.

Desde 2016, as diversas experiências didáticas colaborativas que tenho desenvolvido e (des) construído ao longo do meu processo de formação acadêmica e profissional, permitiram a conclusão da minha tese de doutorado, em 2020, a qual culminou no Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD) e, mais especificamente, na oportunidade de desenvolver letramentos didático-digitais com alunos do 4º período de Letras.

Conforme assinalado em Martins (2020), entendo que as tecnologias de informação e comunicação são cada vez mais presentes no cotidiano de todos nós, implicando a reconfiguração de uns e o surgimento de outros gêneros discursivos. Todavia, muitas vezes, a escola (aqui, lê-se também a Universidade), muitas vezes, não consegue estabelecer uma relação positiva e favorável entre o mundo real dos nossos alunos e o que sistema educativo forma. Portanto, para desenvolver estratégias que possibilitem ao aluno uma leitura que atenda aos textos na contemporaneidade, é importante conduzir o ensino-aprendizagem da leitura e escrita segundo as peculiaridades e intencionalidade de cada gênero e sua funcionalidade na prática social.

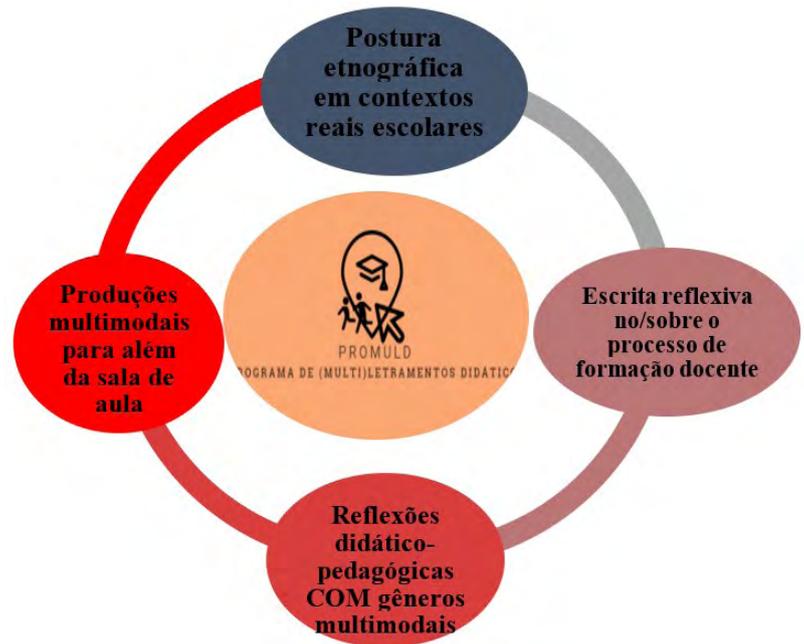
O ensino-aprendizagem sob essa perspectiva considera, então, estratégias para que os futuros professores possam construir caminhos na maneira de ler e escrever por meio da ação/reflexão com os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles impressos ou dos ambientes digitais. A multimoda-



lidade e/ou multissemiose dos textos contemporâneos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19) exigem multiletramentos, e isso, argumento, precisa ser problematizado na formação (inicial e continuada) de professores de língua materna.

Desse modo, (des)arrumando as malas, revisitei o PROMULD, para planejar a disciplina de Didática no segundo semestre letivo de 2020, que transcorria no formato emergencial remoto, conforme ilustra a figura 01.

Figura 1 – Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD)



Fonte: Elaborado pela autora.

Como representado na Figura 01, o Programa de multiletramentos didáticos caracteriza-se como uma pedagogia de projetos siste-



s u m á r i o

matizada a partir de uma rede de atividades acadêmico-profissionais, organizadas sob a mediação colaborativa de alunos e professores, que, por meio da escrita (auto)reflexiva sobre (sua) formação docente, busca desenvolver o ensino-aprendizagem da língua com os gêneros multimodais num dado contexto social, oportunizando a construção de letramentos didático-digitais. Nessa perspectiva, pois, conceituamos letramentos didático-digitais como as capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

Nesse sentido, dessa vez durante a disciplina de Didática, os licenciandos de Letras foram convidados a desenvolver seus letramentos didático-digitais a partir de posturas, de cunho etnográfico, para construir propostas didáticas ao ensino de língua e literatura e produzirem vídeo-aulas, as quais seriam veiculadas na plataforma do YouTube e compartilhadas, através de links, nos grupos do WhatsApp dos alunos e professores das escolas da educação básicas parceiras em nossa empreitada.

Assim, com velas ajustadas e a postos, começamos a desbravar uma experiência completamente nova a todos que ali estavam: produzir vídeo-aulas para servirem como instrumentos de ensino aos professores e alunos da rede pública, durante o contexto remoto emergencial. É importante ressaltar que os professores da educação básica participantes do projeto ainda não haviam criado nenhuma vídeo-aula durante os semestres de ensino remoto e apontaram, a partir da nossa parceria, que essa poderia ser uma oportunidade para conseguirem levar as aulas e os componentes de língua e literatura aos alunos de forma mais condizente com o que a realidade pedia. Afinal, todos, até então, apenas tiravam fotografias de partes dos livros didáticos e colocavam nos grupos do Whatsapp, mencionando as atividades que os alunos deveriam fazer.



NOSSAS ATIVIDADES DE POSICIONAMENTOS E NOSSA ROTA: CARACTERÍSTICAS DO PROJETO

“O jovem nem sabe explicar. Mas era como se o mar, com seus infinitos, lhe desse um alívio de sair daquele mundo.”

Mia Couto (na obra Terra Sonâmbula, 2007)

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Maranhão (CEPE/UEMA) aprovou, no dia 10 de julho, a Resolução Nº 1420/2020, que trata sobre o Calendário Universitário para retomada dos semestres letivos 2020.1 e 2020.2. Conforme o documento, a data de reinício das aulas do primeiro semestre de 2020 foi marcada para 24 de agosto, mas com aulas remotas, medida tomada por causa da situação de emergência de saúde pública ocasionada pela pandemia da COVID-19. Em relação ao segundo semestre, seu início ocorreu no dia 7 de dezembro e encerrou no final de março de 2021. Isso mesmo, no final do ano, estávamos tentando viabilizar a continuidade de nossas aulas do ano letivo de 2020.

Mesmo com a distribuição de chips com 20 gigabytes para alunos de baixa renda, e com aulas em atividades síncronas e assíncronas, muitos alunos desistiram de cursar as disciplinas naquele período, inclusive a disciplina de Didática. Assim que, após as primeiras semanas de aula, dos 18 alunos matriculados, permaneceram 13 licenciandos, do 6º período vespertino, com faixa etária entre 19 e 21 anos.

A disciplina de Didática tem um total de 60h/a, e, dentre outros objetivos, visava analisar as diferentes concepções de conhecimento que permeiam o processo ensino-aprendizagem, refletindo acerca do papel da Didática no âmbito da formação docente, no contexto político-educacional contemporâneo. Simultaneamente às discussões teóricas dos textos acadêmicos que permeavam nossas aulas, eu e os licenciandos fomos construindo/planejando/desenvolvendo nosso projeto



de dialogar/colaborar com as reais práticas de ensino-aprendizagem que as escolas da rede pública estavam vivenciando naquele momento.

Para tanto, após algumas discussões teóricas acerca da construção histórico-crítica do currículo, das implicações políticas e ideológicas no planejamento didático-avaliativo e de reflexões teórico-metodológicas sobre a necessária visão crítica do uso de tecnologias na educação, para aprendizagens críticas, significativas e éticas nas diversas práticas docentes, começamos a traçar os roteiros de nossas atividades acadêmico-profissionais com os contextos reais de ensino.

- *1ª etapa: Conhecendo nossos colaboradores*

Após as primeiras semanas de aula, agendei um encontro síncrono, realizado em um grupo do Skype, com os licenciandos, no qual, junto eles, defini nosso calendário de atividades. O primeiro passo foi buscar conhecer e dar voz aos professores e alunos de escolas públicas da cidade, para identificar como poderíamos desenvolver práticas didáticas durante a formação inicial que, efetivamente, pudessem fazer sentido aos sujeitos envolvidos nela: os futuros professores, os professores das escolas, a professora universitária orientadora e os alunos das escolas da rede básica.

Assim, construí um formulário com poucos (seis) e pontuais questionamentos no *Google Forms*, o qual foi compartilhado via link com professores de língua portuguesa de escolas públicas. A escolha destes professores, bem como das escolas, foi única e exclusivamente feita pelos licenciandos. Diante de todo o cenário pandêmico e dos obstáculos para o contato presencial com professores e alunos nas escolas, a ideia foi que, organizados em equipes de trabalho, os licenciandos pudessem buscar, entre seus amigos, colegas e familiares, sugestões de professores com os quais poderiam conversar, apresentar a proposta e desenvolver o projeto.



Foi assim que, mesmo com as dificuldades impostas pelo isolamento social, as cinco equipes de licenciandos conseguiram, em menos de uma semana, contatar com cinco docentes de língua portuguesa e dialogar com eles. A partir da interação com os esses docentes, foi possível identificarmos suas principais dificuldades para o planejamento e desenvolvimento das aulas; a dificuldade (ou não) de acesso à internet e aos artefatos digitais; o contexto socioeconômico dos alunos das escolas; as estratégias que avaliavam como mais viáveis para o ensino-aprendizagem e os componentes curriculares que sentiam mais dificuldade para modalizar didático-digitalmente.

- *2ª etapa: A copilotagem no processo de formação docente*

Nessa etapa, já havíamos recebido os formulários respondidos pelos professores da educação básica e, então, agendamos um segundo encontro síncrono no Skype para discutirmos e organizarmos as respostas dadas pelos professores. A partir daí, acordamos que poderíamos pesquisar filmes e documentários no You Tube e selecionar alguns que abordassem temáticas com problemáticas sociais e educacionais.

Entendemos que, além das percepções dos professores da educação básica que responderam aos formulários, poderíamos ampliar as perspectivas dos licenciandos quanto à complexidade da esfera escolar, assistindo e discutindo algumas dessas produções fílmicas. Os filmes e documentários selecionados foram organizados no Quadro 01.

Quadro 1 – Filmes e Documentários sugeridos pelos licenciandos

Filmes e documentários	Link disponível
Hoje eu não quero voltar sozinho filme	https://youtu.be/rWwt7QeYbFk
Crianças Invisíveis	https://youtu.be/lxmBRrbEhFA
Histórias de um Brasil alfabetizado	https://youtu.be/ewgREnDv_w4
Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial	https://youtu.be/JuwpRNd-Mu0

Fonte: Elaborado pela autora.

As sugestões feitas pelos licenciandos foram atendidas prontamente e passaram a fazer parte das discussões das aulas na disciplina de Didática, sobretudo, porque cada uma evidenciava questões pertinentes e necessárias ao contexto escolar, tais como as relações homoafetivas entre adolescentes nas escolas, a grave desigualdade socioeconômica do Brasil e como esta influencia na evasão escolar, a marginalização curricular na educação de jovens e adultos, e a educação especial e inclusiva de crianças com diferentes habilidades.

As discussões nas aulas de Didáticas desencadeadas pelas informações dos docentes, bem como, pelas reflexões motivadas pelos filmes e documentários sugeridos, ampliaram significativamente as implicações responsivas dos licenciandos quando dos debates acerca dos textos acadêmicos que perfaziam o planejamento curricular. Oportunizar essa copilotagem na (des) construção do cronograma da disciplina só aumentou o engajamento e autoria dos licenciandos no processo de sua formação docente.

- *3ª etapa: Planejando a ação docente*

Em nosso terceiro mês de aula, era chegada a hora de produzirmos gêneros discursivos que oportunizassem letramentos no e para o local de trabalho do professor. Assim, foi solicitado aos licenciandos que produzissem um plano de aula na plataforma Canva. Essa produção seria uma versão inicial, a qual seria compartilhada comigo, a professora orientadora, e com o nosso professor colaborador, que respondeu aos formulários no início da disciplina.

Para a produção desse plano de aula no Canva, foi disponibilizado um roteiro em Word aos licenciandos, no qual constavam alguns aspectos a serem levados em consideração para produção do plano de aula, como ilustrado na Figura 02.



Figura 2 – Adaptação do Roteiro para a produção dos planos de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às orientações para a utilização da plataforma Canva para produção dos planos, sugeri o template Planner, pois considero adequado ao layout para um plano de aula. Mas foi só uma sugestão. Além disso, também foi disponibilizado no roteiro o tutorial que encontrei no You Tube, produzido pelo canal 'Onde eu clico'. Neste canal, é possível acessarmos vários tutoriais para usos didáticos das tecnologias digitais. O link disponibilizado aos licenciandos para produzir os planos de aula no template Planner do Canva foi <https://>

youtu.be/nuSEL6ljQAA. Ressalto que a opção pela plataforma Canva se deu em virtude de incentivar (novas) possibilidades didáticas ao uso dessa plataforma pelos licenciandos.

Foi dado um prazo de, aproximadamente, duas semanas para a produção dos planos no Canva. Assim que concluída essa primeira versão, os licenciandos precisaram salvá-la em PDF e, além de apresentarem para mim e os demais colegas da turma de Didática, também enviarem aos professores colaboradores da educação básica. Além das sugestões propostas por mim e pelos colegas da disciplina, os licenciandos também receberam dos professores colaboradores comentários acerca de suas proposições, através do Whatsapp. Esse processo de discussão e sugestão por nossa rede colaborativa transcorreu, entre encontros síncronos e atividades assíncronas, durante uma semana.

- 4ª etapa: Com a fala, os (futuros) professores! Produção e circulação das vídeo-aulas

Tendo em vista as discussões acerca da modalização didática, conforme as reais práticas sociais letradas dos alunos, os licenciandos, então, produziram as vídeo-aulas de língua portuguesa, considerando o contexto de ensino remoto, a partir da (re)adequação dos planos de ensino discutidos e analisados conjuntamente.

Considerando a realidade pandêmica que desencadeou em todo o mundo o contexto de ensino remoto, com aulas síncronas e assíncronas, bem como de ensino híbrido, com aulas presenciais e a distância (em algumas escolas), os licenciandos iniciaram a curadoria (seleção e organização) de materiais e conteúdos acerca das temáticas propostas em seus planos de ensino, visando à produção de vídeo-aulas, as quais foram disponibilizadas para o grande público na plataforma You Tube.

Informamos aos licenciandos que poderiam desenvolver as explanações das vídeo-aulas em Power Point, utilizar o template apre-



sentação no Canva, ou quaisquer outras plataformas de gravação e edição de vídeo que julgassem mais adequadas à sua proposição de vídeo-aula. Solicitamos também que, durante a vídeo-aula, pudessem exibir seus rostos, pois entendemos que isso os impulsionaria a (re) posicionarem como professores, assumindo e exibindo tal papel.

Para aqueles que não conseguissem outro recurso além da gravação da apresentação pelo celular, foi sugerido o aplicativo V RECORDER, e disponibilizados dois tutoriais para isso: <https://youtu.be/iqFAiRsKzck> e <https://youtu.be/3NT-TcdqkZY>. Para gravação da apresentação pela tela do computador, sugeri <https://www.apower-soft.com.br/gravador-de-tela-gratis>, com os tutoriais <https://youtu.be/1KrHjLVxIW4> e <https://youtu.be/-BhCYDT3RoU>. Essas plataformas foram sugeridas, mas não impostas, por isso os licenciandos poderiam selecionar outras que dominassem melhor e atendessem às suas necessidades propostas no plano de ensino.

Contudo, independentemente da plataforma que a equipe utilizaria, informei que seria preciso que compartilhassem seu vídeo via link do You Tube, e, para tal, compartilhei o como a partir do link: <https://youtu.be/Q7fMW9IVFD8>. Ressalto que o tempo de duração de cada vídeo-aula foi acordado ente 15 a 30 min, dependendo da proposta de cada aula.

Esse tempo de duração não foi aleatório. Como explicado ao longo deste capítulo, toda a construção e desenvolvimento da nossa proposta de formação e interação com a educação básica, durante o contexto remoto emergencial, se deu mediada pelas necessidades relatadas pelos professores das escolas. Nesse sentido, foi apontado por eles que os vídeos não poderiam ser muito longos e precisavam atender ao planejamento curricular aprovado pelo colegiado da escola. Desse modo, foram necessárias muitas idas e vindas dos planos e vídeo-aulas produzidos pelos licenciandos e o que seria “aprovado” pelos docentes.



Considerando a circulação social das vídeo-aulas no You Tube, pedi aos licenciandos que não esquecessem de apresentar, logo no início da vídeo-aula, os nomes dos componentes da equipe, o público escolar visado e a temática da aula. Além disso, tanto na descrição do vídeo na plataforma do You Tube, quanto no início da explanação da vídeo-aula, solicitei que informassem que a referida vídeo-aula foi produzida durante a disciplina de Didática, no curso de Letras licenciatura, da Universidade Estadual do Maranhão, ministrada pela profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins, no semestre 2020.2.

A TRAVESSIA É TÃO IMPORTANTE QUANTO A CHEGADA: REFLEXÕES SOBRE O (DIFÍCIL) DIÁLOGO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Guimarães Rosa (Grande Sertão: Veredas, 1994)

Após quase três meses de aulas e diálogos sobre o saber/fazer docente e as realidades vivenciadas pelos professores da educação básica, os licenciandos, enfim, produziram e compartilharam suas vídeo-aulas, com diferentes abordagens e temáticas, como é possível conferir alguns links disponibilizados no quadro 02.

Era chegada a hora de socializar as produções para além das salas de aula, para além dos colegas e professores já conhecidos... Era chegada a hora de colocar no mundo aquela criação que exigiu planejamento, discussão, colaboração e escuta, escuta daqueles para e com quem estavam produzindo suas vídeo-aulas. Essa escuta muitas vezes não só influenciou, mas determinou o que e como deveria



ser feito. As tão debatidas e sonhadas inter-AÇÃO e formAÇÃO de professores no dialético processo universidade-escola ainda carece de muitas reflexões para (trans)formAÇÕES, a fim de que possamos, efetivamente, falar e desenvolver a pedagogia da autonomia, na perspectiva freireana, por exemplo.

Tais ponderações se dão em virtude das discussões e reflexões que eu e os licenciandos fizemos após assistirmos às vídeo-aulas produzidas por eles, tendo em vista que percebemos (ainda) a perspectiva de um ensino de língua e literatura pautado na gramática tradicional (pouco contextualizada COM os gêneros discursivos), assim como na teoria e história literárias, fortemente marcadas pela historização das produções literárias.

Muitos dos licenciandos relataram o pouco (ou quase nenhum) espaço que tiveram nas suas proposições de aulas para gravação dos vídeos. Essa situação nos faz refletir e repensar acerca da (longa) caminhada que todos ainda temos para construirmos perspectivas formativas com a educação básica, de modo a transgredir as determinações curriculares baseadas no ensino prescritivo, pouco criativo e tradicional presente nas práticas de muitos docentes.

Para alguns dos leitores desse capítulo, essas reflexões que elucidado podem ser interpretadas como razões para entender que não propomos mudanças ou/e não tenhamos realizado uma criação/experiência didática que valha a pena ser compartilhada. Contudo, entendo e argumento que é justamente por estarmos expondo o que foi possível de se fazer e os obstáculos vivenciados que (in)viabilizaram nossas proposições e vídeo-aulas que precisamos expor tais produções, conforme o quadro 02.



Quadro 2 – Vídeo-aulas compartilhadas pelos licenciandos no You Tube

TEMÁTICA ²	LINK DISPONÍVEL:
Orações Subordinadas Adjetivas	https://youtu.be/vqFg0H5tPRs
Quinhentismo brasileiro	https://youtu.be/qntC9Sb7WcE
Usos e funcionalidades dos advérbios no gênero Meme	https://youtu.be/857qyWfY6zl
Tempos e Modos verbais	https://youtu.be/OVD-mntgqtA
Figuras de linguagem	https://youtu.be/1JncE0vHHM0
Uso de operadores argumentativos em carta de reclamação	https://youtu.be/W-DCdvmaMg
Novelas e romances de cavalaria	https://youtu.be/-XCUWoPEDpg (Parte 1) https://youtu.be/twMfccrcGhs (Parte 2) https://youtu.be/twMfccrcGhs

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme é possível verificar, as vídeo-aulas produzidas foram apresentadas, respeitando as peculiaridades de cada equipe (inclusive com suas características interpessoais), de cada temática e, sobretudo, a partir das reais práticas sociais letradas dos licenciandos.

Após o compartilhamento no You tube, nos reunimos sincronicamente *on line* para avaliarmos e discutirmos acerca das experiências vivenciadas e as aprendizagens efetivadas a partir delas. Todos os licenciandos, sem exceção, afirmaram que a recepção por parte dos professores e alunos colaboradores da educação básica foi bastante positiva, os quais, segundo os licenciandos, ressaltaram que tal prática poderia ser mais vezes repetida, embora tenham se sentido com quase nenhuma autonomia para elaboração e condução das aulas por parte dos professores da educação básica. Isso fica ilustrado no trecho de um relato de feedback, produzido ao final da disciplina de Didática, por uma das licenciadas:

² Vale destacar que todas as temáticas das vídeo-aulas foram de acordo com o planejamento curricular dos professores da educação básica, participantes do nosso projeto.

“Às vezes, me sentia frustrada [...] parecia que nada daquilo que discutíamos na disciplina de Didática e em outras tantas da universidade fizesse sentido ali. A sensação que tive foi a de que eu estava dando aula no lugar daquela professora [...] meramente fazendo o que e como ela achava que devia ser feito. [...] Amei, pela primeira vez, saber que estava produzindo uma aula para alunos que realmente iam assistir e usar na sua aprendizagem, mas eu queria ter feito mais. Eu sei que poderia ter dado uma aula muito melhor! Espero que no meu estágio supervisionado eu tenha mais liberdade para criar e colocar em prática o ensino de português de forma mais criativa, divertida e digital, como tanto discutimos nas disciplinas que a professora Ana Patrícia ministra[...].”

Além da pouca autonomia para as proposições das aulas, relatada pelos licenciandos, um outro obstáculo foi citado de modo unânime: a edição dos vídeos e sua postagem na plataforma do YouTube. Alguns relataram que precisaram dividir a vídeo-aula em duas e postar separadamente cada uma, pois a plataforma não permitia a postagem do vídeo inteiro. Esse fator me chamou bastante atenção, considerando que não sabia dessa questão, ou talvez tenha sido algo a que não havia prestado atenção antes. Porém, dentro de nossas possibilidades, conseguimos resolver.

Outro fator que merece ser destacado é o fato de que alguns alunos não possuíam notebooks ou microcomputadores em suas residências, restando apenas o *smartphone* para produzirem suas vídeo-aulas. Isso exigiu um pouco mais de manejo para produção e adaptação das ferramentas e atividades, mas não foi o suficiente para desistirem.

Acredito que, embora inicialmente desenvolvida com licenciandos durante o contexto de ensino remoto emergencial na disciplina de Didática, a proposta de produzir vídeo-aulas *com e para* professores e alunos da rede pública de ensino pode ser realizada também no contexto pós-pandemia, com qualquer área de conhecimento, inclusive sendo adaptada com atividades presenciais e projetos de culminância e circulação social que dialoguem com toda a comunidade escolar.



Conforme mencionado na introdução desse capítulo, o Parecer CNE/CP nº 22/2019, apresentou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Na terceira seção do documento, é possível identificar as prescrições relacionadas à formação de futuros professores e o necessário diálogo com o arrolado na Base Nacional Comum Curricular para a educação básica (BNCC), enfatizando que a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as competências e aprendizagens estabelecidas na Base, as quais são destinadas aos estudantes da educação básica.

Quanto às práticas pedagógicas que fomentem o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), vale destacar as competências gerais docentes de número 4 e 5:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 17)

É notório que o documento, assim como a BNCC, entende a importância e a relevância das práticas da cultura digital inseridas no contexto escolar. Na BNCC da educação básica, o desenvolvimento de letramentos digitais visa à formação de um leitor e produtor de gêneros multimodais e multissemióticos de maneira ativa, crítica e reflexiva. Por sua vez, na BNC-Formação, é defendido que o licenciando aprenda em seu curso de formação a compreender, utilizar e criar as TDICs também como recurso pedagógico e ferramenta de formação, de modo



que, ao atuar profissionalmente, seja capaz de auxiliar seus alunos no desenvolvimento de habilidades referentes ao uso das tecnologias digitais, assim como previsto na BNCC.

Identificamos também no documento as dez competências gerais docentes da BNC-Formação, as quais são arroladas a partir de três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Tais habilidades são referentes ao compromisso que o professor tem de assumir com relação à aprendizagem dos alunos, colocando em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. Com relação ao uso das TDICs, observamos, na BNC-Formação, o quão é requerida do docente a capacidade de utilizar as tecnologias com fins pedagógicos, garantindo a inclusão e o desenvolvimento das competências da BNCC, bem como a atenção para as discriminações étnico-raciais praticadas em ambientes digitais, promovendo um uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.

Nesse sentido, salientamos que a busca por organicidade na formação inicial e continuada de professores evidencia o interesse do Conselho Nacional de Educação em integrar a educação superior à educação básica, de modo que a formação de professores passe a ser uma atribuição não apenas das instituições de ensino superior, mas uma parceria com a educação básica.

Contudo, ao analisarmos a experiência compartilhada nesse capítulo, desenvolvida no intuito de viabilizarmos essa parceria universidade e escola, percebemos que muito ainda precisa ser oportunizado aos docentes da educação básica, através de formações continuadas que orientem práticas pedagógicas com/nos/para os ambientes digitais e os gêneros multimodais, tendo em vista a resistência de muitos dos nossos colegas de profissão em acreditar que estão interagindo com o digital, embora ainda permaneçam arraigados às mesmas metodologias de outros tempos, em que outras práticas letradas, talvez, fossem supridas com tais maneiras de ensinar e aprender determinados conteúdos.



Nossa constatação se deu a partir das discussões com os licenciandos acerca das vídeo-aulas produzidas, quando percebemos que práticas metodológicas e focadas no conteúdo sem maior apropriação e interação com o digital foi o que predominou em tais produções. Para nossos colegas da educação básica que participaram do nosso projeto ainda há grande dificuldade em diferenciar o analógico e (co) construir estratégias didáticas para o digital; notamos que, para eles, a resistência foi grande em virtude de entenderem que bastava transpor o analógico para o digital.

Ressaltamos, por outro lado, que a pandemia e a determinação abrupta do ensino remoto emergencial escancararam ainda mais a necessidade da formação continuada dos docentes. Desse modo, colocar a cargo do professor a busca por essa formação acaba gerando ainda mais insegurança e incerteza aos professores. Conforme apontado por Ribeiro (2020, p. 452), na pandemia, professores e estudantes, independente das circunstâncias, foram parar na estaca zero e, embora alguns arrisquem-se mais que outros, a crise é ampla, sendo necessário repensar concepções referentes à sala de aula, ensino e avaliação.

Como anunciado na epígrafe dessa seção, na voz de Guimarães Rosa, aprendemos que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Foi a partir das experiências que construímos ao longo dessa travessia que entendo e ratifico a importância de nos desafiar a vivenciar contextos de aprendizagens e (trans) formações que sejam além dos muros acadêmicos, ainda que esses muros sejam virtuais. É urgente, pois, que a universidade empreenda cada vez mais esses diálogos com a educação básica, impulsionando e valorizando a construção e desenvolvimento de redes colaborativas de ensino-aprendizagens, nas quais TODOS ganhamos novas bagagens.

Assim, concluímos mais uma travessia, e, logo logo, estaremos (des) arrumando nossas malas para futuras experiências e (trans) formAÇÕES!



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – **BNC- Formação**. Portaria Nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

MARTINS, Ana Patrícia Sá. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MARTINS, Ana Patrícia Sá *et al.* **Descobrimo a literatura afro para além da escola**. Cidade: Editora UEMA, 2021. Disponível em: https://www.editorauema.uema.br/?page_id=212&idBook=196. Acesso em: 15 out. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debate-educacao/article/view/10757>. Acesso em: 02 jan. 2022.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

UEMA. **Resolução N.º 1421/2020-CEPE/UEMA**. Estabelece diretrizes para a retomada das atividades educacionais, de forma não presencial, referentes aos semestres letivos do ano de 2020 (períodos 2020.1 e 2020.2), nos cursos presenciais de graduação da Uema, em virtude da situação de excepcionalidade da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Publicada em 10 de julho de 2020.



3



*Dorotea Frank Kersch
Emily Haubert Klering*

**Escrita,
silêncio e o poder
da mudança**

INTRODUÇÃO

Temos defendido que a escola desenvolva uma pedagogia da escrita. Uma pedagogia que vai oportunizar ao aluno colocar a sua voz (além da dos autores que leu) no seu texto, em que possa defender um ponto de vista que o professor esteja interessado em ouvir (ler), em que, para toda leitura ou escrita, seja dado não só *feedback*, mas também o *talkback*³, de modo que a sala de aula seja o espaço em que os alunos explorarão as práticas sociais que moldarão a sua escrita (KERSCH; KLERING, 2021).

A escrita como prática social, aquela utilizada para agir no mundo, usando, para isso, os mais variados gêneros discursivos – os tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1979/2003) que têm um propósito definido, um leitor presumido e possuem três elementos constitutivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional – também tem estado na nossa agenda de ensino e pesquisa. Trabalhamos com a escrita realizada no escopo de projetos, que sempre visam a uma prática social, assim como orientamos várias pesquisas dessa natureza. Em todos esses trabalhos, a preocupação sempre tem sido que o que se produz na escola/universidade não esteja separado da vida pulsante que há fora dela: língua, escrita e vida (prática social) precisam ser inseparáveis. Segundo Bakhtin (1979/2003, p. 282) “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Pensando nessa relação da escrita como nos constituindo, por integrar nossa vida, para a reflexão neste capítulo, estamos pensando em uma escrita que, a nosso ver, tem sido um pouco esquecida na escola. Trata-se da escrita usada como mecanismo de reflexão, ape-

³ Talkback refere-se à prática do diálogo que se estabelece entre professor e aluno quanto às produções, indo além do simples retorno por parte do professor. Aluno torna-se agente da sua aprendizagem.

nas para organizar os sentimentos e o pensamento no papel. Aquela escrita, por exemplo, a que nos voltávamos, na infância, após aprender as primeiras letras e formar as primeiras frases. Caneta formando no papel as palavras que tínhamos acabado de aprender a escrever ou que não tínhamos coragem de expressar em voz alta. As primeiras desilusões e desentendimentos, as primeiras grandes questões que encontravam respostas naquelas mesmas folhas. Escrever era sinônimo de terapia, de reflexão. Uma prática através da qual nos encontrávamos. Escrita que cura. A escrita no silêncio, nós com nós mesmos, simplesmente escrevendo. Escrita prazerosa!

Na sociedade letrada e hiperconectada em que vivemos, nós somos através da escrita. Não importa qual seja o seu papel nessa sociedade, estamos mergulhados(as) em textos produzidos em diferentes modalidades, mas aqui vamos nos ater principalmente àqueles de escrita verbal, com foco no escritor. Adotamos uma perspectiva interacional de escrita, seja com o outro, seja consigo mesmo. Para Koch e Elias (2008), o sentido da escrita é produto dessa interação, não sendo “apenas resultado do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor” (p. 35). O sentido, portanto, não existe a priori, mas é uma construção social, que se dá na interação (com os outros e consigo mesmo).

A definição de escrita aqui adotada é semelhante à utilizada por Britto (2007), que a descreve como

um instrumento poderoso, cuja principal característica – mas certamente não a única – é a de permitir a expansão da memória, que passa a situar-se fora dos indivíduos, o que, por sua vez, permite a produção de formas de pensamento descontextualizado e a monitoração continuada de ações e atividades intelectuais. (BRITTO, 2007, p. 25)

No trabalho de Cardoso *et al.*, a escrita foi trabalhada como um instrumento para combater o “insucesso escolar e numa efetiva democratização” (CARDOSO *et al.*, 2018, p. 3). A importância da



escrita reside no fato de que “escrever molda e reflete a nossa noção de quem somos em relação uns aos outros e ao mundo a nossa volta” (YAGELSKI, 2009, p. 7). Sendo assim, encaramos a escrita através de uma lente ontológica.

A escrita tem grande prestígio social: por meio dela, trabalhamos, comunicamos notícias boas e ruins, manifestamos palavras de afeto ou posicionamentos mais duros, entre outras formas de ação no mundo social. Grande parte dos nossos atos são executados através da escrita. Atualmente, as chamadas telefônicas já são menos frequentes. Os *smartphones* nos mergulharam ainda mais fundo na escrita (ainda que nas mensagens instantâneas usemos uma escrita singular), com as mensagens sendo formuladas, enviadas, recebidas e lidas em menos de um minuto.

Todavia, às vezes, nos inebriamos com o excesso de estímulo e esquecemos de utilizá-la para refletir, para olhar para dentro de nós mesmos e analisar quem somos (ao invés de avaliarmos os outros) e aonde queremos ou podemos ir. Yagelski (2018) descreveu o excesso de conectividade como uma “cacofonia digital”, na qual “as palavras acabam sendo sobrecarregadas por mais palavras” (YAGELSKI, 2018, p. 20). E, na rapidez de nosso tempo, quanta mensagem enviada a grupo errado, quanta mensagem enviada sem pensar (e depois nos arrependemos)!

Tendo essas questões em mente, nosso objetivo, neste capítulo, é discutir como o professor pode humanizar a sala de aula, oportunizando momentos em que ele se junta aos alunos para escrever, sem se prender a prescrições, sem se fixar a um gênero específico, apenas organizando o pensamento e colocando no papel o que os/as afligem. Começamos caracterizando essa escrita cúmplice e humanizadora que imaginamos. Depois, propomos algumas formas de incorporá-la como constante nas nossas práticas pedagógicas.



ESCREVER, SIM; FAZER REDAÇÃO, NÃO

A escrita voltada para a expressão dos próprios sentimentos foi deixada na adolescência, talvez antes disso para alguns. Alguns jovens criam e se expressam por meio de poemas construídos no improviso, como as batalhas de MCs ou as poesias slam, em que as vozes de protesto da periferia se fazem ouvir. Mas muitas dessas manifestações ainda não têm espaço na escola. Abandonamos essa prática libertadora para enquadrarmos a escrita em caixas, muitas vezes, restritivas dos gêneros que a escola, sim, tem obrigação de ensinar, uma vez que é a principal agência de letramento. Mas não exclusivamente.

Toda vez que escrevemos, somos ensinados a sempre ter um propósito em mente. Para os alunos, acaba sendo estressante produzir algo que demanda tanto esforço antes de sentir que estão unidos à escrita, familiarizados a ela. E, para os estudantes das Letras, Bakhtin vem à mente, sussurrando ao nosso ouvido que precisamos pensar no nosso interlocutor. Escrever tornou-se uma prática deveras complexa (principalmente se falamos da escrita acadêmica). Não é apenas expressar ideias, mas pensar em quem vai interpretá-las, e como precisamos adequar o nosso estilo de escrita e as nossas palavras para determinado público. São diversas linhas que se cruzam, criando um emaranhado de perguntas, transformando a prática que uma vez foi libertadora em uma causa de ansiedade. Na academia, as ansiedades se multiplicam em função da aculturação por que temos de passar e das regras que devemos respeitar e cumprir para termos o direito de fazer parte desta comunidade de prestígio. Para inserirmo-nos na comunidade acadêmica, precisamos ressignificar nossa forma de pensar, ser, e escrever, respeitando também as práticas consagradas de produções científicas e intelectuais que ocorrem nesse ambiente.

Não que tudo isso não seja importante. Trabalhar a escrita como prática social (MARTINS; KERSCH, 2020; DE GRANDE; VALSE-



CHI; VIANNA, 2019; SCHLATTER, 2009; KLEIMAN, 2005) dentro da escola, e ensinar novas práticas de produção, como a *twitteratura* (PEREIRA; MACIEL, 2017), é essencial para que o aluno saiba atuar no mundo. A questão é não trabalhar com a escrita como reflexão, e não criar as condições para que o aluno se sinta confortável frente a uma folha em branco. Isso, em nossa concepção, pode ser desenvolvido com os alunos se dermos a oportunidade a eles de simplesmente escreverem, oportunizando-lhes que escrevam dentro e fora da escola.

Cardoso *et al.* (2018) destacam três dimensões do ato de escrever – processual, social e pessoal – que deverão estar contempladas ao longo de toda a escolarização, e que o ensino da escrita

não queira ser restritivo, mas sim sistemático, programado, para atender a aspectos linguísticos, discursivos e afetivos, ensino caracterizado, ainda, por uma monitorização pelo professor que não ignore a relação que o sujeito desenvolve, desde cedo, com a escrita, através de processos mais ou menos conscientes. (CARDOSO *et al.*, 2018, p. 3)

Isso significa que, se defendemos uma pedagogia da escrita, nosso currículo precisa cobrir essas três dimensões do ato de escrever. Afinal, queremos que nosso aluno tenha uma relação positiva e produtiva com a escrita, em que a dificuldade dê lugar ao prazer. Por que não mostramos ao aluno que, em situações problemáticas, ele pode se voltar à escrita? Uma escrita que ele é capaz de fazer, sem preocupação com a estrutura do gênero e com regras, aquela que possui como único objetivo libertar aquele que escreve (dar-lhe a oportunidade de verbalizar aquilo que sente e que passa por sua cabeça). Gostamos de associá-la ao ato de desembaraçar um novelo de lã. É preciso calma, concentração e silêncio, cada problema e sentimento complexo sendo expirado a cada palavra. É preciso atenção, acima de tudo. Foco naquela única atividade, e não no mundo ao redor, por mais caótico que esteja. A escrita como reflexão é exatamente assim. Construída através do silêncio, através da relação sagrada entre o indivíduo e o universo que existe dentro dele, constituído de seus erros, acertos, desejos e medos.



Ao contrário da escrita que tradicionalmente mencionamos nos estudos de letramentos, a escrita à qual nos referimos nesta introdução não é feita “para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação” (KLEIMAN, 2005, p. 12). Também não possui forma definida. Pode ser feita através de frases soltas, ter o formato de uma carta, ou ser multimodal e ter o seu sentido construído através de fotografias, desenhos, ou mesmo ter rimas... A escrita para (re)significação pode ocorrer em qualquer lugar, e de qualquer modo. Além disso, talvez possa haver um acordo para que não precise ser lido por outra pessoa (ou compartilhada com quem se escolher compartilhar).

Está claro que nós agimos na sociedade através dos gêneros - os quais nos direcionam e impulsionam para onde desejamos chegar - das convenções sociais, e das separações entre contextos e meios, que definem nossa forma de pensar, escrever e comunicar. Mas a escrita construída através do silêncio é livre, e é precisamente nessa liberdade que nos constituímos. Também não escrevemos para uma audiência, tendo um outro leitor em específico além de nós mesmos. A parte mais libertadora é que nossa produção provavelmente *não* será lida. Então por que escrever? Por que gastar o precioso tempo em uma atividade que não vai me gerar um produto? E aqui entra outra concepção importante: nem tudo precisa “ser útil”, nem precisa trazer resultado imediato (ou nota).

Yagelski defende a escrita imersa no silêncio para que, nesse silêncio, possamos submergir em nós mesmos. O autor afirma que “essa prática encoraja o autor a ser ao invés de falar, possibilitando que o escritor seja de forma diferente” (YAGELSKI, 2018, p. 18). Para que essa prática seja real, poderosa e impactante, o único requisito é que o indivíduo passe pela experiência de escrever (YAGELSKI, 2009). Esse exercício, se feito com alguma regularidade, pode auxiliar os alunos no “seu soltar”, e fazer com que, quando vá trabalhar com a escrita destinada a “alcançar um determinado objetivo numa determinada situação”, tenha uma desenvoltura maior, e o ato de escrever já não seja tão doloroso.



Além disso, o silêncio possibilita a união e a criação de laços, conforme destacado por Yagelski (2018). O autor relata uma atividade em que alunos, professores e servidores de uma universidade se reuniram para refletir sobre uma situação problemática que afetava a todos, de uma forma ou outra. Todos escreveram em silêncio, e não compartilharam o que produziram, o que não impediu que um sentimento de cumplicidade e coletividade se desenvolvesse naquele momento. Segundo o autor, é “no escrever no momento, sem compartilhar nossas palavras, que reside o potencial para a transformação” (YAGELSKI, 2018, p. 17). Para ele, “nosso silêncio é cheio de voz” (YAGELSKI, 2018, p. 23).

Porém, parece que, quando entramos nas salas de aula, encontramos alunos que não se sentem confortáveis com a escrita, tampouco com o seu silêncio. O excesso de estímulo acaba por nos deixar temerosos do silêncio, e a voz contida nele acaba por ficar presa na garganta. O problema da falta de familiaridade dos alunos com a escrita e o da falta da reflexão encontram uma mesma solução. E não estamos propondo aqui o abandono do trabalho com projetos e com gêneros. Longe disso. Defendemos a escrita, e, acima de tudo, a expressão. Acreditamos no seu poder de transformação. Todavia, para que isso tudo seja possível, é necessário que os alunos e alunas não sintam medo de uma folha em branco, ou do cursor piscante em um documento digital. É preciso que enxerguem ali um mundo de possibilidades e de formas de conectar seus pensamentos ao mundo, e uma forma de liberar as suas aflições, mesmo que o documento seja excluído e a folha seja rasgada depois.

Por isso, defendemos momentos para uma escrita mais livre, para que os alunos possam descobrir o universo das palavras sem grandes limitações, restrições e exigências. Após terem explorado essa escrita, vamos auxiliá-los a moldá-la aos gêneros, e destiná-la a um leitor em específico, a desenhá-la para cumprir um fim no mundo fora da relação preciosa entre quem escreve e o texto.



COMO VIABILIZAR ESSE TIPO DE ESCRITA NA SALA DE AULA?

Existem muitas maneiras de fazermos isso, e cada uma delas é adequada ao grupo específico com o qual se quer trabalhar. Propor diários para alunos mais velhos acaba sendo uma experiência iluminadora. Na graduação e pós-graduação, por exemplo, temos trabalhado nessa perspectiva e acaba sendo uma forma de o(a) professor(a) se aproximar do(a) estudante, e de aproximar as teorias complexas das experiências do aluno. Ao final dos cursos e disciplinas, em geral, é a atividade mais bem avaliada pelos alunos, pois consideram que lhes foi dada a oportunidade de aproximar teoria e prática, a ação e a reflexão, que levam à transformação e (re)construção de identidades.

No universo acadêmico, repleto de formalidades, por vezes acaba sendo difícil de realmente o aluno se transformar. Os diários possibilitam que docentes não apenas conheçam mais a respeito de quem os ouve, mas que desenvolvam uma maior noção a respeito de como auxiliar os(as) universitários(as) a compreender melhor o que os professores têm a compartilhar. Também possibilita uma grande troca de conhecimento. Estudantes mais tímidos, temerosos de fazer um pronunciamento equivocado ou que não agrade ao grande grupo durante a aula, podem se sentir mais à vontade para compartilhar as suas percepções e fazer as suas contribuições através dos diários, lidos apenas pelo(a) professor(a). Essa é uma forma de o(a) aluno(a) soltar a voz que está na sua garganta e que o ambiente acadêmico não lhe dá a oportunidade.

Na escola, esse tipo de escrita pode ser fomentada de diferentes formas. Quem sabe dedicar cinco minutos após o intervalo para que alunos mais novos possam se acalmar da adrenalina do intervalo e mais tarde focar na aula, como uma atividade semelhante à meditação, propondo um diário para que apenas relatem o que aconteceu no pátio, e quais brincadeiras, conflitos e maravilhas permearam o recreio.



Talvez se possa também dar oportunidade aos alunos para que possam escrever os seus medos e esperanças no começo do ano letivo, e fazer a mesma atividade ao final, comparando o próprio desenvolvimento. Uma opção aqui seria disponibilizar uma caixa ou jarro onde esses desejos ficariam armazenados até que fossem abertos no final do ano). As possibilidades são inúmeras, mas todas elas têm o silêncio e a reflexão como elementos em comum. Como toda atividade, é preciso saber quem são os nossos alunos.

Uma outra alternativa com adolescentes é propor a criação de uma conta privada no Twitter, feita exclusivamente para esta função, para que os alunos façam suas reflexões na forma de *tweets*. Isso poderia ser um começo. Assim como trabalhamos a leitura em etapas, a escrita também se encaixa na categoria de artes que evoluem aos poucos. Aprendemos a caminhar com um passo de cada vez, após lutar para ficar de pé. A grande maioria das práticas intrínsecas à nossa existência adulta começaram assim, com uma tentativa atrás da outra, até serem finalmente incorporadas no nosso imenso repertório de habilidades.

REFLEXÕES FINAIS

O nosso propósito com esse curto capítulo era semear uma ideia em você, professor e professora. Para que a produção de relatórios, e-mails e artigos seja uma tarefa menos desafiadora, é preciso estar familiarizado com a escrita, e se sentir seguro nela e com ela. É necessário sentir que as palavras não apenas pertencem a você, mas que você pode voltar-se para elas sempre que necessário. Essa relação com a escrita nos conecta com o nosso lado verdadeiramente humano, e, com a prática, também aprendemos a entender a nós mesmos, a compreender nossas fraquezas e a reconhecer nossas capacidades. Tudo isso também nos deixa mais tolerantes quando reconhecemos falhas semelhantes nos outros.

A escrita é poderosa. Revoluções podem nascer por causa dela, daquele tipo que começa de dentro, em nós. O desafio é trabalhá-la em sala de aula, e guiar os alunos para que eles descubram as suas potencialidades e compreendam mais a si mesmos no processo. Estamos defendendo que a escrita silenciosa, momento em que o professor se junta aos alunos para escrever, deva ter espaço na sala de aula, uma vez que acreditamos que pode ser ferramenta poderosa para que os alunos desenvolvam uma relação positiva com a escrita. Não precisamos apenas de professores que leiam, mas também de professores que escrevam, que lancem mão desse instrumento poderoso para se conhecer, enfrentar seus medos e suas dúvidas e, acima de tudo, se ressignificar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 277-326.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 5, ed. 1, p. 24-30, 2007.
- CARDOSO, Inês. *et al.* Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. **Educação em revista**, v. 34, e. 180889, p. 1-35, 2018.
- DE GRANDE, Paula Baracat; VALSECHI, Marília Curado; VIANNA, Carolina Assis Dias. Desafios éticos e metodológicos em pesquisas sobre letramento do professor: provocações em busca de novos caminhos. Íkala, **revista de linguagem y cultura**, Medellín, Colômbia, v. 24, ed. 2, 2019.
- KERSCH, Dorotea Frank; KLERING, Emily Haubert. Escrita acadêmica, argumentação e constituição de identidades. In: TINOCO, Glícia. *et al.* **Letramentos e argumentação: o ensino de línguas como prática social**. Campinas: Pontes, 2021.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?: Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp, 2005.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2008.



MARTINS, Ana Patricia Sá; KERSCH, Dorotea Frank. Identidades em (dis)curso: Práticas de multiletramentos didáticos com futuros professores. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 141-167, 30 jul. 2020.

PEREIRA, Vinicius Carvalho; MACIEL, Cristiano. Twitteratura: aproximando letramento literário e letramento digital. **Fronteiras**, [S. l.], n. 18, p. 60-77, 12 jul. 2017.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, ed. 1, p. 11-23, 2009.

YAGELSKI, Robert P. A thousand writers writing: seeking change through the radical practice of writing as a way of being. **National council of teachers of English Stable**, [S. l.], v. 42, ed. 1, p. 6-28, 2009.

YAGELSKI, Robert P. Writing, silence, and well-being. **The journal of the assembly for expanded perspectives of learning**, [S. l.], v. 23, 2018.



4

Glícia Azevedo Tinoco

João Pedro Correia

Reinvenção do ser/estar e do ensinar/aprender em tempos de pandemia



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pandemia gerada pelo novo coronavírus vem exigindo significativas mudanças nas diferentes esferas de atividade humana⁴ (BAKHTIN, 2000), e isso está ocorrendo em escala planetária. Nas esferas escolar e acadêmica, não tem sido diferente. A obrigatoriedade de isolamento social para evitar contaminações inviabilizou, desde fevereiro de 2020, a rotina de aulas presenciais. Em consequência disso, a maioria das instituições brasileiras públicas e privadas de educação básica e de ensino superior instituíram a modalidade de ensino remoto como alternativa para dar prosseguimento à formação de milhões de estudantes neste país continental. Respondendo às exigências desse novo contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) iniciou as atividades do Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE), também conhecido como semestre 2020.5, em 15 de junho de 2020.

Participando desse semestre “experimental” (e, exatamente por isso, não obrigatório para docentes nem para discentes), inicialmente, pensamos que seria necessário fazer uma “adaptação” de aulas presenciais para aulas por ensino remoto. No decorrer do semestre, isso se mostrou um grande equívoco. Não há como desenvolver com êxito as mesmas atividades, antes aplicadas face-a-face, por meio da tecnologia digital. De fato, ao longo do processo, fomos verificando que a pandemia não exigia de nós uma simples adaptação, mas a REINVENÇÃO do ser/estar e do ensinar/aprender.

Para chegarmos a essa reinvenção, contamos com o aporte da rede teórico-metodológica com a qual já trabalhamos e fomos acres-

⁴ Compreendemos “esferas de atividade humana” de acordo com Bakhtin (2000): contextos sociais em que os usos de linguagem se processam: lar, escola, universidade, estabelecimentos comerciais, instituições religiosas, instituições públicas do judiciário, entre outras. Cada esfera de atividade humana apresenta especificidades que geram alterações na produção e na recepção dos gêneros discursivos que de cada uma delas emana.



centando outras leituras. Um desses aportes é a perspectiva analítica do círculo bakhtiniano, segundo a qual as práticas de linguagem respondem a condições específicas, finalidades, formas de organização, papéis sociais e rituais que se desenvolvem em cada situação comunicativa de que tomamos parte. O outro advém dos estudos de letramento de vertente sociocultural (KLEIMAN, 1995), cujo eixo é a prática social.

É essa ancoragem que nos leva a, metodologicamente, desenvolver, em PLE-2, projetos de letramento. Para Kleiman (2000, p. 238), o “[...] projeto de letramento é uma prática social [...]” em que professores, estudantes e outros agentes leem e escrevem “[...] para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto”, e não simplesmente para comprovarem que sabem ler, escrever e memorizar conceitos.

Nesse sentido, ensinar argumentação como prática social que pode ser exercitada nas ações cotidianas, especialmente quando nos vemos diante de situações polêmicas, é o objetivo geral do componente de Práticas de Leitura e Escrita – 2 (PLE-2), obrigatório no curso de Ciências e Tecnologia (C&T) da UFRN. Esse objetivo vem sendo cumprido desde 2010, o que implica dizer que já existe um lastro de experiência a partir do qual professores (linguistas de formação) e monitores⁵ (graduandos de C&T) vêm trabalhando.

Esse trabalho colaborativo articula o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e oralidade a diversas semioses (não apenas à modalidade escrita). Isso se justifica porque, na contemporaneidade (especialmente no meio digital), os textos tendem a ser, cada vez mais,

⁵ Os componentes curriculares obrigatórios de C&T dispõem de monitores, ou seja, graduandos do próprio curso que se submetem a uma prova de seleção para atuar no componente com que mais se identificam. Uma vez aprovado, o monitor passa a receber uma bolsa-monitoria mensal para acompanhar o trabalho do professor e atender aos graduandos de suas turmas, dirimindo dúvidas. No semestre 2020.5, contamos com a participação dos seguintes monitores: Danielle Bento, Gabriela Targino, João Pedro Correia e Paulo Sérgio Carvalho.

multimodais. Conseqüentemente, o diálogo que empreendemos entre as práticas sociais da atualidade e o investimento na formação de cidadãos de leitura crítica e ação responsiva nos levam a investir nos multiletramentos, e uma amostra desse trabalho pode ser verificada também em Silva; Tinoco (2019).

Essa perspectiva de trabalho com multiletramentos, defendida por Oliveira; Szundy (2014), pressupõe que:

[...] a educação se volte para a formação de *designers* de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 194).

Conforme se pode ver, o entrelaçamento entre a concepção dialógica da linguagem, a multimodalidade, os multiletramentos e a compreensão de que a educação é um ato político (FREIRE, 1994) já nos serviam de ancoragem. Porém, novo era o desafio de passarmos de aulas presenciais em turmas grandes (cerca de 100/120 alunos) para o ensino remoto (em 2020.5, com cerca de 45 alunos). Esse desafio nos trouxe vários questionamentos.

Dois deles nos parecem centrais: que ações remotas podem estimular os graduandos de C&T a fazer uso da argumentação, tendo em vista tratar-se de uma competência essencial para a formação profissional e o exercício da cidadania? Como favorecer o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e oralidade, visando ao aprimoramento da cadeia argumentativa, por ensino remoto?

Tínhamos a “convicção” (até aquele momento sem provas) de que o ensino remoto, o ensino presencial e a educação a distância são modalidades diferentes, que mobilizam saberes e fazeres específicos. Para compreendermos melhor essas diferenças, buscamos Morais *et al.* (2020).



Segundo esses autores, o ensino remoto pode ser definido como “[...] um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno”. Já a educação a distância se configura como “[...] uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico e apoio de tutores” (MORAIS *et al*, 2020, p. 4)⁶.

Ter ciência dessas diferenças favorece nossa reflexão sobre os acertos e os erros que cometemos em 2020.5 sem o perigo de estabelecer comparações (que seriam indevidas) desse primeiro semestre de ensino remoto com os semestres anteriores, os quais, na UFRN, foram desenvolvidos por ensino presencial. Além disso, vemos como produtiva a ideia de tomar essa reinvenção das aulas como experiência para aprimorar nosso trabalho nos próximos semestres, inclusive na retomada das aulas presenciais, depois de completado o esquema vacinal contra Covid-19 e havendo biossegurança para isso.

Partindo dessas considerações, pretendemos, neste relato de experiência, destacar elementos do trabalho desenvolvido pela equipe de PLE-2 no semestre 2020.5, que foi de 15 de junho a 29 de julho de 2020, com carga horária (30h) concentrada. Nesse semestre, à medida que desenvolvíamos as aulas, testávamos diferentes tecnologias digitais (*Sigaa, Pow Toon, Doodle, Google Meet, Prezi, Google Docs, Google Forms, Whatsapp, Anchor*, entre outras) e, assim, fomos encontrando algumas respostas para nossos questionamentos e também fomos nos fazendo muitas outras perguntas.

⁶ Para melhor compreensão das especificidades que caracterizam a modalidade do ensino remoto que, não raras vezes, é tomado indevidamente como sinônimo de Educação a Distância (EaD), sugerimos a leitura de Morais *et al* (2020). Há, na playlist que compõe este capítulo (ver infográfico 1), um vídeo que leva a essa publicação. Para acessá-lo, basta que o leitor direcione a câmera do celular para o QR Code que aparece no centro desse infográfico.

Na brevidade deste relato de experiência, traremos à reflexão um recorte de dados desse complexo processo de reinvenção do SER presente ESTANDO fisicamente distanciados e do ensinar e (muito mais) aprender a argumentar por meio de diferentes tecnologias digitais.

FERRAMENTAS DE REINVENÇÃO

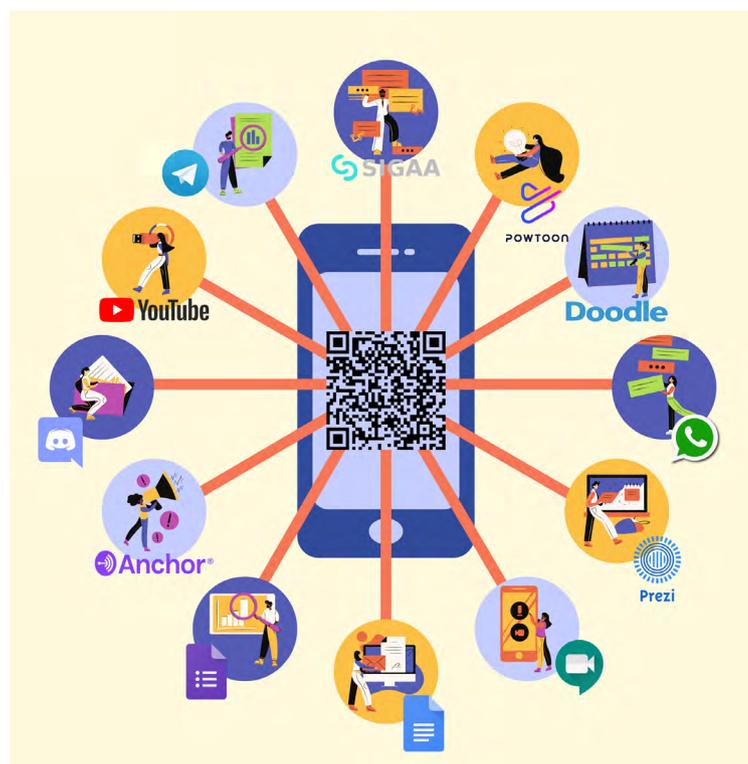
A UFRN trabalha, desde 2004, com Sistemas Integrados de Gestão (SIG)⁷, cujo objetivo é proporcionar modernização, agilidade e segurança a processos administrativos, acadêmicos e de recursos humanos da UFRN e de outras instituições que firmam com ela acordo de cooperação. Dentre os sistemas por ela desenvolvidos, um acompanha toda a vida acadêmica de graduandos, pós-graduandos e professores da UFRN: o *Sigaa*.

Sendo assim, logo ao fazer matrícula na UFRN, o graduando já precisa aprender a lidar com o citado sistema. Durante o semestre 2020.5, ao *Sigaa*, agregamos múltiplas ferramentas digitais: *Doodle*, *Google Meet*, *Prezi*, *Google Docs*, *Google Forms*, *Pow Toon*, *Whatsapp*, *Anchor*, *Discord*, *YouTube* e *Telegram*. Testar cada uma dessas ferramentas representou uma importante etapa no processo de reinvenção de PLE-2. Porém, essa testagem não foi tranquila. Ela requereu a superação de muitos desafios. Foi preciso aprender, colaborativamente,

⁷ A UFRN utiliza, no total, 21 softwares para a gestão de suas diferentes atividades. De acordo com a Revista ESIG (2019), desse montante, 9 foram produzidos pela SIG: *Sigaa*, *SIGAdmin*, *SIGEleição*, *SIGEventos*, *SIGPP*, *SIGProjetos*, *SIGRH*, *SIGSaúde* e *SIPAC*. Entre esses sistemas, os utilizados por um maior número de componentes da comunidade acadêmica são: o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), voltado para a área acadêmica, permite o gerenciamento das informações e atividades em todos os níveis de ensino trabalhados na instituição; o Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC), direcionado à gestão de todas as unidades que compõem a UFRN, integra operações e procedimentos gerenciais e a tramitação de processos burocráticos; o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) permite o cadastro, o gerenciamento e a consulta das principais informações funcionais do quadro de recursos humanos dentro da UFRN.

a lidar com cada uma dessas ferramentas, compreendendo as funcionalidades e os limites de cada uma, a fim de ter subsídios suficientes para ensiná-las aos graduandos matriculados em PLE-2. Houve casos, inclusive, que foi com os graduandos que aprendemos a usar determinada(s) ferramenta(s) para, depois, incorporá-la(s) a PLE-2 ou, após testá-las, compreendermos que o melhor seria descartá-las.

Infográfico 1 – Ferramentas utilizadas em PLE-2 (2020.5)



Produzido por João Pedro Correia.

No infográfico 1, verificamos que, na turma de PLE-2 de 2020.5, foram usadas, no total, doze ferramentas digitais. Não há, nesse uso, uma ordenação cronológica. Em algumas situações, duas (ou mais)

ferramentas foram agregadas para o desenvolvimento de determinadas atividades acadêmicas, conforme veremos a seguir.

A primeira delas é o *Sigaa*, por meio do qual as turmas são criadas e todo o material produzido é armazenado. No *Sigaa*, tivemos acesso aos endereços eletrônicos dos graduandos matriculados em PLE-2 e, então, antes de iniciar o semestre, encaminhamos a eles um vídeo de apresentação dos monitores e da professora⁸. Esses vídeos foram feitos pelo *Pow Toon*, software de criação de vídeos animados e tinham o objetivo de motivar os graduandos para a retomada das aulas, pela primeira vez na modalidade remota, em um momento em que a pandemia por Covid-19 exigia de nós isolamento social, mas o próprio fortalecimento da ciência e da confiança no conhecimento científico requeria a continuidade da formação acadêmica.

Depois de assistirem a esses vídeos, antes mesmo de participarem da primeira aula remota, outra ferramenta digital que os alunos utilizaram foi o *Doodle*, que permite votar em enquetes <<https://doodle.com/en/>>. Com o *Doodle*, cada aluno poderia escolher o(a) monitor(a) que faria seu acompanhamento durante o semestre. Essa escolha estava associada à análise dos horários de atendimento que cada monitor disponibilizou previamente, e ela permitiu a formação de grupos com, no máximo, dez alunos em cada sessão de monitoria.

Um dia antes de cada aula síncrona, os graduandos recebiam o link de um *Prezi*. Nele, havia uma síntese do conteúdo a ser estudado durante a aula. Essa estratégia se mostrou produtiva para que os graduandos se preparassem previamente para o encontro síncrono. Destacamos que o *Prezi* é um software utilizado para a criação de apresentações dinâmicas, que envolvem conteúdo, movimento, cores, textos verbais e não verbais, inclusive vídeos do *YouTube*. Nessa “prévia” de cada aula, lançávamos breves desafios que envolviam,

⁸ Esses vídeos de apresentação fazem parte da playlist que compõe este capítulo. Para vê-los, basta direcionar a câmera do celular para o QR Code que está no centro do infográfico 1.

por exemplo, o estabelecimento de hipóteses de leitura de textos de diferentes gêneros discursivos: propagandas (de kit Covid, por exemplo), posts de Facebook ou de Instagram, vlogs (Science Vlogs foi muito explorado) e algumas perguntas que, durante a aula, seriam respondidas. Para a composição desse acervo, contamos com a ativa participação dos monitores, sempre atentos ao que estava “pautando” as redes sociais naquela semana.

As aulas síncronas, desenvolvidas pelo *Google Meet*, conquanto não possam ser comparadas com as aulas presenciais, naquele momento da pandemia, representavam a interação mais próxima e em tempo real que podíamos estabelecer com um grupo que, em 2020.5, totalizava, em cada encontro, cerca de 45 participantes. Nessas aulas, a professora e os monitores têm participação efetiva: cada um oferece sua contribuição no decorrer do encontro. Já os graduandos, a exemplo do que ocorre em aulas presenciais, têm participação muito variada: há estudantes que ligam a câmera e fazem perguntas; outros preferem usar apenas o chat para contribuir com as reflexões; outros não participam. Uma vantagem do uso do *Google Meet* é a gravação da aula, favorecendo aos participantes a retomada de pontos que não tenham ficado claros ou a possibilidade de, mesmo os alunos que não puderam se fazer presentes à aula síncrona, não perderem a progressão dos conteúdos, assistindo à gravação.

O acompanhamento semanal desses estudantes foi feito pela monitoria. Inicialmente, pelo Doodle, foram formados os grupos (cada um liderado por um monitor), que se reuniam, sincronamente, pelo *Google Meet* e pelo *WhatsApp*, aplicativo de mensagens instantâneas. Nesses grupos, foi possível manter um contato mais direto com os alunos, o que nos ajudou a contornar variadas dificuldades: dúvidas sobre aplicativos e atividades, além de relatos dos próprios alunos sobre a experiência com o ensino remoto. Para alguns, especialmente os que, no momento, estavam mais fragilizados, esse atendimento “personalizado” funcionou como encorajamento para que permanecessem na disciplina.



Para o desenvolvimento das atividades assíncronas, foram utilizadas mais duas ferramentas digitais diferentes. Com o *Google Docs*, ferramenta para escrita e edição de textos, foi possível a realização de uma atividade de reescrita colaborativa para aprimoramento da cadeia argumentativa de um artigo de opinião, depois apresentado em uma aula síncrona. Para tanto, foi necessário que, antes, os grupos organizassem horários de trabalho síncrono, e isso foi feito, pelo *Whatsapp*. Já o *Google Forms* foi utilizado para a aplicação de atividades de leitura com questões objetivas.

No fim do semestre, começamos a pensar na produção de *podcasts*. Reunidos os monitores e a professora, começamos a trabalhar com o *Anchor*, plataforma gratuita para criação de podcast, que permite a gravação de pequenos áudios, que podem ser editados, reunidos e organizados em episódios para a publicação de podcasts em plataformas de escuta, tais como o *Spotify*. Surge daí o Canal ArgumentAÇÃO⁹, que passa a compor os materiais didáticos de PLE-2, sendo atualizado a cada semestre com produções de grupos de graduandos. Assistindo aos podcasts desse canal, é possível compreender melhor a proposta de ensino de argumentação desenvolvida em PLE-2 e ter algumas ideias de como adaptar essa proposta a turmas de educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do infográfico 1, que agrega as ferramentas digitais utilizadas na turma de PLE-2 de 2020.5, traz à reflexão uma parte dos esforços empreendidos para, em um trabalho coletivo e colaborativo, reinventarmos PLE-2, tornando esse componente viável remotamente.

⁹ Para ter acesso ao Canal ArgumentAÇÃO, basta clicar em <<https://open.spotify.com/show/5RlkpWQ3FU6eQNppvKbzaU>> ou direcionar a câmera do celular para o QR Code que está no centro do infográfico 1. Na playlist que compõe este capítulo, há um vídeo que remete a esse canal.

Esse trabalho requereu ações em muitas direções e, verificando isso, atualizamos algo que já conhecíamos no ensino presencial: não há apenas o grupo que ensina e o grupo que aprende. A exemplo do que afirma Freire (1993), no processo de ensinar e aprender, fomos (somos e continuaremos a ser) ensinantes e aprendentes em comunhão.

Devido a estarmos atentos às polêmicas do momento (lockdown, Kit Covid, vacinas contra Covid-19, fake news sobre a pandemia e sobre as vacinas, limites do ensino remoto, retomada das aulas presenciais, entre outras), partimos da análise de textos de circulação real para o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e oralidade que, síncrona e assincronamente, moviam nossos alunos para o uso efetivo da argumentação¹⁰. Nesse processo, buscamos o respeito pelas diferentes perspectivas, mas sobretudo a validação dos argumentos pela plausibilidade do raciocínio lógico, assentado em dados comprováveis. Compreendemos que isso favorece o desenvolvimento da competência da argumentação, a formação profissional e o exercício da cidadania.

Com a experiência vivenciada, outra importante decorrência surge: um melhor planejamento para os semestres seguintes. Com efeito, algumas escolhas de ferramentas digitais foram repensadas. Uma delas foi o uso do *WhatsApp*. Com essa ferramenta, houve alguns excessos: alunos que mandavam dúvidas de madrugada para os monitores ou que confundiam interação acadêmica com interação pessoal, privada, em um misto de ansiedade e falta de familiaridade com o ritual acadêmico presencial. Nos semestres seguintes, vimos que não se configurava como uma estratégia produtiva a formação de grupos liderados pelos monitores em *WhatsApp*. Essa ferramenta passou a ser utilizada apenas em um grupo entre a professora e os monitores. Todavia, a interação entre monitores e graduandos foi mantida com o uso da plataforma *Discord*, sugerida pelos próprios graduandos.

¹⁰ Esse modelo didático que pressupõe a horizontalidade entre ações do professor, do monitor e dos estudantes advém dos projetos de letramento, cujos princípios são: interatividade e dialogismo; situação social; agência social; pluralidade cultural (TINOCO, 2008, p. 218).

As funcionalidades do *Discord* possibilitam o desenvolvimento e a aplicação de uma logística mais eficiente e menos invasiva. Nele, os alunos utilizam o servidor criado para esclarecer informações, sanar dúvidas, realizar atividades síncronas com os monitores ou entre os componentes de cada grupo. Além disso, há o *Telegram*, que torna possível a comunicação mais objetiva e a troca de experiências entre os alunos, os quais, por meio dessa ferramenta, ficam livres para dialogar e incentivar uns aos outros. Por fim, para o desenvolvimento de vlogs opinativos, passamos a incorporar também o *YouTube*.

Portanto, a reinvenção de PLE-2 requereu implementar diversas ferramentas digitais e, no processo, com a análise dos dados gerados durante o semestre, conseguimos tomar decisões mais acertadas entre manter determinadas ferramentas, restringir o uso de outras ou abandonar/substituir alguma. Decorre desse trabalho que, na busca de reinventar PLE-2, tornando esse componente viável remotamente por meio do uso de diferentes tecnologias digitais, também nós nos reinventamos, ensinamos e, juntos, muito mais aprendemos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. *et al.* **Ensino Remoto Emergencial:** Orientações básicas para a elaboração do plano de aula. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.progesp.ufrn.br/storage/documentos/kpnkTJZ3sSPY0HeYH-JoC8huVyKbq87jsw53zQFJS.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Corrêra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago./dez. 2014.

REVISTA ESIG. Natal: Ideia Comunicação, v. 3, n. 3, 2019. Anual. Disponível em: https://issuu.com/ideiacomunica/docs/esig2019_web_. Acesso em: 21 dez. 2021.

SILVA, Francisco Geoci da; TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. Multiletramentos em Tempos de Crise: a escola contra as fake news. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de.; COSTA, Renata Ferreira. (Org.). **Multimodalidade e Práticas de Multiletramentos no Ensino de Línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 189 -210.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento:** ação e formação de professores de língua materna. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.



5

Joyce Vieira Fettermann

Redesign como forma
de avaliar em projetos
de multiletramentos
na universidade



INTRODUÇÃO

Como diz Kersch (2021), o momento atual exige transformações no ensino, tanto na escola quanto na universidade. Com as crescentes demandas que o ensino remoto emergencial fez surgir a partir de 2020, começamos a entender com mais intensidade a urgência de não continuar ensinando nos moldes da consciência bancária, tão criticada por Freire ([1996] 2002). Desde muito tempo, não somos mais aqueles que detêm todo o conhecimento e nossos estudantes não devem ser meros receptores de informação, que assistem, passivamente, a um show na sala de aula e recebem um “depósito” de conteúdo. Em vez disso, precisamos promover situações de aprendizagem que condizem com os desafios dos dias atuais, trilhando novos caminhos junto com eles e elas.

Falar parece mais fácil do que colocar essas ideias em prática, sim. Até porque há todo um sistema que precisa ser mudado, ou seja, é preciso uma mudança estrutural. Apesar disso, no que depender de educadores, muito já tem sido - e continuará sendo - feito na sala de aula (remota ou presencial). Isso inclui metodologias e didáticas utilizadas, tarefas propostas, a adoção de materiais diversos, o processo avaliativo, entre outros.

Neste capítulo, trago um pouco dessas discussões relacionadas ao trabalho com projetos de (multi)letramentos nas aulas de inglês na universidade, refletindo sobre a avaliação como um elemento propiciador de aprendizagem da língua, à medida que os alunos de graduação e pós-graduação recebem feedback de suas produções multimodais e, com ele, oportunidades de repensá-las, adicionar novas informações a elas ou refazê-las, se perceberem essa necessidade, criando seus *redesigns* e aprendendo a partir dessa propiciação.



Assim, na primeira parte, abordo aspectos relevantes sobre o ensino de inglês por meio de projetos. Em seguida, exploro mais profundamente o *redesign* como uma estratégia de aprendizagem por meio da avaliação. Por fim, demonstro e discuto resultados, relatando algumas práticas na universidade, e faço as considerações finais.

ENSINAR INGLÊS POR MEIO DE PROJETOS DE (MULTI)LETRAMENTOS

Oliveira et al (2014) trazem experiências de professoras realizando projetos de letramento em língua materna voltados para “[...] práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e de escrita” (p. 48) em escolas. De acordo com Kleiman (2000, p. 238), projeto de letramento é

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Dessa maneira, a leitura e a escrita se tornam habilidades impulsionadoras de novos conhecimentos em torno de um projeto realizado.

Tomando emprestado a ideia das pesquisadoras, entendo que o termo “projetos de (multi)letramentos” pode ser usado aqui para designar as práticas que visam ao ensino de inglês em contextos, trabalhando com alunos e alunas um novo olhar sobre a aprendizagem do idioma, para que entendam que ler e escrever em língua inglesa não precisam ser habilidades aprendidas com foco em um único modo da linguagem ou gênero discursivo. Além disso, elas fazem parte do



processo de aprender sobre temas sociais de seu tempo e participar das tarefas propostas, visando à conclusão do projeto.

Mas o que é aprender por meio de projetos? Oliveira *et al* (2014, p. 48) sugerem que é “[...] aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social”. Isso requer compreensão do mundo, das urgências trazidas pela sociedade atual e da própria participação nela. Assim, importa pensar em um contexto e na construção de algo novo, em um processo dialético que torna os alunos e as alunas agentes, e professores, mediadores e orientadores, em vez de uma figura central que detém todo o conhecimento. Aliás, concordando com as autoras, esses agentes (os/as estudantes) possuem “fundos de conhecimento” (p. 44), o que implica compreender que cada pessoa traz suas experiências e conhecimentos prévios para os projetos, enriquecendo as ações pedagógicas com elas.

Nessa perspectiva, desenvolver projetos no ensino de inglês para fins acadêmicos inclui tarefas colaborativas, negociação de sentido entre os participantes, perguntas/problemas, leitura, coleta e análise de dados, escrita, atividades individuais e em grupos, sempre colocando os/as aprendizes no centro das propostas, o que dará a eles e elas oportunidades de aumentar sua autoconfiança, autonomia e independência para cooperarem uns com os outros e produzirem um produto final (LEGUTKE & THOMAS, 1991; BECKETT, 2002; FRIED-BOOTH, 2002 apud THUAN, 2017).

Os multiletramentos, portanto, são trabalhados à medida que múltiplos textos, linguagens, ferramentas e olhares para a diversidade cultural são trazidos para as aulas, promovendo a reflexão e a ação dos agentes nos contextos por meio da língua. Dessa forma, os projetos de multiletramentos requerem leituras e escritas além da letra, compreendendo tanto os diversos modos (escrita, imagem, som, gesto, audiovisual etc.) como situações da vida real impulsionadoras do pensamento crítico.



APRENDIZAGEM POR MEIO DA AVALIAÇÃO: O *REDESIGN*

A crise instalada por causa da pandemia da COVID-19 reforçou

[...] a necessidade e a relevância de avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos segundo os pressupostos dos Multiletramentos, considerando suas habilidades, o que (e como) produzem em seus projetos, se e como participam das atividades propostas e o lado humano da educação, o qual não pode ser negligenciado em nenhuma área do conhecimento, principalmente em momentos como os vividos a partir de 2020 (FETTERMANN, 2020b, p. 59).

Diante desse panorama, precisamos aprender a utilizar a avaliação como estratégia para possibilitar aos/às aprendizes reflexões sobre o que escrevem com base nos textos lidos, permitindo-lhes a reorganização de suas ideias, adaptação e, quando necessário, refação de suas produções. Nesse sentido, avaliar se torna um processo muito mais qualitativo e formativo.

É muito comum ler críticas em relação aos métodos avaliativos quantitativos, os quais preveem uma nota. É que por anos – e isso ainda acontece nos dias atuais – o ato de avaliar foi entendido como sinônimo de mensuração ou verificação (DUBOC, 2007). Hoje, apenas verificar o erro ou contabilizar menos pontos por causa de uma construção “errada” não basta. Essa lógica faz parte da consciência bancária (FREIRE, [1996] 2002), que requer um “saldo positivo” ou um “saque” do que foi ensinado ao final do bimestre ou ano à medida que os/as aprendizes mostram com sua nota *na* ou *acima da* média que acertaram o que foi pedido no teste (em muitas situações, memorizado, mas não necessariamente apreendido). E, caso estejam *abaixo da* média, ficarão de recuperação para tentar não repetir o ano. Isso, na



verdade, não é suficiente para demonstrar o que alguém aprendeu, pois se caracteriza apenas de forma numérica (DUBOC, 2007).

Luckesi (2003) diferencia verificação de avaliação, explicando que esta designa a tomada de posição sobre o que foi avaliado, ou uma interpretação e uso de resultados obtidos a partir do que foi verificado, testado. O que vemos tanto nas escolas quanto em universidades é que apenas o teste pode não oferecer aos/às educadores/as ferramentas suficientes para compreenderem as necessidades reais de seus estudantes, mas a combinação dele com uma maneira mais interpretativa, subjetiva e qualitativa de, de fato, avaliar o que foi feito por eles e elas pode contemplar a aprendizagem de forma mais holística e significativa.

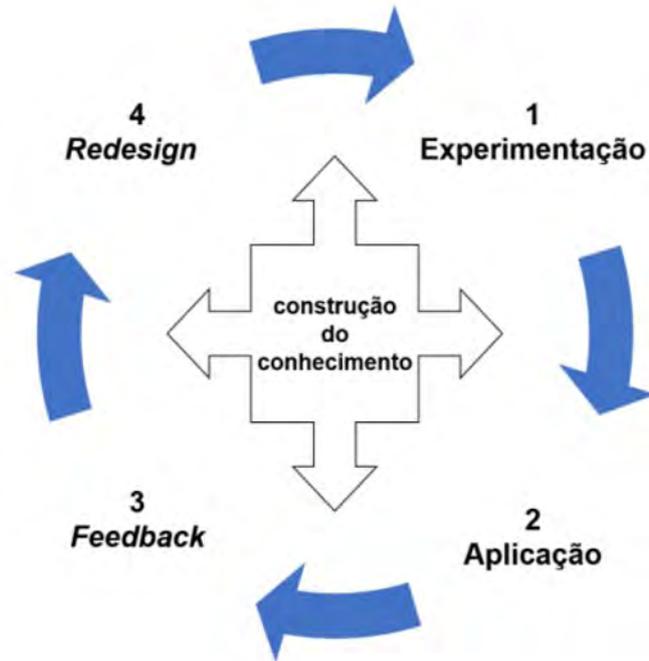
Nessa direção, o *Redesign* (FETTERMANN, 2020b) é um processo pedagógico que visa a dar suporte ao ensino e à aprendizagem, contribuindo para a produção de sentidos dos alunos e das alunas. Proporcionar o *redesign* das tarefas feitas significa atualizar a produção inicial, em um ciclo iterativo¹¹ que está em constante movimento e permite insights e intervenções do/a educador/a sobre as produções de seus/suas aprendizes. Dessa forma, se alguém produziu uma frase utilizando uma palavra/expressão ou um tempo verbal não adequado para o contexto e conteúdo trabalhado, o feedback ou intervenção proporcionado no momento dessa produção (ou algum tempo após) pode dar-lhe a oportunidade de compreender o porquê desse uso não estar adequado, e repensá-lo.

A figura 1 demonstra esse ciclo e como, partindo da experimentação do novo tema e conteúdo, podemos chegar ao *redesign*, no processo de construção de conhecimento.

¹¹ Neste trabalho, o termo 'ciclo iterativo' tem origem na metodologia de pesquisa *Design-based Research*.



Figura 1: Teoria do Redesign



Fonte: Fettermann (2020b)

Assim como nos processos de conhecimento de Kalantzis e Cope (2005), a experimentação permite que partamos dos conhecimentos prévios dos/as estudantes para introduzirmos um novo tópico, utilizando um contexto, uma situação-problema, questões motivadoras etc., de forma individual ou em grupo. Em seguida, entendendo o conceito, podemos colocá-lo em prática, fazendo a aplicação dele de maneira funcional e criativa.

Nesse momento, os estudantes produzem algo (apresentações orais, imagens, áudios, vídeos, infográficos, pôsteres, objetos, obras artísticas e literárias etc.) que possa ser representado e compartilhado por meio de diversos usos da língua, explorando os variados modos semióticos e consolidando o conhecimento que construíram na aula ou em um projeto.

Além disso, é motivada a aplicação dos conhecimentos teóricos construídos a partir da prática de forma apropriada e criativa, bem como o trabalho com a capacidade de compreensão crítica e funcional e a intervenção no mundo de forma inovadora (FETTERMANN, 2020b, p. 58).

Os processos de conhecimento, nessa perspectiva, podem funcionar como *scaffolding* ou andaimes pedagógicos (WOOD *et al*, 1976) das tarefas propostas, proporcionando uma sequência lógica que vai tornando as atividades mais desafiadoras à medida que os/as estudantes passam por cada um deles. Nesse caminho, tanto educadores quanto os próprios colegas fazem parte da Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1984) de seus pares, uma vez que proporcionam um apoio que pode ajudar na compreensão do tema estudado, nas produções e nas demais etapas do projeto.

A avaliação deve ser um processo constante nesse ciclo iterativo e vale ressaltar que ele não necessariamente se encerra quando intervenções são feitas sobre a produção dos alunos e alunas. Ele pode continuar a acontecer, já que novas construções são feitas e informações complementares se juntam ao que o/a aprendiz passou a utilizar, fazendo com que novos aprendizados surjam. Assim, o ciclo se refina e pode acontecer de forma contínua ao longo da jornada de construção do conhecimento. Na seção seguinte veremos como isso acontece na prática, durante a realização de tarefas de leitura e escrita em projetos de multiletramentos nas aulas de inglês.

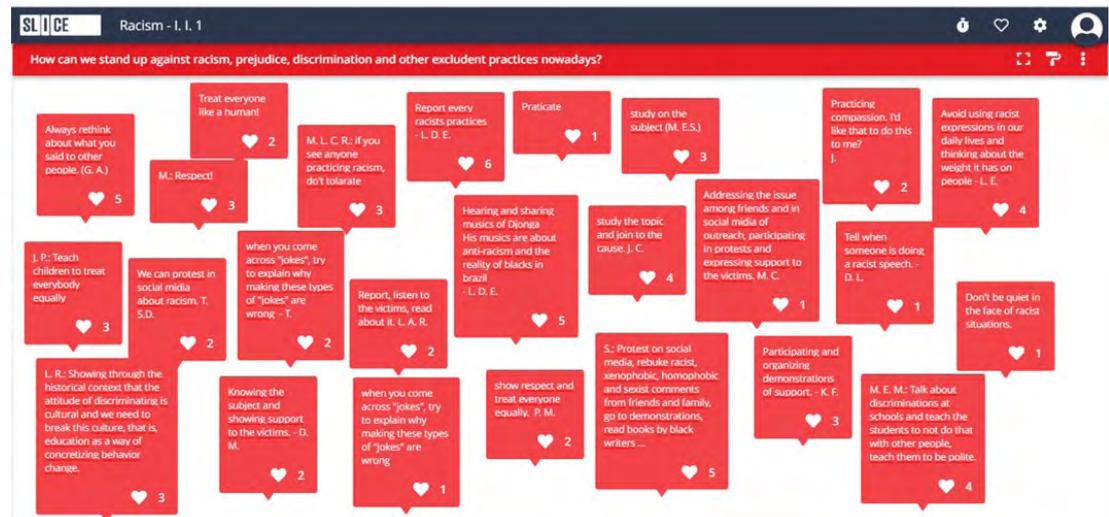
RELATANDO PRÁTICAS

As duas tarefas a seguir foram realizadas durante o projeto *Antiracist Manuals*, com três turmas: Inglês Instrumental I e II (graduação) e Inglês Técnico (pós-graduação stricto-sensu) de uma universidade



estadual no Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2021. Após iniciarem uma discussão sobre o tema 'Racismo', os/as estudantes foram convidados/as a refletir sobre como se posicionar contra essa prática. Partindo do contexto proposto, a ideia era que produzissem frases curtas com suas sugestões no quadro on-line Slice¹², sem inicialmente precisarem se ater a alguma estrutura específica da língua. A figura 2 demonstra uma parte das sugestões e conselhos feitos.

Figura 2: Produção escrita no Slice



Fonte: Acervo pessoal.

No segundo encontro, com base no contexto inicial, foram introduzidos aspectos linguístico-gramaticais usados para dar conselho e sugestão (verbo modal *should* nas formas afirmativa e negativa, verbos imperativos nas formas afirmativa e negativa e *clauses of purpose* – *so that, to, in order to*). Nessa aula, e já um pouco mais confortáveis para falar sobre o tema trabalhado no projeto, os/as estudantes precisavam

¹² Disponível em <https://slice.wbrain.me/#/board/HWZuz1RqgHszbRXmL7>.

parafrasear as sugestões feitas anteriormente no Slice ou criar as suas, caso tivessem faltado à aula anterior.

Figura 3: Exemplos

Inglês Instrumental I

May 18th, 2021

Find your advice on how to be antiracist here: [wBrain Slice](#) (If you didn't do it last class, you can think about one right now)

Rephrase it (or create another one), using each grammar topic below:

- Imperative verbs (affirmative and negative);
- Modal verbs (Should/shouldn't);
- clauses of purpose/reason (to, in order to, so that...)

Example (affirmative)

Treat everyone equally.

You **should** treat everyone equally.

You should treat everyone equally **so that** they feel respected and valued.

Example (negative)

Don't accept inequality.

You **shouldn't** accept inequality.

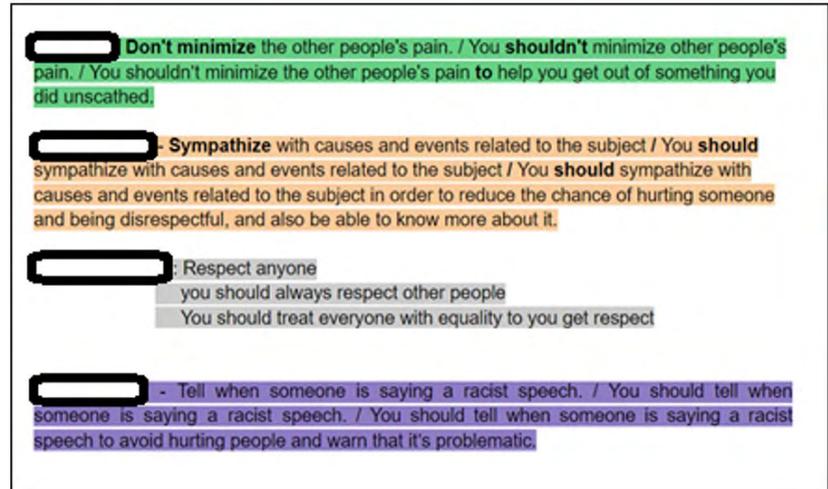
You shouldn't accept inequality **in order to** protect other people.

Joyce - **Treat everyone equally. / You should treat everyone equally. / You should treat everyone equally so that they feel respected and valued.**

Fonte: Acervo pessoal.

Para diferenciar suas sugestões das frases dos/as colegas, já que todos e todas usaram um documento único, foi pedido que usassem cores diferentes para destacar o que escrevessem. Tanto na tarefa anterior como nesta, os/as aprendizes receberam feedback de suas frases logo após suas produções e foram incentivados/as a ver seus erros como oportunidades de aprender como usar a língua de forma a se comunicar com clareza, construindo significados dentro do contexto proposto.

Figura 4: Parafraçando as próprias sugestões no Google Docs



Fonte: Acervo pessoal.

Durante as tarefas, enquanto os alunos e alunas escreviam suas frases, eram encorajados/as a pensar sobre elas, por meio de perguntas, como “*What can we use here so that it makes more sense in this context? What verb can we use here instead of this one to mean...? Can you help him/her think of a similar word? How can we suggest this using other words? Do you remember...?*”. Assim, tinham a oportunidade de parafrapear suas produções originais e aprender como construir as frases de maneira que elas fizessem sentido para quem as lesse.

Algo que deve ser destacado aqui é que a noção de ‘erro’ não é estigmatizada. Pelo contrário, os/as estudantes foram incentivados/as a compreender que errar é parte do processo de aprendizagem de uma língua adicional e que, portanto, não deve ser visto como algo pejorativo. Dessa forma, todos se sentiam à vontade para acatar opiniões tanto das professoras quanto dos próprios colegas – de forma oral ou



escrita (pelo *chat*, por exemplo) –, que faziam parte de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1984).

Outro elemento fundamental nessas e nas demais tarefas desenvolvidas durante o projeto foi a composição de andaimes pedagógicos (ou *scaffolding*) das atividades realizadas, que foram organizadas em processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005) ou seqüências lógicas que facilitaram a compreensão e a construção de conhecimento. Desse modo, foi possível verificar etapas claras que favoreceram tanto a realização das atividades quanto a avaliação. Esta, por fim, não se resumiu aos momentos de correção de língua, mas também aconteceu por meio de uma apresentação final do período e de uma autoavaliação, em que os alunos puderam dizer mais sobre como se sentiram durante os projetos realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É cada vez mais necessário conferir aos/às estudantes um papel mais ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Pensar em pessoas passivas diante do que querem ou precisam aprender, que simplesmente recebem informação, não é algo sustentável em educação. Quando pensamos no contexto da universidade, é preciso abrir mais espaços para que os conhecimentos sejam construídos visando à sua formação de forma mais crítica, reflexiva, colaborativa e autônoma, permitindo que contribuam uns com os outros.

Assim, os projetos de multiletramentos trazem possibilidades de ensinar e aprender línguas compreendendo tais habilidades, lançando mão da leitura e da escrita de forma significativa, por meio da diversidade linguística, cultural e tecnológica que permeiam os dias atuais. Tudo isso demanda novas maneiras de pensar em avaliação, que tam-



bém requer novas perspectivas em relação a como são realizadas no contexto acadêmico-escolar.

É nesse sentido que este capítulo procurou demonstrar práticas em um dos projetos de multiletramentos realizados com as turmas de graduação e pós-graduação nas aulas de inglês, o que permite novas reflexões sobre como esses/as estudantes também necessitam de novas didáticas na universidade, trazendo o *Redesign* como uma ferramenta que pode contribuir nesse contexto. Em pesquisas futuras, pretendo investigar mais sobre os impactos e resultados do uso dos processos de conhecimento e do *Redesign* na avaliação nas aulas de inglês como sinônimo de aprendizagem, lançando luzes para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos**, n.33, p. 263-277, Florianópolis, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/8669-25944-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

FETTERMANN, Joyce Vieira. Redesenhando a avaliação a partir da pedagogia dos multiletramentos. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S./], v. 9, n.1, 2020a. ISSN 2317-0239. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17699. Acesso em: 03 out. 2021.

FETTERMANN, Joyce Vieira. **Redesign como teoria de ensino voltada para os multiletramentos na formação de professores de inglês**. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2020b.

FREIRE, Paulo [1996]. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Learning by design**. Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission, 2005.



KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KERSCH, Dorotea Frank. Prefácio. *In*: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 19-24.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Inoveide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Rio Grande do Norte: Editora da UFRN (EDUFRN), 2014.

THUAN, Pham Duc. Project work for teaching English for ESP learners. **Innovation and creativity in teaching and learning foreign languages (Proceedings)**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351977434_PROJECT_WORK_FOR_TEACHING_ENGLISH_FOR_ESP_LEARNERS. Acesso em: 24 out. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. [1978]. **A formação social da mente**. Trad. Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biológicas – USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 1976, v. 17, pp. 89-100. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 25 out. 2021.



6

Renata Garcia Marques

Projeto integrador:
como potencializar
o trabalho colaborativo
no processo de ensino
e de aprendizagem?



INTRODUÇÃO

Os efeitos das transformações digitais e tecnológicas mudam continuamente a forma como a sociedade se desenvolve, acessa informações, comunica-se, interage socialmente, lê, escreve e produz conhecimento em rede digital. Cada vez mais, essas mudanças impactam também o campo educacional e impõem à sala de aula do século XXI não apenas a presença das tecnologias, mas principalmente inovação metodológica para que a formação do estudante dialogue com as exigências do mundo contemporâneo. Em relação ao papel da escola, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEM já afirmavam que “Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2011, p. 167). Ou seja, ampliar as condições de inclusão social abrange também a inclusão digital dos estudantes, exigindo da Educação básica novas formas de ensinar e de aprender, em tempos e espaços físicos e digitais no ambiente escolar.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) orienta o desenvolvimento de competências e habilidades que valorizam a cultura digital e o protagonismo do estudante do ensino fundamental ao ensino médio, conforme está previsto nas competências gerais e específicas da Base. Documentos oficiais, relatórios mundiais e inúmeras pesquisas na área da Educação enfatizam que se torna cada vez mais necessário conduzir o estudante a viver experiências de aprendizagem que valorizem o engajamento, a construção coletiva, a ação colaborativa, ativa e dinâmica dos alunos durante o próprio percurso de sua aprendizagem, fortalecendo sua formação cidadã em um mundo cada vez mais tecnológico e digital.

Em meio a tantos estudos sobre as demandas da Educação do século XXI, o cenário educacional brasileiro tem sofrido duramente



os efeitos da pandemia (COVID-19), desde março de 2020. A pandemia não só deflagrou inúmeros problemas sociais e tecnológicos, mas também os potencializou. Boa parte desses problemas já eram enfrentados pela escola pública antes da pandemia, como a precariedade tecnológica das escolas públicas, falta de equidade tecnológica dos estudantes, pouco letramento digital de professores para trabalhar didaticamente no ambiente *on-line*, predomínio de metodologias tradicionais centradas no saber docente e não no engajamento e protagonismo juvenil, ausência da família na vida escolar dos estudantes e a falta de políticas públicas educacionais eficazes. Todos esses desafios acentuaram ainda mais um sério problema enfrentado pela escola pública: o abandono escolar e, conseqüentemente, a falta de interesse dos estudantes no próprio processo de aprendizagem, tornando o papel social da escola pública fundamental para o futuro de nossa sociedade, já que mais de 80% dos estudantes brasileiros estão matriculados no ensino público.

Os dados são alarmantes. Antes da pandemia, os índices de evasão escolar já eram preocupantes. De acordo com os dados do IBGE/2019, dos 50 milhões de brasileiros entre 14 a 29 anos, 20,2% (ou 10,1 milhões) não haviam concluído alguma das etapas da educação básica. Em 2019, os três principais motivos para a evasão escolar, resumidamente, eram necessidade de trabalhar (39,1%), a falta de interesse na escola (29,2%) e a gravidez precoce (23,8%). O segundo motivo está relacionado diretamente à escola e sua importância na vida do estudante. Com a pandemia, o abandono escolar passou a ter outros motivos ainda mais sérios: a exclusão escolar dos estudantes devido à falta de acesso à tecnologia na modalidade de ensino remoto. De acordo com a pesquisa realizada pela UNICEF, em novembro de 2020, mais de 5 milhões de estudantes não tiveram acesso à educação no Brasil. Desses, 41% tinham de 6 a 10 anos de idade; 27,8% tinham de 11 a 14 anos; e 31,2% tinham de 15 a 17 anos, confirmando um verdadeiro cenário de exclusão escolar no Brasil e falta de acesso às



tecnologias digitais entre outros inúmeros problemas sociais deflagrados pelos impactos da pandemia na Educação.

As mudanças são urgentes para que possamos incluir digitalmente todos os estudantes, equipar escolas e professores para que, cada vez mais, os processos de ensino e de aprendizagem possam ser mediados e transformados por tecnologias digitais com equidade, permitindo ao professor condições adequadas para inovar suas estratégias didáticas.

As novas demandas da Educação exigem novos papéis dos docentes e dos estudantes. A importância do professor assumir o papel de mediador torna-se fundamental para propiciar aulas mais colaborativas que foquem no desenvolvimento do protagonismo do estudante, durante o percurso de aprendizagem, seja no ensino remoto, híbrido ou presencial. De acordo com a BNCC, “[...]...é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (BNCC, 2018, p. 60), e assim envolver os estudantes em práticas de linguagem situadas e significativas em suas vidas e no ambiente escolar a partir do desenvolvimento de projetos que dão voz ativa e social para o estudante desenvolver sua formação cidadã, fortalecendo sua relação com a escola e sua própria aprendizagem.

A proposta deste capítulo é analisar como o desenvolvimento do projeto “A Vila Brás como espaço de aprendizagem” mobilizou estudantes do nono ano e seus professores de uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre (RS) a desenvolverem um projeto integrador, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, para diagnosticar o alto índice de abandono escolar no contexto em que os estudantes moram. O projeto promoveu o trabalho colaborativo entre estudantes e professores, valorizando a cultura digital durante a modalidade de ensino remoto. Após essa introdução, o presente capítulo está organizado em fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e reflexões finais.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trabalhar com projetos envolve a ação de integrar diferentes sujeitos e diferentes conhecimentos, competências e habilidades. O ponto de partida de um projeto é ter uma questão desafiadora para estimular os estudantes a analisar um problema e encontrar possíveis respostas, propiciando-lhes, até o final do projeto, um percurso de novas experiências e aprendizagens individuais e coletivas.

O desenvolvimento de um projeto integrador provoca a interação entre diferentes componentes curriculares da mesma área de conhecimento ou não. O importante é buscar o diálogo entre os componentes para promover interdisciplinaridade e propiciar o desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes. Embora o termo possa ter muitas concepções, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade busca se contrapor à visão fragmentada no processo de produção e socialização do conhecimento, reunindo saberes entre as disciplinas. O professor passa a ser um articulador de múltiplas conexões no desenvolvimento de um projeto. O seu protagonismo e sua autoria na mediação de projetos norteia o estudante a articular novas conexões entre as áreas de conhecimento, estimulando o aluno a protagonizar, a experimentar, a ampliar o próprio repertório cultural, a trabalhar em equipe, a propor ideias e realizá-las de forma autônoma e coletiva também.

Para Jenkins (2009), é fundamental valorizar a cultura participativa dos jovens no ambiente escolar, pois esse tipo de cultura amplia as possibilidades de relação entre estudante, escola e comunidade, permitindo um conjunto de ações, experiências culturais, sociais, digitais, emocionais e colaborativas que se tornam significativas para os estudantes. Dentre as mudanças para a Educação do século XXI, os projetos autorais e a conexão da escola com a cultura digital instigam os estudantes a novas ideias, novas experiências de aprendizagens, novas formas de comunicação e desenvolvimento de projetos colabo-



rativos. Nesse contexto de ensino, as práticas didáticas precisam mobilizar estudantes e professores ao protagonismo, à autoria, a ações mais colaborativas, criativas, inter/trans/multidisciplinares integradas à realidade escolar, na busca de soluções de problemas e na proposição de ações mais coletivas, valorizando os multiletramentos e os novos letramentos no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Cope e Kalantzis (2000), a proposta da Pedagogia dos multiletramentos centra-se na ampla diversidade cultural, social e linguística e nos diferentes canais de comunicação, com seus múltiplos e diferentes modos de significação (visuais, sonoros, espaciais, gestuais, escritos etc.). Os novos meios/formas de comunicação alteram a maneira como nos comunicamos, interagimos e usamos a linguagem, sendo o significado construído por textos cada vez mais multissemióticos, associados às tecnologias de informação e multimídia.

A comunicação de um projeto é constituída pela linguagem e, no contexto social, midiático, cultural e digital em que os estudantes estão inseridos, é necessário materializar os discursos para explorá-la no campo educacional, ampliando o trabalho com gêneros discursivos que circulam nas mídias digitais (ROJO, 2012). Nesse sentido, na área de Linguagens e suas tecnologias, não é possível trabalhar apenas SOBRE as linguagens, SOBRE os gêneros, SOBRE as tecnologias, mas sim COM as linguagens, COM os gêneros, COM as tecnologias. Essa diferença, na prática docente, leva o professor a compreender a linguagem como interação viva, real e social no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, possibilitando “[...] uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BNCC, 2018, P.481). Nessa perspectiva, o trabalho COM as linguagens mobiliza novas práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) dentro e fora do contexto escolar, materializando a construção de discursos, interações sociais em diferentes campos de atuação e empoderamento juvenil, permitindo que diferentes componentes curriculares contribuam para o desenvolvimento de um projeto integrador.



Assim, ao compreender que se manifestar por meio da linguagem para AGIR no mundo real e/ou digital significa exercer cidadania, dar voz à escola e a si, provocar autoria, propiciar novas conexões entre os componentes curriculares e áreas, também provoca uma nova relação do estudante com a linguagem e o percurso de sua própria aprendizagem. Ele ressignifica sua relação com a escola e deixa de ter uma visão fragmentada do conhecimento a partir de sua experiência como um sujeito ativo no desenvolvimento de um projeto integrador. Entende-se projeto integrador como uma ação pedagógica que é movida pelo diálogo interdisciplinar entre dois ou mais componentes curriculares, de forma que o estudante possa construir conhecimento e compartilhá-lo por meio de discussões, interações sociais, argumentações, pesquisas e produções. O projeto integrador é um ensinar-aprender que é ressignificado durante o próprio processo de desenvolvimento.

METODOLOGIA

Em 2020, a pandemia afetou o cenário educacional brasileiro, e o ensino básico precisou reinventar suas metodologias durante o ensino remoto. Sem tempo para mudanças, sem investimento tecnológico do governo, sem docentes e estudantes letrados digitalmente para interagir na sala de aula *on-line*, aumentando a cada dia o desinteresse dos estudantes, a escola ou, pelo menos, boa parte dos docentes, compreendeu que a mudança de estratégias didáticas e o desenvolvimento de novas metodologias poderiam ser a principal solução para manter os estudantes conectados à escola pública, especialmente as escolas situadas em periferias.

A mudança da escola física para a digital exigiu novas estratégias didáticas e promoveu também mudanças nas relações humanas, exigindo de toda comunidade escolar mais cooperação, colaboração



e empatia para enfrentar os desafios impostos pelo isolamento social. É nesse contexto de novas experiências e novos letramentos que foi desenvolvido o projeto a ser apresentado e discutido neste capítulo.

A presente investigação é de natureza qualitativo-interpretativa e tem como suporte teórico-metodológico para a geração de dados a pesquisa-ação. Os dados analisados, nesta pesquisa são decorrentes do projeto desenvolvido com uma turma¹³ de nono ano de uma escola municipal pública da região metropolitana de Porto Alegre. A duração do projeto interdisciplinar ocorreu de outubro a dezembro de 2020, desenvolvido nas disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Ciências. O resultado culminou com a produção de enquetes, entrevistas, infográficos e relato de experiência em vídeo, compartilhado nas redes sociais da escola.

É importante destacar que o projeto interdisciplinar emergiu da necessidade de mobilizar os estudantes a participarem das atividades propostas no *Google Classroom* durante o ensino remoto, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. A falta de acesso às TD (Tecnologias Digitais) dos estudantes foi um problema. Apenas 40% dessa turma tinha acesso à plataforma digital usada pela escola e, mesmo assim, poucos alunos realizavam as atividades antes do projeto integrador. O projeto interdisciplinar, entre os professores, transformou não só a prática dos docentes, mas a própria relação estabelecida com os estudantes da turma que passaram a participar ativamente do projeto. A turma passou a trabalhar em equipes com desafios e

¹³ A modalidade de ensino remoto, nas escolas municipais do município de São Leopoldo, iniciou em 19 de agosto de 2020 e encerrou 16 de dezembro de 2020. Da turma analisada, apenas 40% da turma tinha acesso à plataforma digital *Google Classroom*, totalizando 12 estudantes. Dos 18 estudantes sem acesso à internet, 90% deles não realizaram as atividades impressas entregues pela escola. Os motivos variaram: falta de interesse, dificuldades de aprendizagem, evasão escolar ou outros problemas que a escola não teve acesso. A evasão escolar, durante a pandemia, revela o impacto que a falta de políticas públicas provocou na Educação para que os jovens, de fato, tivessem acesso às TDs.

encontro semanais pela Google Meet. Para o desenvolvimento do projeto, foram realizadas as seguintes estratégias didáticas:

- Planejamento semanal do projeto e encontros síncronos e assíncronos dos professores de Língua Portuguesa, de Arte, de Ciências e de Educação Física;
- Debate síncrono com os estudantes para escolher a temática do projeto (evasão escolar, gravidez precoce e sedentarismo na adolescência).
- Formação de grupos e escolha da temática do projeto;
- Duplas de professores orientadores para o desenvolvimento do projeto dos estudantes;
- Definição de competências e habilidades por componente curricular (BNCC);
- Diálogo e escuta ativa com ações individuais e coletivas dos professores, fortalecendo os laços afetivos com os estudantes, através da rede social Whatsapp e do Facebook;
- Encontros síncronos semanais com a turma para explicar cada etapa: Objetivo do projeto, ponto de partida, percurso de atividades conjuntas e finalização do projeto;
- Propostas de trabalhos em equipes entre os estudantes;
- Desenvolvimento do letramento digital dos estudantes: apropriação de diferentes tecnologias no projeto: *Google Meet*, *Google Docs*, *Google Forms*, aplicativos de edição de vídeo e imagens para a produção de gêneros multissemióticos;
- Letramento científico para produção de enquetes, pesquisas e análise de dados;



- Participação dos estudantes e dos professores no 5º WLC¹⁴ - “We, learning with the cibricity” – apresentação de projeto em grupos;
- Autoavaliação em grupo - produção em um vídeo depoimento sobre as experiências vivenciadas no desenvolvimento do projeto;
- Veiculação dos gêneros multissemióticos produzidos pelos grupos nas redes sociais da escola;

Ao trabalhar de forma colaborativa e coletiva, a estratégia didática adotada pelos professores para o desenvolvimento do projeto promoveu a participação dos estudantes, possibilitando-lhes a formação de quatro grupos com diferentes abordagens temáticas: dois grupos escolheram a temática evasão escolar, um grupo gravidez precoce e um grupo sedentarismo na adolescência. Para análise de dados, foram selecionadas as produções dos dois grupos que abordaram o tema evasão escolar. Todos os quatro grupos realizaram a produção dos mesmos gêneros (entrevistas, infográficos, enquetes e relato de experiência sobre o projeto), de acordo com as temáticas escolhidas por eles mesmos. Os componentes de Língua Portuguesa e Arte realizaram a orientação da produção dos gêneros multissemióticos. Com a produção de diferentes gêneros do campo jornalístico, os estudantes não apenas pesquisaram sobre evasão escolar, mas produziram informação para compartilhar com a comunidade local.



s u m á r i o

¹⁴ O WLC é um evento que integra o projeto de pesquisa “A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: Práticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável”, o qual a escola, em análise, é participante. O projeto de pesquisa é financiado pela Fundação Carlos Chagas e Itaú Social, coordenado pela professora Eliane Schlemmer (UNISINOS), com apoio da Prefeitura Municipal de São Leopoldo. É importante destacar que os professores envolvidos no projeto escolar, três participaram da formação *on-line* “Educação OnLIFE: a cibricidade como espaço de aprendizagem”, promovida pelo projeto de pesquisa.

ANÁLISE DE DADOS

Para este estudo, o recorte da análise tem como objetivo compreender os efeitos de um projeto integrador como potencializar o trabalho colaborativo no processo de ensino e de aprendizagem por meio de um projeto dessa natureza a partir de uma seleção de dados gerados. A seguir, apresentamos um panorama sobre o projeto em quatro etapas, com onze atividades, realizado totalmente on-line na plataforma *Google Classroom*.

Figura - 1

Projeto Integrador	Projeto Integrador II	Projeto Integrador III	Projeto Integrador IV
<ul style="list-style-type: none"> 01- Faça conexões e forme sua equipe! 02- Hora de aprofundar o conhecimento so... 03- Hora de criar a ENQUETE em equipe! 04- Como interpretar o resultado de sua en... 05- Montando seu infográfico 	<ul style="list-style-type: none"> Atividade 01- Hora de entrevistar a comuni... Atividade 02 - Infográfico em Video 	<ul style="list-style-type: none"> Atividade 01 - Finalizando as entrevistas e v... Atividade 02 - Inserindo seus infográficos n... 	<ul style="list-style-type: none"> FINALIZAÇÃO DO PROJETO Atividade 01 - Inserindo seus infográficos n...

Fonte: Atividades postadas na plataforma *Google Classroom*/9ºano/2020.

A primeira etapa exigiu dos alunos organização para a formação de equipe, escolha da temática a ser pesquisada, pesquisas sobre o tema central, neste caso, evasão escolar, leitura e interpretação de notícias sobre evasão escolar no Brasil, no Rio Grande do Sul e no município. Após, elaboração de uma enquete para descobrir o índice de evasão escolar na comunidade local. Com os dados coletados e analisados, realizaram a produção de um infográfico. Todas as atividades foram elaboradas colaborativamente entre área de linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física) e o componente de Ciências, sendo usados diferentes programas como *Google Docs*, *Google Forms*, *Google Meet* para realizar encontros síncronos com os estudantes e os professores orientadores do projeto.

As enquetes elaboradas pelos estudantes e a produção dos infográficos também foram corrigidos colaborativamente pelos professores, permitindo que os alunos se aproximassem ainda mais deles e percebessem que era um projeto interdisciplinar em que cada componente curricular tinha muito para contribuir. Abaixo, apresentamos os infográficos realizados pelos grupos de alunos.

Figura - 2



sumário

Fonte: Canal JG Produções Estudantis - São Leopoldo.

Um projeto passa a ter sentido quando produz significado para quem o desenvolve. São várias as ações que um projeto envolve: planejamento, estabelecimento de etapas, cronograma, comunicação, compromisso com um grupo de trabalho, distribuição de tarefas, estratégias em equipe, pensamento coletivo e organização em conjunto, desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais. Os projetos selecionados resultaram na produção de gêneros que circulem no campo jornalístico, estimulando o pensamento científico, crítico e criativo dos estudantes sobre evasão escolar.

Ao discutir os resultados do infográfico, o dado que mais chamou a atenção dos dois grupos foi a baixa escolaridade dos moradores da Brás, mais de 96% dos entrevistados têm um familiar que abandonou os estudos. Com a produção da enquete, os alunos puderam investigar como a evasão escolar está presente na comunidade onde moram. Para a produção das enquetes e dos infográficos, os alunos apropriaram-se de diferentes tecnologias digitais para se comunicar, escrever e editar colaborativamente (*Google Docs, Google Forms, Google Meet, Canva*).

Já na segunda e terceira etapas, os estudantes foram desafiados a realizar entrevistas com dois perfis diferentes de entrevistados: moradores que abandonaram os estudos e especialistas sobre o assunto (supervisor de escola e coordenadora da SMED/Secretaria Municipal de Educação). O objetivo da atividade foi conduzir os estudantes a aprofundar os conhecimentos sobre o assunto e conhecer os motivos que levam pessoas a abandonar a escola, e, na visão dos especialistas, compreender os efeitos da evasão escolar na sociedade. Após os grupos elaborarem suas questões, eles entraram em contato com os moradores para gravar a entrevista. Já com os especialistas, os professores fizeram a mediação inicial com os entrevistados, mas os alunos entraram em contato por *WhatsApp*, apresentaram-se e realizaram a entrevista gravada.



Figura - 3



Entrevista Evasão Escolar com Especialista Carla Escosteguy e moradora Nina Blauth

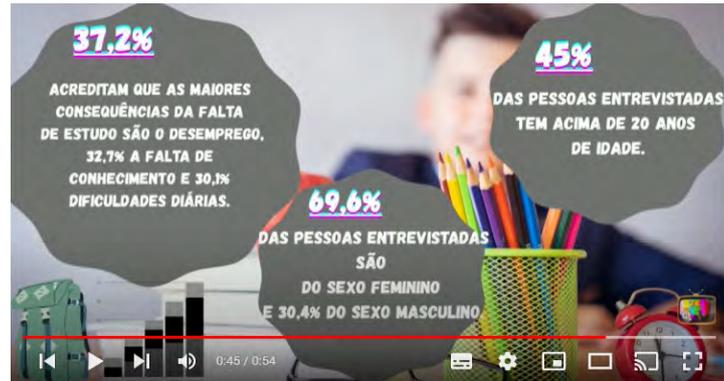
Fonte: Canal JG Produções Estudantis - São Leopoldo



s u m á r i o

O trabalho com gêneros digitais também possibilitou potencializar o desenvolvimento das capacidades não só linguísticas, mas também multissemióticas dos estudantes em um ambiente digital, proporcionando-lhes a apropriação de diferentes gêneros e o uso deles em instâncias dentro e fora do letramento escolar. No projeto integrador, é fundamental que o aluno compreenda que sua autoria promove o desenvolvimento do projeto. É muito importante que ele tenha clareza sobre qual é o objetivo do projeto. Ao investigar a temática em estudo, por meio do gênero entrevista, os estudantes passaram a compreender os efeitos do abandono escolar tanto na visão dos moradores quanto dos especialistas. O trabalho de edição também foi árduo, pois tiveram que fazer cortes, transição de imagens, correção de áudio, inserir texto para produzir o gênero entrevista e postá-lo no canal da escola (<https://www.youtube.com/channel/UCcsoQeQgOMZ8W0BsePacJ6g>). Nessa etapa, também produziram infográficos animados para compartilhar as informações pesquisadas sobre a comunidade, tornando a informação mais atrativa para a comunidade local.

Figura - 4



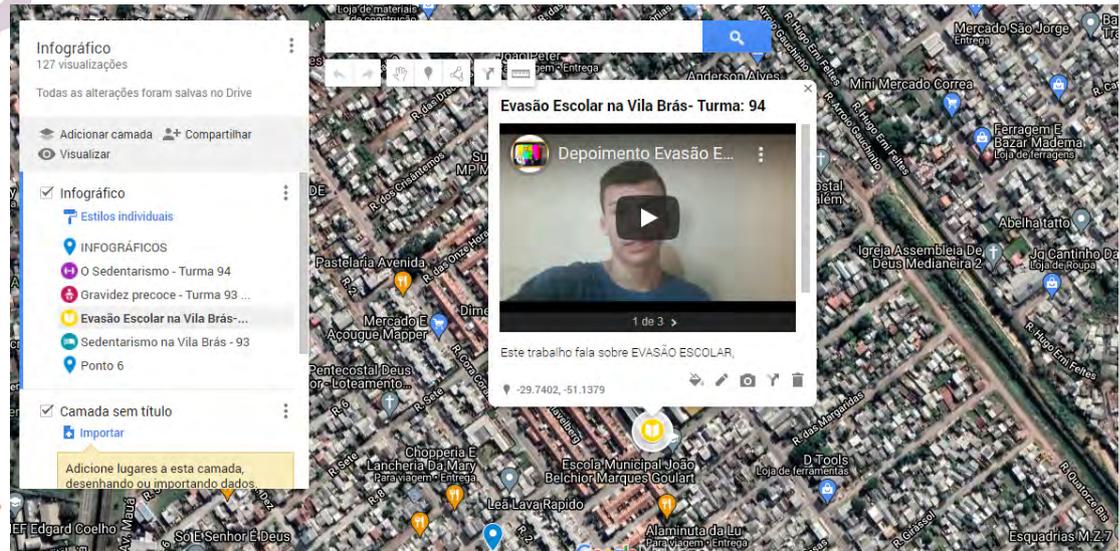
Infográfico animado - Evasão Escolar

Fonte: Canal JG Produções Estudantis - São Leopoldo.

No projeto integrador, professores e estudantes são instigados a dialogar muito mais para a construção de novos significados, partindo sempre da realidade dos alunos, conexão entre os componentes curriculares, ampliação de repertório cultural que cada área e/ou componente curricular promove, produção de conhecimento. Entendemos que o protagonismo do estudante é potencializado quando transformamos as aulas em experiências colaborativas e ativas de aprendizagem. Assim, o professor torna-se também um protagonista ao instigar os estudantes, no projeto, a tomadas de decisões na materialização de novas ideias.

E na última etapa, os estudantes criaram um mapa interativo dos trabalhos realizados por todos os grupos. Nele, é possível ver dados sobre a Vila Brás relacionados à evasão escolar, sedentarismo na adolescência e gravidez precoce.

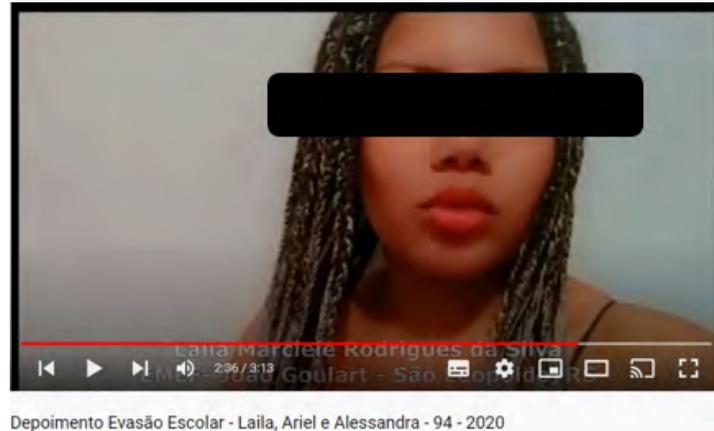
Figura - 5



Fonte: Canal JG Produções Estudantis - São Leopoldo.

Para concluir o projeto integrador, cada equipe realizou um vídeo com depoimento sobre o projeto realizado. O objetivo foi conduzir os estudantes a realizar uma avaliação coletiva do percurso vivenciado ao longo do projeto integrador. É preciso considerar a avaliação uma das engrenagens fundamentais no desenvolvimento de um projeto. Ela permite um “reolhar” para o próprio percurso do projeto e as experiências de aprendizagem. É uma das etapas que precisa ser compreendida como uma estratégia do projeto. Quando o professor promove o desenvolvimento de projeto em sala de aula, ele amplia o próprio leque de possibilidades de avaliação dos estudantes, o foco está no processo de aprendizagem, e não apenas no resultado final, como uma prova.

Figura - 6



Fonte: Canal JG Produções Estudantis - São Leopoldo

Novamente, os alunos foram conduzidos a trabalhar com a produção de vídeo para realizar a avaliação coletiva do projeto. Para orientá-lo, nesta etapa final, a avaliação coletiva não poderia faltar alguns tópicos, como:

- Apresentação de cada integrante...
- Nosso do projeto...
- Ele iniciou em... e realizamos diferentes atividades, como...
- O objetivo do nosso projeto foi...
- As atividades que achamos mais importantes foram (o grupo deve descrever algumas atividades e também podem colocar imagens)...
- Encontramos alguns obstáculos, como ..., mas conseguimos resolver...
- Usamos diferentes tecnologias, como...

- A atividade que mais achamos interessante foi... porque...
- Trabalhar em equipe significa...

Um projeto permite vivenciar uma experiência de aprendizagem que pode se tornar significativa quando os estudantes percebem que sua autonomia gera autoria coletiva. A avaliação é um espaço para o aluno argumentar e refletir sobre a experiência vivida, não pode ser apenas um relato. Portanto, é necessário guiar o estudante a avaliar o percurso de todo o projeto.

REFLEXÕES FINAIS

Embora a pandemia tenha provocado inúmeros problemas no campo educacional e tenhamos um número muito preocupante de estudantes que não têm acesso às tecnologias digitais ou não tenha interesse na escola, a experiência deste projeto integrador provocou mudanças significativas na prática docente dos professores envolvidos. O percurso de um projeto passa a ser significativo para todos quando o sujeito tem voz ativa. Valorizar a cultura participativa dos jovens no ambiente escolar amplia as possibilidades de relação entre estudante, escola e comunidade, permitindo um conjunto de ações, experiências culturais, sociais, digitais, emocionais e colaborativas que se tornam significativas para os estudantes (e para os professores).

Segundo Cope e Kalantzis (2000), os multiletramentos ampliam a diversidade cultural, social e linguística nos diferentes canais de comunicação, com seus múltiplos e diferentes modos de significação (visuais, sonoros, espaciais, gestuais, escritos etc.). Foi possível observar que o trabalho COM a linguagem, COM os gêneros provocou uma nova relação do estudante com a escrita e com os multiletramentos.

A aprendizagem baseada em projetos requer uma conexão entre a ação de produzir conhecimento (provocado pela escola) e o con-



texto de vida dos estudantes e de sua comunidade escolar e local. É importante ver um projeto sempre como uma estratégia para mobilizar o estudante ao questionamento, à busca pela resposta, ao conhecimento, ao conteúdo, à reflexão, mas, principalmente, à ação que se concretiza na interação social. Um projeto é dinâmico e vivo, exige protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Os projetos integradores podem levar o professor a uma nova atitude pedagógica, que dialoga muito mais com os estudantes e novas possibilidades de construir significados juntos, partindo da realidade dos alunos, conexão entre disciplinas, ampliação de repertório cultural e produção de conhecimento coletivo e colaborativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 20 out. 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2009.

RELATÓRIO de monitoramento global da educação 2020. **Inclusão e educação: Todos, sem exceção**. UNESCO. 2020. Disponível em: <https://gem-report-2020.unesco.org/>. Acesso em: 20 out. 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 21- 31.



7



Ilza Léia Ramos Arouche
Monythele de Sousa Conceição

Multiletramentos e aprendizagem colaborativa:

experiência de um projeto
em ambientes midiáticos
na formação docente inicial

INTRODUÇÃO

Aparentemente, o trabalho com projetos em ambientes midiáticos na formação docente parece ser um processo complexo, ao menos é o que observamos na formação inicial. Não obstante, trabalhar com projetos, no ensino de inglês como língua adicional, é uma atividade viável, prática e de fácil realização, segundo nossa experiência nesse nível de formação. Aqueles que ainda não desenvolveram multiletramentos utilizando as diversas plataformas e aplicativos que os ambientes da internet proporcionam, cabe observar e ter à disposição algumas experiências e sugestões que incentivem suas interações com o mundo digital. Poderíamos dizer que o trabalho desenvolvido e que pretendemos apresentar da forma mais simples possível representa o desenvolvimento de uma sequência de procedimentos didáticos. É um ato de ensinar vinculado às diversas demandas educacionais durante e pós-pandemia, que exigirá dos professores uma nova postura e enfoque didático dinâmico e participativo que exige uma renovada epistemologia.

Durante a pandemia, participamos de alguns eventos acadêmicos, principalmente, aqueles focados no contexto do ensino híbrido e remoto. O que mais nos chamou a atenção foi o fato de encontrar professores, de diferentes regiões do país, que estavam fazendo algo similar a nós. Na busca por transformar o seu entorno, os professores, num “trabalho de formiguinha”, como ressaltou uma professora, procuraram alternativas para superar alguns obstáculos trazidos pela situação pandêmica. As formigas são seres pequenos que têm uma função primordial na manutenção e equilíbrio do ecossistema. Cada uma busca realizar o seu trabalho individualmente. Parecem pequenas, mas, na somatória para formar o todo, torna-se imensa, e elas conseguem alcançar o seu propósito. Também nós nos consideramos uma dessas milhares de formigas, contribuindo para ressignificar a prática docente.



Este trabalho aborda os multiletramentos e a aprendizagem colaborativa na formação inicial de professores em uma universidade pública no Maranhão, em 2021. Este texto tem o intuito de descrever a experiência da professora formadora – primeira autora deste texto – e graduandos do curso de Letras habilitação Inglês, do desenvolvimento dos letramentos digitais e da multimodalidade na disciplina de produção oral na língua inglesa em nível intermediário, com ajuda de uma monitora – segunda autora. O foco da análise está nas tarefas de aprendizagem – trabalho remoto mediado pelas tecnologias digitais realizadas por discentes seguindo os princípios do trabalho com projetos.

Portanto, o trabalho é resultado de uma pesquisa-ação interventiva em que se prioriza a construção de objetos multimodais com o uso de diversas mídias que proporcionam o letramento digital. A experiência relatada aqui pode ser efetivada em diferentes contextos educacionais – do ensino superior ao ensino regular básico – extra sala de aula pós-pandemia. Esperamos incentivar os professores a realizarem pesquisa-ação interventiva como via para modificar sua prática docente e impactar e transformar vidas. Às vezes, os professores não têm acesso à literatura atualizada, ou não sabem localizá-las; alguns têm dificuldades pelo nível do inglês. O que apresentamos não é uma fórmula, mas exemplos que podem inspirar e até auxiliar os professores a ressignificarem o seu fazer docente.

O INÍCIO DA JORNADA DIGITAL NO PERÍODO DA PANDEMIA

A pandemia trouxe um cenário até então novo para todos nós. A maioria dos professores se viram tendo que trabalhar com as aulas remotas, o que significou lidar com ferramentas digitais. Aqueles que tinham dificuldades de usá-las, ou tinham resistências, desafiaram-se



a navegar no desconhecido. Nós, professora e monitora, éramos duas dessas pessoas, que não tínhamos destrezas nesse universo digital, mas com muita vontade de aprender. O que queremos mostrar é que não precisamos ser experts nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para começarmos a usá-las para o bem da prática docente.

O primeiro que fizemos, ao saber que iríamos ter aulas remotas, foi nos preparar para o uso de ferramentas digitais para o ensino. Inicialmente, trabalhamos com algumas disciplinas e usamos, de maneira tímida, algumas ferramentas que conhecíamos. Já no segundo semestre de 2021, decidimos repensar a metodologia de ensino. Uma coisa é estar na sala de aula em que a interação se processa fisicamente face a face; outra é o espaço virtual. Diante desse contexto, o que fazer para tornar as aulas menos desgastantes e cansativas e que, de fato, motivem os alunos a aprender?

Uma das soluções que encontramos foi adequar o conteúdo do currículo, que tratava do inglês cotidiano, inserindo projetos baseados nos temas das unidades do material didático, tendo como cerne uso de ferramentas digitais, o letramento digital, que favorecessem a construção de sentidos e que dessem protagonismo aos discentes, seguindo os princípios do ensino orientado a resolução de problemas. Se os discentes já vivem na cultura digital, muitos acessam a internet para o lazer, participam de redes sociais, como *Instagram*, *Tiktok*, *Facebook*, por que não aproveitar essa pré-disposição para o aprendizado de uma língua?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, destaca a necessidade de prepararmos os cidadãos para viverem na sociedade atual (BRASIL, 2018). Também, no relatório do Fórum Econômico Mundial de 2015, se enfatizam as habilidades e competências que se precisa para atuar de maneira proativa na sociedade deste milênio. O cidadão precisa de uma gama



de letramentos - não apenas ter o conhecimento básico da leitura e da escrita e dos números, como outrora. Atualmente, precisa-se do letramento digital, letramento acadêmico, letramento cívico e cultural, entre outros, além de se ter um pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas, ter criatividade, desenvolver a comunicação e trabalhar em colaboração, e também ter qualidades pessoais como iniciativa, liderança, adaptabilidade e consciência social e cultural (WEF, 2016).

Compreendemos, assim, que os tempos atuais demandam dos professores práticas pedagógicas com um dinamismo participativo, envolvendo conhecimentos de novas formas e condições de ensino. Por outro lado, percebemos que há escassez de diálogo entre as atividades acadêmicas e a inserção das tecnologias, cada vez mais presentes no cotidiano de alunos e professores fora do espaço escolar (MARTINS, KERSCH, 2017).

Geralmente, os docentes recorrem às ferramentas digitais apenas como suporte pedagógico, para a exposição de filmes, a explanação do conteúdo didático com o uso do *datashow*, ou acessam a internet na sala de aula para ilustrar e enriquecer os conteúdos das aulas, mas não há um implemento de atividades pedagógicas que, de fato, fomentem o letramento digital ou os multiletramentos com uma regularidade como um processo de formação. Muitos professores comentam que usam as tecnologias na escola, mas na essência a prática continua a mesma forma tradicional de ensino (LANKSHEAR, KNOBEL, 2011). Portanto, torna-se um desafio para os educadores acompanharem essa evolução tecnológica e usar esses novos letramentos (AROU-CHE, 2020). Para que tenhamos professores na rede básica que sejam multiplicadores de práticas de letramentos que atendam à demanda da sociedade digital, parece-nos que esses necessitam vivenciar, desde o início da graduação, essas experiências, para que as incorporem em sua formação e façam parte da sua profissão posteriormente.



Por isso, é indispensável trazer para o espaço escolar linguagens e práticas de letramentos midiaticizadas que fazem parte do cotidiano do alunado. Os professores precisam dialogar com o universo dos jovens com linguagens e metodologias acessíveis (GLEICER, 2020) para que o ensino faça sentido. Para tanto, eles necessitam de uma formação que vá ao encontro dos seus anseios. Claro que não se trata de fazer somente o que os jovens querem, mas entender os diferentes perfis de alunos e planejar aulas considerando estes perfis. Desse modo, serão propiciados letramentos midiáticos como maneira de inclusão digital, formando o cidadão para os desafios profissionais da sociedade do conhecimento.

O LABOR DE MAIS UMA EDUCADORA QUE BUSCA FAZER A DIFERENÇA

O semestre letivo teve seu início no mês de julho, pois estávamos em processo de adaptação ao período pandêmico, portanto as aulas se configuraram em remotas. A disciplina, Produção Oral em Língua Inglesa - Nível Intermediário, tinha a carga de 60 horas-aula, sofrendo adaptação, com 2 aulas síncronas e 2 assíncronas. De acordo com a necessidade, o professor poderia recorrer às aulas assíncronas. Com esse novo modelo de aula, nós, professores, tivemos a necessidade de recorrer a algumas ferramentas e plataformas digitais, como, por exemplo, no nosso caso, decidimos usar o G suíte do Google, disponibilizado pela universidade. O *Google Classroom* possibilita os encontros síncronos, a gravação das aulas e a postagem dos materiais.

Seguindo os princípios do ensino orientado para resolução de problemas, conhecido pelas siglas em inglês de PBL (*Problem Based Learning*), recorreremos à plataforma PBwork¹⁵ para a postagem dos diá-

¹⁵ A plataforma PBwork é um wiki que favorece a construção de páginas web colaborativamente, a edição e o armazenamento de arquivos, tais como vídeos, imagens, gráficos e hipertextos que direcionam a outras páginas e sites. <https://www.pbwork.com>

rios dos discentes que denominamos de *Journal*, e para as discussões - fóruns virtuais. O *journal* é um diário reflexivo dos discentes baseado em questões norteadoras que lhes possibilitavam fazer uma retrospectiva do que estudavam em cada unidade, tanto individualmente, assim como em grupo. Os discentes anotavam suas percepções com relação às atividades realizadas; o aprendizado; as dificuldades, algo que lhes chamava atenção. O *journal* servia como norte para desenvolver as aulas e elaborar as tarefas avaliativas.

Outra ferramenta usada para a interação com a turma e a monitora foi o WhatsApp, que nos permitia a troca de informes. As aulas da LI, nesse contexto, eram expositivas e dialogadas de forma remota. Elas foram ministradas por meio de exposição do conteúdo em língua inglesa a partir do uso de textos acadêmicos, assim como textos multimodais, como, por exemplo, um vídeo legendado, um texto com imagens etc., por meio de recursos digitais nas plataformas virtuais mencionadas.

Caracterização do grupo

A turma era constituída de 22 discentes, jovens de 20 a 25 anos, oriundo de diferentes bairros e até mesmo de municípios circunvizinhos. A grande maioria apenas estudava, sendo três jovens casados. O nível de inglês da turma era heterogêneo, alguns alunos eram fluentes, dois deles trabalhavam em escolas de idiomas, duas já tinham morado em países de falantes de língua inglesa, quatro alunos tinham muita dificuldade para se expressar na LI, e o restante tinha o inglês de nível básico. Muitos, para terem acesso à internet, recorriam ao chip¹⁶ fornecido pela universidade. Apesar de alguns terem notebooks, para as interações no Google Meet, eles recorriam

¹⁶ O chip mencionado é uma iniciativa da universidade com a criação do programa de auxílio na inclusão digital para garantir que os acadêmicos da IES tenham acesso livre à internet.

aos celulares; muitas vezes, os notebooks não tinham câmeras, o que dificultava a interação face a face. Muitos, por timidez, preferiam não aparecer na tela e apenas assistiam às apresentações dos trabalhos. Quanto ao manuseio das ferramentas digitais, a maioria tinha o conhecimento básico, que era acessar as plataformas para as aulas e usar alguns aplicativos de mídias digitais para entretenimento, mas não com um cunho educacional. Poucos dominavam as ferramentas mais complexas como, por exemplo, um editor de vídeo.

Nas aulas, a professora – primeira autora – tinha a assistência da monitora bolsista, cuja tarefa era de ajudar os discentes, com informes no chat do WhatsApp do grupo e nas interações do *Google Meet*. A monitora ajudava na criação e acompanhamento nas salas virtuais na realização de diálogos na LI. Geralmente, para a realização desses diálogos como forma da prática integral do inglês, criávamos salas no *Google Meet* e selecionávamos aqueles alunos com mais fluência para comporem grupos dialogando entre si. Estipulávamos o tempo para a prática da conversação. A monitora também era encarregada, sob a minha orientação, de preparar tutoriais do uso de aplicativos, digitar o material que era selecionado do livro base das aulas.

Descrição das aulas e dos conteúdos

A disciplina Produção Oral em Língua Inglesa-nível intermediário faz parte da estrutura curricular do curso Letras/Inglês, e é ofertada no IV período. As aulas da LI eram expositivas e dialogadas na forma remota. Elas foram ministradas por meio de exposição do conteúdo em língua inglesa a partir do uso de texto acadêmico, assim como de textos multimodais por meio de recursos digitais nas plataformas virtuais já mencionadas. O material adotado foi *New Interchange 2* (RICHARDS, 2010), que tem uma abordagem comunicativa. Faz parte de uma coletânea do ensino de inglês para falantes da



língua adicional. Este material é delineado de modo a desenvolver as quatro habilidades – fala, compreensão oral, leitura e escrita. Ele se subdivide em unidades, num total de 15.

Cada unidade versa sobre um tema e é dividido em duas seções inter-relacionadas e é composta de alguns tópicos: conversação, que apresenta diálogos; léxico - que aborda os vocábulos e expressões do capítulo; compreensão oral, que lida com textos orais gravados em áudio. A gramática que emerge nos textos é sinalizada de maneira gradativa, com pequenas caixas ilustrativas de acordo com os tópicos da unidade. A escrita é trabalhada em pequenos exercícios de fixação e também na produção de pequenos textos em diferentes gêneros (e-mail, relatos, descrição etc.). E, por fim, a seção de leitura, com interpretação e compreensão textual dentro da temática.

O desafio era trabalhar uma disciplina delineada para ser presencial com 4 horas semanais para adaptar às aulas remotas, com apenas 2 horas síncronas. Nesse cenário, modificamos a metodologia das aulas e adaptamos o material. Ao invés de apenas focar em diálogos, simulações de papéis, que no contexto virtual parece-nos muito artificial, desenvolvemos projetos dentro das temáticas principais em cada 2 unidades. Por questão de espaço, descreveremos o que foi desenvolvido na primeira unidade.

Resgatando memórias da infância/ adolescência - criação de podcast

A unidade 1, intitulada “*A time to remember*”, cujo tema era “*people, childhood, memories*”, e tratava da infância e narrativas sobre o passado. Foram 12 horas de aulas dedicadas a esta unidade. Após os discentes terem explorado os aspectos comunicacionais e linguísticos, por meio de pequenos diálogos e exercícios de fixação, estavam



aptos a realizarem a primeira tarefa de aprendizagem do projeto, que consistia em uma narrativa de eventos sobre a infância/ adolescência. Eles deveriam usar a estrutura gramatical *used to*. O objetivo era que eles revivessem, na memória, as brincadeiras, os esportes, as coisas que faziam em família, ou algo que os tivesse marcado e usassem uma ferramenta digital para criar essas narrativas.

Como uma das habilidades centrais na disciplina era a oralidade, percebemos que seria mais produtivo nesse contexto que eles gravassem um *podcast*, usando uma ferramenta digital. A turma, como dissemos acima, era heterogênea, com níveis variados de inglês, além do fato de que o modelo remoto trazia um nível maior de exposição e estresse àqueles alunos tímidos ou com dificuldade de se expressarem, poderiam ter a possibilidade de gravar e regravar seu texto. A gravação da narrativa da LI em áudio possibilitaria ao discente escrever um roteiro previamente, ler em voz alta, revisar a pronúncia quantas vezes fossem necessárias, ouvir a sua voz e tomar consciência da sua pronúncia e dicção, o que poderia facilitar o aprendizado.

No modelo ideológico de letramento, que está relacionada a práticas sociais de escrita e denotam valores, ideologias, considera-se a sobreposição e interação das modalidades oral e escrita, não havendo uma divisão entre essas modalidades, e, dependendo do contexto comunicacional, recorre-se à modalidade que melhor se adequa ao usuário da linguagem (STREET, 2014). Elas são situadas e os processos de leitura e da escrita são sempre marcados pelas relações de poder. O foco é como as pessoas usam o letramento para fazer coisas no mundo e se posicionar frente às situações comunicativas, construir identidades, isso sempre estará imbricado de valores e só terá sentido para aquela comunidade de prática (AROUCHE, 2020).

O *Anchor* é uma ferramenta digital que permite a hospedagem de episódios de áudio de maneira gratuita e ilimitada, e agora faz parte da *spotify*. Ela permite a gravação e edição de áudio com vi-



nhetas, com alguns gêneros musicais. Há vários tutoriais na internet que ensinam como manuseá-la. Por exemplo, “como gravar um *podcast*¹⁷”. Como a primeira tarefa de aprendizagem era mais complexa, requeria o uso de uma ferramenta digital, oferecemos uma oficina de como usá-la. Na coletânea organizada por Kersch *et al.* (2021)¹⁸, há um capítulo que aborda didaticamente ações para a otimização de criação de *podcast*.

A experiência de gravar um *podcast* foi proveitosa, tanto para a fixação do conteúdo quanto para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas. A título de exemplo, uma participante registrou em seu *journal*: “Confesso que aprendi bastante com essa unidade, e a atividade de elaborar um *podcast* foi fundamental para isso, porque pude treinar tanto minha escrita, quanto minha fala e o meu *listening*”. Os discentes gostaram da experiência de narrar as memórias de infância e adolescência, pois puderam resgatar e reviver eventos familiares. Usar a língua de maneira real para fazer coisas no mundo, em vez de condicioná-la a um uso mecânico, pode motivar os alunos a se interessarem em aprender e se comunicar na L2 (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020).

A segunda tarefa de aprendizagem de encerramento do ciclo da unidade 1 foi a criação de um vídeo pelos discentes, que falava sobre educação, moda, família, tecnologia, lazer, música, tudo há 30 anos. Foram formados 7 grupos de 3 componentes cada. Alguns desses temas, tais como, moda e música foram sugeridas pelos alunos, dois grupos ficaram com o mesmo tema, tecnologia. Era um momento ideal para desenvolver o modelo crítico de letramento. Coincidindo com o Wolk (2010), o letramento crítico é sobre como vemos o mundo e interagimos com ele; trata-se de ter, como uma parte regular da vida, as habilidades e o desejo de avaliar a sociedade e o mundo. Essa crítica

¹⁷ Para facilitar o uso da ferramenta, deve assistir o vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m7uAHdcbhuQ>

¹⁸ <http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/multiletramentosnapandemia/4/index.html>



é especialmente focada em questões de poder. Quem o tem e a quem ele é negado. Essa crítica gira em torno de questões de raça, cultura, classe, gênero, mídia e meio ambiente na esperança de criar um mundo mais justo, humano, democrático e igualitário. No letramento crítico, os alunos são coparticipes no processo de ensino aprendizagem, eles negociam com os pares; promove-se agência (KALANTZIS, COPE, 2016).

Com o objetivo de promover o letramento digital, usando a língua alvo como via de acesso às informações e adquirir novos saberes, se orientou a criação de vídeos com a recomendação que usassem textos multimodais. A multimodalidade está relacionada às novas mídias de comunicação que permitem novas linguagens e configurações de sentidos a partir da interface da linguagem escrita, com modos oral, visual, áudio, gestual, tátil. Por exemplo, pode-se fazer a mescla de um texto escrito com imagem, música, fotos, gráficos, (KLEIMAN, 2005), que são típicos do universo da *internet*. Outra recomendação foi que as imagens fossem livres de direitos autorais. Eles deveriam eleger as tarefas de cada componente do grupo de acordo com as suas aptidões: escritor, editor, relator etc. No final do trabalho, eles deveriam apresentar o relato por escrito de como fizeram a tarefa e deveriam postar no *Google Classroom* o vídeo no dia da apresentação. Dessa forma, professora e monitora poderiam acompanhar como ocorreram o processo de construção da atividade, além de fomentar o trabalho colaborativo.

Por questões de espaço, apresentamos apenas um dos trabalhos que versava sobre lazer. O grupo fez uma retrospectiva de como era o lazer na década de 90 até os dias atuais (Ver figuras 1 e 2). Eles usaram uma música dessa década como pano de fundo da narrativa. Eles construíram a narrativa com imagens que se entrelaçam, mais a legenda de forma simplificada em algumas imagens congeladas. Buscaram retratar alguns períodos em preto e branco para representar o passado com um tom de nostalgia: na infância, as brincadeiras como pular corda, o jogo de amarelinha, andar de rolimã; as pessoas brincando e praticando esportes na rua. Eles usaram imagens com cores



vivas para contrastar diferentes fases do entretenimento, por exemplo, os jovens frequentando as discos, praias etc.

Figura 1 diversão na rua



Fonte da autora

Figura 2 diversão na rua



Fonte da autora

Os alunos constroem significados quando argumentam que o lazer no passado envolvia mais interações entre as pessoas. Eles citam, como exemplo, que, para a pessoa assistir a um filme, ela deveria ir a uma locadora. Isso implicava conversar com o dono da locadora ou assistente, discutir quais os gêneros e filmes do momento, ouvir a opinião de alguém que já assistira àquele filme. As alunas colocam o contrapon-to de que, atualmente, com um simples click, se obtém um filme. Essa é a geração do *streaming*, *Netflix*, *Youtube*. Para Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020), a construção de significados ocorre quando colocamos signifi-cantes juntos dentro de um sistema coerente que corresponde mais ou menos ao senso de mundo das nossas significações experienciadas.

s u m á r i o

Figura 3. Entretenimento midiático



Fonte da autora

Os alunos também constroem significados quando mesclam as imagens (ver figura 3) que representam o velho e o novo - de um lado a imagem de prateleiras em uma locadora, com fitas VHS, CD-ROM e do outro, algumas plataformas digitais que oferecem uma gama de opções: HBO, Globoplay etc. Numa abordagem de multiletramentos, o foco não é apenas na comunicação, mas também a representação. As representações são sempre a priori, e a interpretação implica outra representação (COPE, KALANTZIS e ABRANHAMS, 2017). A figura abaixo sintetiza as tarefas realizadas.

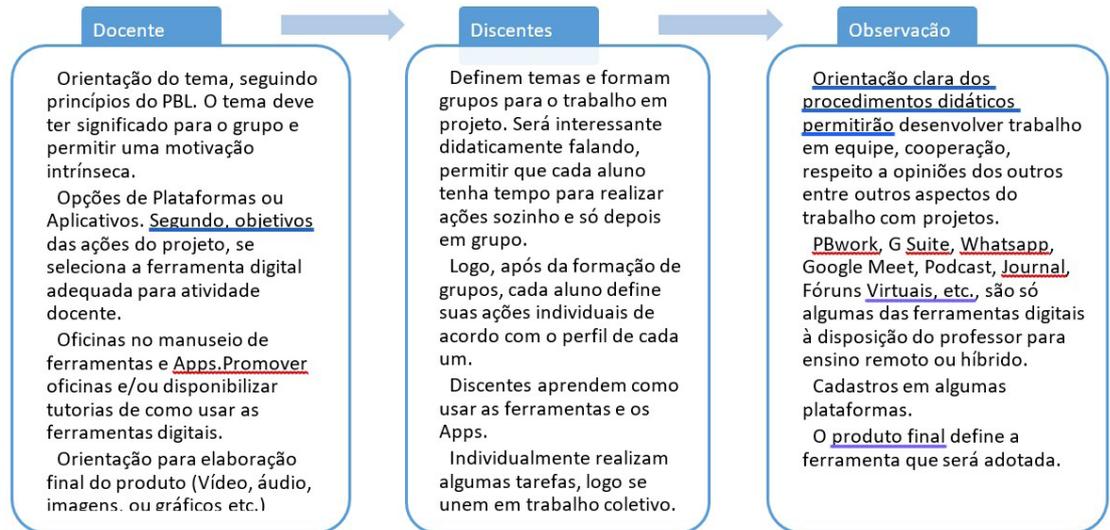
Figura 4: Síntese das tarefas de aprendizagem



Fonte da autora.

A seguir apresentamos um quadro resumo que permite sintetizar a experiência e assim facilitar transferir a mesma para outros contextos de ensino. No quadro, se pode observar a respeito pelos princípios do trabalho com projetos no ensino da LI, assim como também, seguir os delineamentos do ensino orientado a resolução de problemas.

Quadro 1 - Resumo que permite adaptar nossa experiência a outros níveis de ensino



Fonte: as autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado pretende contribuir na árdua tarefa docente de cada dia aperfeiçoar o desempenho, ante as adversidades do dia a dia. Como se iniciou o capítulo, aparentemente, o trabalho com projetos em ambientes midiáticos parece ser difícil, complexo. Não obstante, como se descreveu na apresentação desta experiência, os multiletramentos permitem uma aprendizagem colaborativa e dinâmica. Talvez, a principal contribuição do trabalho desenvolvido seja que, modestamente, o ensino da LI não exige ter expertise nas tecnologias, mas a dedicação e atualização sistemática permitem utilizar de forma efetiva as diversas plataformas e aplicativos à disposição, ou seja, promover o letramento digital.

A experiência aqui apresentada, possivelmente não seja nova ou diferente de outras, só que demonstra que uma professora e sua monitora, sem domínio das TDICs, começaram a usá-las para o bem do processo de ensino e aprendizagem. Aos poucos e com resiliência, se foram construindo novos conhecimentos e saberes para dar dinamismo ao processo de ensino da LI, promovendo multiletramentos e aprendizagem colaborativa a partir da exploração do livro didático. Para aqueles professores que ainda não estão familiarizados com as novas tecnologias do ciberespaço, se sugere que participem de eventos que abordem a temática em questão e que troquem experiências com os colegas. Existem muitos professores que estão na mesma situação e deveríamos estimular a construção conjunta de uma ponte de saber dinâmica e participativa.

O trabalho coletivo, como este livro promove, deve incentivar o fazer didático sistemático. Por isso, é importante unir esforços na busca constante de mudar a realidade do ensino com iniciativas e ações que, ainda que pequenas, possam transformar a realidade. Reconhecemos que é um trabalho árduo, não tão reconhecido e valorizado, mas tem um poder de impactar vidas, e construir uma sociedade menos violenta e mais fraterna. Evitamos teorizar, mas é importante destacar que todo o trabalho prático aqui descrito está sustentado nas principais teorias contemporâneas dos estudos de letramentos. Professor, você pode e deve modificar a sua prática e inovar. Como dissemos, o que foi apresentado não é uma fórmula, mas exemplos que podem inspirar e até auxiliar os professores a ressignificarem o seu fazer docente.

REFERÊNCIAS

AROUCHE, Ilza Léia Ramos. **Letramentos Críticos na Formação Inicial de Professores de Inglês como Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2020.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; ABRAMS, Sandra Schamroth. Multiliteracies Meaning-Making and Learning in the Era of Digital Text. In: SERAFINI F.; GEE E. (Ed.). **Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2017.

GEE, J.P. **Literacy and Education**. New York: Routledge, 2015.

GLEISER, Marcelo. Entrevista à Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19441/os-cientistas-brasileiros-precisam-se-engajar-ma>. Acesso em: 20 jun. 2020.

KALANTZIS, Mary, COPE, Bill, CHAN, Eveline; DALLEY-TRIM; Leanne. **Literacies**. 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2016.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: everyday practices & classroom learning**. 3ed. New York: McGraw Hill, 2011.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank. Ensino de Língua Portuguesa e Ambiente Digital: uma proposta metodológica para o trabalho com gêneros. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECEV**. Volume Temático: Novas Tecnologias e Ensino de Línguas. v. 9, n. 1, 2017.

RICHARDS, J.C. **New Interchange Level 2 Student's book 2: English for International Communication**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

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

WEF, W. E. F. **New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology** World Economic Forum, 2016. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf Acesso em: 20 jun. 21.

WOLK, S. What Should Students Read? **Phi Delta Kappan**, [S.l.], v. 91 n. 7, p. 8–16, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/003172171009100703>. Acesso em: 06 jan. 2022.



8



Marcelo de Miranda Lacerda

Hanns Müller Carvalho Aguiar

A curadoria digital no ensino médio: uma proposta de projeto com a ferramenta *Wakelet*

INTRODUÇÃO

*Criar meu website
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje
Que veleje nesse informar
Que aproveite a vazante da infomaré (...)
(Gilberto Gil, "Pela internet").*

Em março de 2020, foi noticiado ao mundo pelo diretor Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, que uma mutação genética do vírus SARS – o SARS-CoV-2 – havia passado a ser transmitida a seres humanos e a orientação para prevenção seria o isolamento físico da população. Um pouco antes, no Brasil, foi registrado o primeiro caso de COVID-19 na cidade de São Paulo. Assim, iniciou-se um período de quarentena em todo o país. Em consequência, o Governo Federal publicou a portaria nº 343, no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”; a partir dela, em seu artigo 1º, a utilização das Tecnologias de Comunicação e de Informação (TIC) para o andamento das aulas de forma remota foi promulgada (BRASIL. 2020).

Desde então, deflagrou-se uma corrida por assistência para lidar com as Tecnologias Digitais (TD) por parte dos docentes, da Educação Básica ao Ensino Superior. Um movimento voluntário docente se instaurou a partir do compartilhamento de informações: *lives*, mesas de discussão, tutoriais, grupos de WhatsApp, dentre outros recursos começaram a ser divulgados e compartilhados em prol do aprendizado e aprimoramento da utilização das tecnologias. Esse movimento vai ao encontro da segunda característica da cibercultura defendida por Lemos (2010), no que se refere à conexão mediada pe-



s u m á r i o

las TD decorrente da primeira premissa – liberação do polo emissor – e/ou da “infomaré” (Gilberto Gil, “Pela internet”, 1982), que surge de novas funções comunicativas pós-massivas (a exemplo a Web2.0) e que, enfim, resulta na terceira e última premissa que se refere à reconfiguração sociocultural, política e comunicativa desses sujeitos (a exemplo a Web 3.0 e a Inteligência Artificial).

Os docentes, logo, adquiriram novas habilidades com a obrigatoriedade do ensino remoto durante a pandemia do SARS-CoV-2, mesmo que de forma emergencial; é fato que o grau de apropriação desses profissionais em relação às TD foi impulsionado pela experiência e uso de *apps* e *softwares* até então desconhecidos.

Dessa utilização, apresenta-se, então, a curadoria digital, que tem se tornado iminente e necessária à prática docente. Ela consiste na mudança de hábitos e de concepções em relação ao conteúdo, à informação, ao livro didático e aos espaços escolares. Trata-se de sobrepor tudo isso de forma orgânica, híbrida (analógica e digital), multimodal (modos presencial, on-line, síncrono e assíncrono), em rede com outros docentes, áreas do conhecimento, teorias, algoritmos, softwares, práticas de sucesso, entre outros. Afinal, como expressa Lemke (2010: sp) “(...) nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais”.

A fim de elucidar a importância da curadoria digital na prática docente, este capítulo traz, inicialmente, um compêndio de conceitos sobre curadoria na literatura e sua importância para o professor e para a formação crítica do aluno, conforme preconizado pela BNCC, que estabelece que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a



aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Além disso, com o propósito de demonstrar a curadoria digital aplicada no Ensino Médio, buscou-se observar como a plataforma de curadoria digital *Wakelet* pode ser utilizada nesse contexto, por meio do desenvolvimento de um projeto relacionado à curadoria, em que alunos de uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola privada foram responsáveis por curar conteúdos relacionados a diferentes feriados celebrados no mundo.

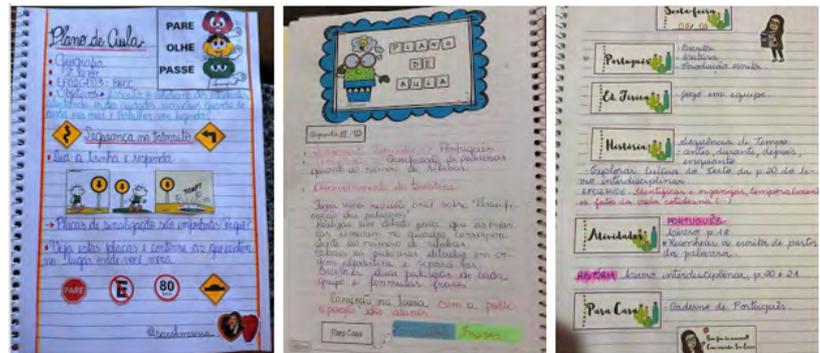
A partir da elaboração e execução do projeto intitulado “*Holidays Around the World* (Feriados pelo Mundo)”, os alunos receberam uma série de instruções para sua realização, que serão apresentadas no decorrer do capítulo. O projeto levou em consideração o reconhecimento da importância dos conhecimentos já adquiridos por eles, as atividades que comumente realizam e os pontos importantes advindos da prática da pesquisa e do aprendizado (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011).

CONCEITOS DE CURADORIA

A ação aqui chamada de Curadoria não é nova. Lacerda (2021) ressalta que, quando iniciou sua prática docente há 20 anos, foi apresentada a ele a necessidade de ter/fazer seu próprio caderno de planos (Figura 01) e cuidar dele com esmero, pois seria utilizado por muito tempo, religiosamente. Naquele espaço, o professor planeja(va) e registra(va) suas aulas, transcreve(ia) os textos, exercícios, anexa(va) atividades (geralmente uma cópia xerografada), avaliações, faz(ia) lembretes e anotações pertinentes a suas práticas.



Figura 01: Cadernos de Plano



Fonte: Google imagens, 2021.

Com o passar do tempo, com a digitalização de conteúdos e a ampliação do PNLD com distribuição gratuita de livros consumíveis aos alunos da rede pública no âmbito brasileiro, esses cadernos se tornaram menos eficazes, mas ainda seguem como “livro de cabeceira” de muitos docentes.

No entanto, a origem do termo Curadoria não está na Educação e sim nas Artes. Ramos (2012) realizou um mapeamento exploratório sobre a origem do termo “curador”. Assim, a autora identificou que o termo surgiu no campo das Artes e, em seguida, foi transposto (na forma de um empréstimo conceitual) para o campo da Comunicação. A autora ainda explicita que os usos mais comuns do termo estão relacionados ao Direito Romano, na figura do *curator bonorum*, que criou as bases para a moderna lei de falência. Historicamente, ainda há o caso do “cura” (padre na língua espanhola), que cuidava espiritualmente da paróquia.

Nesse sentido, pode-se inferir que as palavras curador e curadoria assumem diferentes significados conforme a área do conhecimento, visto que,

assim, temos a figura do curador como uma espécie de vigia que zela por ou dá tratamento a alguém (no caso da Medicina, por exemplo) ou um especialista que defende um ausente na

justiça (no caso do Direito). Em relação às profissões, o significado mais popular de curador, no entanto, é aquele relacionado ao campo das artes visuais, no qual o curador normalmente está vinculado à escolha e execução de um catálogo de obras ou de uma exposição (AMARAL, 2012, p. 42).

A seguir (Tabela 01), um compêndio dos conceitos encontrados na literatura sobre Curadoria:

Tabela 1: Conceitos de Curadoria

“Vincula-se agora também a práticas na internet relacionadas com a seleção e a organização de informações.” (BASSANI e MAGNUS, 2021)
“No âmbito das Artes, o curador, que pode ser uma pessoa ou uma equipe, organiza um conjunto de obras de forma que elas sejam compreendidas dentro de um determinado contexto.” (RAMOS, 2012)
“É o ato de constantemente identificar, selecionar e compartilhar os melhores e mais relevantes conteúdos on-line tais como publicações, fotos, vídeos, ferramentas, tweets ou qualquer outro sobre um tema específico para corresponder às necessidades de um público também específico.” (LIMA, 2019)
“Ao ato de curar, vigiar, zelar por algo.” (CORRÊA; BERTOCCHI, 2012)
“Que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente.” (MORÁN, 2015)
“Corresponde ao “ato ou efeito de curar”, ou ainda, na perspectiva jurídica, remete a “cargo, poder, função ou administração de curador; curatela.” (MICHAELIS)
“Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los, etc.” (ROJO, BARBOSA, 2015)
“(…) Implica sempre escolhas, seleção de conteúdo/informação, validação, formas de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los. (...) na construção de produções feitas a partir das outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (outros) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos.” (BNCC, 2018, p.500)

Fonte: Autores

Diante dos conceitos apresentados, verificamos que a Curadoria envolve a participação ativa do sujeito na seleção e escolha dos seus conteúdos. As finalidades, sem dúvida, podem ser diversas, embora o objetivo, dar mais autonomia ao sujeito e personalizar o seu meio, permaneça.



Mais especialmente na Educação, a curadoria, aliada à pedagogia de projetos, possibilita aos alunos não somente a capacitação conteudista, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para os desenvolvimentos acadêmico e profissional do indivíduo.

A CURADORIA COMO ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM NA CULTURA DIGITAL

A BNCC (2018) amplia o conceito de curadoria cunhado por Rojo e Barbosa (2015) - que visa à seleção de conteúdos e informações com fins de organização, hierarquização e apresentação, já que os autores sugerem a construção de produções oriundas de outras já existentes, com objetivo de instituir novos e particulares sentidos à elas a partir do que se espera. Não se trata de estimular que o professor seja um acumulador de conteúdos, mas, sim, um catalizador de ideias e estratégias para que ocorra aprendizagem. Um *pen drive* não dá mais conta dessa função; deve haver um mentor que manuseie o conteúdo e o associe a outros dispositivos e tecnologias.

Autores como Ungerer (2016) defendem que não só os docentes, mas também os alunos, devem ser encorajados a se tornarem curadores/criadores de conteúdos e, assim, deixarem de ser meros consumidores de informações encontradas na Web. Essa postura é primordial para que o aluno ressignifique sua postura na cultura digital, suas vivências, direitos, rastros e deveres de cidadãos digital. A curadoria está estritamente relacionada à perspectiva de um letramento digital cidadão e emancipatório, como defende Lacerda (2019) em sua tese ao falar sobre as práticas sociais híbridas compostas por metodologias (ativas, inventivas) e movimentos como o *Maker, games for change, BYOT*¹⁹.

¹⁹ Refere-se a *Bring Your Own Devices* (em português: traga seu próprio dispositivo), que sugere dar liberdade para que os alunos possam trazer e usar seus próprios dispositivos móveis no espaço escolar. Trata-se de uma tendência mundial que tem contrapartida legal no nosso país.



O docente, desse modo, se torna um facilitador ou “aquele que conhece as formas de ensinar e de aprender mais adequadamente aos alunos e ao meio no qual a aprendizagem se desenrola.” (VETROMILLE-CASTRO, 2007, p. 150).

Diferentes tecnologias (hibridismo tecnológico) auxiliam esse processo e potencializam a construção de novos produtos, ressignificando sentidos. Nesse intuito, Deschaine e Sharma (2015) estabelecem um esquema para o desenvolvimento da curadoria digital baseado em 5 Cs: a) Coletar (preservar e revisitar); b) Categorizar (comparar e generalizar); c) Criticar (discriminar e avaliar); d) Conceituar (reorganizar e reaproveitar); e e) Circular (mostrar valor e tornar acessível). Os cinco Cs permitem aos docentes organizarem e adaptarem conteúdos de áreas multidisciplinares para atender às necessidades dos alunos estimulando-os a participarem de forma mais ativa do processo de aprendizagem condizente com a cultura que consomem.

Sousa (2021) detalha os 5Cs a seguir:

Tabela 2: Esquema dos 5Cs

1	Coletar	O curador seleciona, preserva e revisa os materiais escolhidos.
2	Categorizar	Compara os materiais e generaliza o conteúdo de forma ampla.
3	Criticar	Faz uma análise crítica do que realmente é importante, discriminando e avaliando o que será usado.
4	Conceituar	Reorganiza e reaproveita o que foi escolhido ressignificando/mixando/editando para a realização do seu objetivo final. É nessa etapa que o curador dá novo sentido aos conteúdos.
5	Circular	Socializa o produto curado, mostrando seu valor e tornando o produto acessível.

Fonte: Adaptada por Sousa (2021)



Considerando a produção final do professor e/ou aluno curador digital pelo esquema acima elaborado a partir de textos e gêneros de autorias diversas disponíveis em rede, o curador não se torna autor ou coautor desse produto/conteúdo, mas é aquele que tem a competência de selecionar, reeditar, remixar, elaborar e ressignificar sentidos a um novo contexto de interação – a aprendizagem, como objetivo central. Como explica Sousa (2021),

não se trata de um co-autor, pois ele está sempre reenquadrando discursos-outros, trazendo-os para o contexto da aula, reelaborando materiais e dando novos sentidos a eles a partir de já ditos. Outrossim, a aula em si, o acervo socializado aos alunos e a condução de construção de novos sentidos e conhecimentos é que pode sinalizar um processo autoral do professor, isto é, como o produto final de uma possível curadoria. (SOUSA, 2021. p. 72)

Kanter (2011) e Jarcho (2012) (apud BASSANI; MAGNUS, 2021) trazem um modelo de curadoria de conteúdo baseado nos 3 Ss: *seek* (procurar), *sense* (fazer sentido), *share* (compartilhar). A primeira etapa consiste em procurar a informação (*seek*). A segunda etapa consiste em adicionar valor às informações encontradas (*making sense*), “por exemplo: organizar os *links* em um *blog* incluindo anotações ou organizar uma apresentação.” (BASSANI e MAGNUS 2021. p. 100). E a terceira e última etapa consiste em compartilhar (*share*) com um determinado público/audiência de uma maneira pela qual eles possam facilmente compreender e aplicar, ou seja, contextualizar e dar sentido ao produto-fim, como explicita o esquema (Figura 02) a seguir.



Figura 2: Os 3Ss



Fonte: Bassani e Magnus (2021)

Esse modelo se mostra mais simplificado e tem como foco o *sense*, no qual o making permite que docente e alunos formem parte de uma rede multimodal e tornem a curadoria e seus produtos viáveis. O blog é uma opção de canal no qual é possível o registro de escrita criativa, narrativas e *storytellings*, imagens, vídeos e outros *links*. Destaca-se também o *share* como interação com a rede e com seus parceiros em espaços distintos, seja no trabalho, lazer, mídias sociais e o próprio blog como canal de leitura, visualização e interatividade.

No caso de curadoria on-line, Beiguelman (2011) apresenta três modelos:

- o de curador como filtrador;
- o de curador como agenciador;
- o da plataforma como dispositivo curatorial.

Conforme o autor apresenta, o **curador-filtrador** atua na perspectiva do “eu sou o que eu *linko*” e, para isso, utiliza-se diferentes recursos e plataformas on-line para compartilhar especialmente *links*. Amaral (2012) cita o *Twitter* como um exemplo desse tipo de curadoria, visto que o sujeito pode gerenciar uma curadoria informativa sobre determinado assunto.

Já o **curador-agenciador** atua na perspectiva de “as coisas são como eu as *linko*” e se relaciona com a ideia de mediação. Para Amaral (2012), um *blog* pode ser um espaço para a organização da informação, possibilitando a combinação entre a sistematização de categorias de conteúdo e suas relações. Destacamos o *blog @ami-megustaespanol.blogspot.com* no qual o gestor não redige nada, não é autor e, sim, um organizador e mediador de informações de diferentes modalidades (textos jornalísticos, músicas, resenhas, vídeos, artigos científicos) e gêneros.

Por fim, a curadoria como dispositivo cultural no qual o docente atua na perspectiva “das coisas são como você *linka*”, envolvendo o uso de ambientes on-line específicos para facilitar a organização e o compartilhamento de informações dentro de um contexto educacional com objetivos previamente elaborados. Como exemplo, temos os *apps*: *Pearltrees*, *Scoop.it*, *Wakelet* ou *Diigo*.

CURADORIA DIGITAL NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE PROJETO

Para que fosse possível desenvolver a curadoria digital na sala de aula, foi escolhida uma metodologia baseada em projetos por permitir aos alunos um maior desenvolvimento das habilidades de escrita e oralidade, da argumentação, da pesquisa, do trabalho em grupo, e das tecnologias de informação e comunicação. Sabe-se que o projeto



é “uma ferramenta que favorece uma aprendizagem contextualizada e, por isso, significativa” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011). Por isso, a fim de explorar o conceito de curadoria como atividade de aprendizagem prevista na BNCC, no intuito de fomentar a seleção de conteúdos e produção de sentidos adequados ao objetivo do agente, e estimular os alunos a realizarem atividades que promovam interação e protagonismo, foi proposto a uma turma de 23 alunos de Ensino Médio de uma escola privada, para a disciplina de inglês, um projeto de curadoria a partir da utilização da ferramenta *Wakelet*.

A ferramenta digital *Wakelet* é uma plataforma digital de gerenciamento de conteúdo que fornece aos seus usuários a possibilidade de curar conteúdos advindos de mídias sociais, vídeos e imagens de coleções disponíveis da internet, notícias, entre outros. Conforme *website* da própria plataforma (2020), o objetivo da empresa é ajudar as pessoas a encontrarem, organizarem e compartilharem informações com outras pessoas, fomentando práticas de curadoria de conteúdo relevante, confiável e de fácil acesso no mundo digital, de fontes diversas e diversificadas.



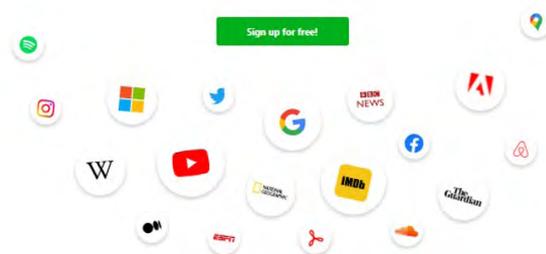
s u m á r i o

Figura 4: Capa da plataforma digital Wakelet



Your internet, organized.

Save your biggest inspirations, showcase your finest work, and plan that holiday of a lifetime, all on one platform, completely free.



Fonte: Wakelet (2021).

Há diversas estratégias para pesquisar, filtrar, avaliar e selecionar conteúdos de qualidade em meios digitais. Portanto, uma ferramenta como o *Wakelet* pode tornar o processo mais ágil e enriquecedor.

Antes da atribuição da atividade em si, uma pequena apresentação da plataforma foi realizada e o código da lista de curadoria foi disponibilizado, para que todos os alunos tivessem acesso à sua edição. Ademais, foram compartilhadas informações úteis acerca da escolha de palavras-chave, verificação de informações, adaptação, organização, anotações, remixagem e compartilhamento de conteúdo.

Aos alunos da referida turma foi apresentado o modelo de curadoria de conteúdo 3 Ss, para que pudessem realizar o trabalho intitulado “*Holidays Around the World (Feriados pelo Mundo)*”.

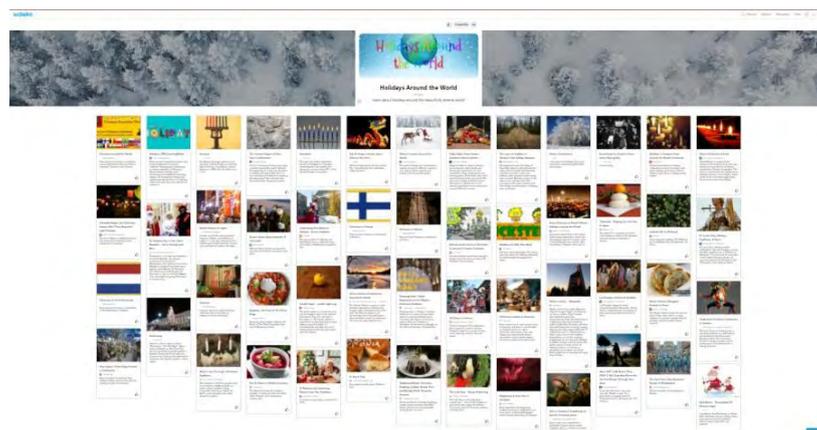
Cada etapa da atividade era regida por um S do modelo de curadoria de conteúdo. Na primeira etapa, um espaço colaborativo foi se formando e os alunos começaram a buscar e inserir *links* de notícias, imagens, vídeos e documentos sobre festividades em vários locais do mundo (*seek*). Nesse momento, eles conversavam entre si utilizando a ferramenta de *chat* pontuando os países sobre os quais já haviam achado informações e pontuações acerca das suas curiosidades.

Ao longo da construção desse espaço, eles começaram a fazer sentido dos conteúdos curados por eles, isto é, através da análise dos conteúdos disponibilizados pelos outros colegas (*sense*), eles podiam “curtir” as postagens uns dos outros e inserir comentários na própria ferramenta, dando valor àquilo que era apresentado, representando a segunda etapa da atividade.

Como a interface da plataforma é intuitiva, os alunos conseguiram realizar a atividade com facilidade.



Figura 5: Conteúdos Curados



Fonte: Wakelet (2021).

Na terceira etapa da atividade, sua culminância, após o término da curadoria através do *Wakelet*, os alunos compartilharam (*share*) com todo o grupo, durante uma aula remota síncrona, os conteúdos selecionados por eles, destacando a relevância. Além disso, foi possível enviar o *link* para familiares e amigos, para que pudessem compartilhar com outras pessoas o conhecimento adquirido acerca das celebrações de feriados pelo mundo.

Durante o compartilhamento, na culminância do projeto, os alunos relataram ter gostado muito da ferramenta e das curiosidades que encontraram sobre diferentes celebrações nos países pesquisados. Parte deles ressaltou algumas pequenas falhas técnicas no site, mas alegaram ser facilmente resolvidas ao atualizar a página. Ademais, alguns disseram já estarem usando o *Wakelet* para curar conteúdos pessoais, como fotos da futura decoração da casa e *sites* específicos para o ENEM.

Diante disso, a proposta de utilização do *Wakelet* como ferramenta de curadoria digital vai ao encontro do apresentado no decorrer

desse capítulo em relação ao protagonismo do aluno diante do seu conhecimento. Desse modo, é possível vislumbrar a elaboração de projetos colaborativos com os alunos que os estimulem a pensar, fazer e criar por eles mesmos. Com a orientação ativa do professor, assistido pela tecnologia, consegue-se empoderar e estimular os alunos na resolução de problemas do mundo real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curadoria de conteúdos atende às necessidades dos docentes no que tange à organização, reflexão, reutilização e compartilhamento não só de conteúdos, mas de ideias, informações, gêneros textuais e novos produtos educacionais. É mais do que uma estratégia de ensino, trata-se de uma nova característica que se busca na profissão docente, principalmente em tempos pós-pandêmicos, nos quais metodologias ativas se tornaram tão importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao proposto na BNCC, o aluno também deve ser estimulado a ser curador/autor e produtor de conteúdos. Há diversas atividades que podem ser desempenhadas com alunos do Ensino Médio a partir da curadoria; eles podem fazer a curadoria de coleções para reunir recursos para um projeto ou a coleção pode ser a demonstração do aprendizado em si, por exemplo. Na sequência, os alunos podem compartilhar suas ideias uns com os outros, desenvolvendo a interação e colaboração.

Ser capaz de pesquisar e filtrar informações com qualidade é uma habilidade crucial para todas as faixas etárias. A plataforma *Wakelet* é o tipo de ferramenta que pode ser usada com diferentes faixas etárias e de várias maneiras, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de habilidades essenciais de pesquisa, o fomento da aprendizagem e criatividade e estímulo à cooperação e trabalho em equipe.



Gómez (2015) aborda em sua obra *Educação na Era Digital* “o potencial instrutor e inclusive formador” que o meio digital possibilita “ao permitir a comunicação intercultural e possibilitar que os indivíduos e grupos sociais não fiquem centrados nos seus próprios e limitados contextos” (p. 06).

Ao aliar a curadoria dentro de sala de aula a uma metodologia baseada em projetos, o professor trabalha a pesquisa em sua essência, estimulando os alunos a fazerem perguntas e buscar as respostas através de diferentes caminhos. Além disso, desenvolve conhecimentos e habilidades que possibilitam aos sujeitos uma maior compreensão daquilo que os circunda, trabalhando sua formação e atitudes diante da realidade. Trabalhar com projetos fornece ao professor a possibilidade de trabalhar temas transversais ao conteúdo, gerenciar conflitos, atribuir prazos e papéis específicos e estimular o trabalho em equipe.

Como resultado, é possível constatar que a curadoria digital, além de uma nova ferramenta necessária a profissão docente, é também possível de ser desenvolvida e estimulada no Ensino Médio, proporcionando aos alunos uma formação crítica, autoral e ativa frente a quantidade de informações com que convivem na cultura digital.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana. O. Curadoria de informação e conteúdo na web: uma abordagem cultural. In: SAAD, Elizabeth Nicolau. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 40-50. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002994584.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2017.

BASSANI, Patrícia B. Scherer; MAGNUS, Emanuele B. Percursos de autoria em/na rede: o processo de curadoria de conteúdo digital na perspectiva dos ambientes pessoais de aprendizagem. **RE@D – Revista de Educação a Distância e E-learning**, v. 3, n. 1, p. 78-99, mar. /abr. 2020;

BASSANI, Patrícia B. Scherer; MAGNUS, Emanuele B.; WILBERT, B. A curadoria digital on-line e o processo de formação do professor-autor: experiências de autoria em/na rede. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 6, n.1, p. 93-106, out. 2017.

BASSANI, Patrícia B. Scherer; MAGNUS, Emanuele Biolo. Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital. *In*: SANTOS, Edméa O.; SAMPAIO, Fábio F.; BEIGUELMAN, Gisele. **Curadoria de Informação** (2011). Disponível em: <https://educacao.ceie-br.org/curadoria>. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **[Diário Oficial da União]**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 maio 2020.

CORRÊA, Elizabeth; BERTOCCHI, Daniela. O papel do comunicador num cenário de curadoria algorítmica de informação. *In*: SAAD, Elizabeth Nicolau. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 22-39. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002994584.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2017.

DESCHAIINE, Mark E.; SHARMA, Sue Ann. The Five Cs of Digital Curation: Supporting TwentyFirst-Century Teaching and Learning. **InSight: A Journal of Scholarly Teaching**. Parkville, Missouri, USA, v. 10, p. 19-24, 2015.

GIL, Gilberto. **Pela Internet**. Quanta. Warner Music. 1997.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

JARCHE, Harold. The Seek>Sense>Share Framework. **Inside learning technologies & skills**, 2012. Disponível em: <http://jarche.com/2014/02/the-seek-sense-share-framework/>. Acesso em: 20 set. 2021.

KANTER, Beth. Content cution primer. [S. /], 4 out. 2011. Disponível em: <https://bethkanter.org/content-curation-101/>. Acesso em: 20 set. 2021.

LACERDA, Marcelo de Miranda. Curadoria Digital: uma nova característica do professor pós pandemia. *In*: **VII SENID On-line – Seminário Internacional de Cultura Digital**. UFP/RS. 26 maio 2021. Disponível em: <https://youtu.be/oltxer41Dx0>. Acesso em: 24 set. 2021.



LACERDA, Marcelo de Miranda. **Letramento e Emancipação Digital Cidadã: cartografias e rastros na constituição de espaços de convivências híbridos e multimodais** (Tese de Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, n.p. jul/dez. 2010.

LIMA, Renato X. O que é curadoria de conteúdo e qual sua sua importância? *In: Blog Epicientro Digital*. 2019. Disponível em: <https://epicentrodigital.com.br/produzidade/o-que-e-curadoria-de-conteudo-e-qual-sua-sua-importancia/#:~:text=Curadoria%20de%20conte%C3%BAdo%20%C3%A9%20o,de%20um%20p%C3%ABlico%20tamb%C3%A9m%20espec%C3%ADfico>. Acesso em: 20 set. 21.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998 (Dicionários Michaelis). 2259 p.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2011.

RAMOS, Daniela. O. Anotações para a compreensão da atividade do “Curador de Informação Digital”. *In: SAAD, Elizabeth Nicolau. Curadoria digital e o campo da comunicação*. São Paulo: ECA/USP, 2012. p.21. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002994584.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

SOUSA, Luís Gabriel V. **A Curadoria na Formação Inicial dos Professores de Língua Portuguesa: Uma análise dialógica**. Orientadora: Profa. Dra. Nívea Rohling. Dissertação (Mestrado em Estudos De Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem e Tecnologia. 2021. p. 146.

UNGERER, Leona M. **Digital curation as a core competency in current learning and literacy: A higher education perspective**. 2016. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2566/3909>. Acesso em: 17 out. 2019.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para a aprendizagem via web ou mediada por computador. *In: LEFFA, Wilson J. (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007. 206 p.

WAKELET. Wakelet. [S.], 2021. Disponível em: <https://wakelet.com/about>. Acesso em: 05 nov. 2021.



s u m á r i o

PARTE 2



9



Dorotea Frank Kersch

**Projetos, colaboração,
engajamento, pertencimento:
outra escola é possível**

Por que trabalhar com projetos? Nós acreditamos que todas as crianças, jovens e adultos podem aprender, desde que lhes sejam oferecidas experiências de aprendizagem que promovam seu engajamento, que os/as façam se sentir pertencentes àquela comunidade de aprendizagem e que sintam que nós, professores e professoras, nos preocupamos com eles/elas e com seu futuro. A pandemia reforçou que precisamos resgatar a esperança, o entusiasmo, a autoconfiança. Trabalhos realizados no âmbito do nosso grupo de pesquisa, como, por exemplo, os de Marques (2019, 2020), têm nos mostrado que o trabalho por meio de projetos desenvolve o protagonismo dos adolescentes, fazendo-os melhorar a autoestima e desenvolver uma identidade forte com a escola, porque querem que o ambiente escolar seja agradável.

Isso nos faz pensar que crianças e adolescentes que se sentem parte da comunidade escolar têm maior probabilidade de ter um melhor desempenho acadêmico e ser mais motivados na escola. Pensamos também que, provavelmente, quando crianças e adolescentes se sentem conectados com a escola, eles talvez sejam menos propensos a se envolver em comportamentos agressivos e antissociais. Além disso, se eles têm laços sociais fortes com a escola, e ela lhes proporciona atividades gratificantes, provavelmente eles sejam menos propensos a abandonar a escola e nunca mais voltar. Talvez assim estaríamos conseguindo diminuir a evasão escolar e a violência que acontece em seus espaços. Quem sabe!

A pandemia nos mostrou que, mais do que nunca, a escola precisa ser um espaço de acolhimento, de escuta, um lugar onde a esperança no futuro é nutrida, onde os sonhos e as aspirações são levados a sério, ou seja, a educação, nesse lugar especial para onde os alunos e professores vão com alegria, é humanizadora. Aqui, para nós, o trabalho com projetos é de suma importância, porque, por meio deles, é possível desenvolver uma educação integral e um ensino diferenciado e, por que não dizer, inovador, focado no desempenho de



competências necessárias para o exercício pleno da cidadania. Como educadores, é nossa tarefa desenvolver uma visão de aprendizagem do e para nosso século que seja mais profunda e transdisciplinar para todos os nossos alunos e alunas.

A própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) propõe a organização do ensino a partir de competências e não a partir de conteúdos (não que eles deixem de ser trabalhados, mas eles não são o fim, e sim o meio). Do mesmo modo, diferentes organismos internacionais, como a UNESCO (UNESCO, 2015) destacam que a criatividade, o empreendedorismo, a colaboração, a resolução de problemas, a competência digital e outras competências e habilidades são cada vez mais importantes para a inovação, o crescimento e a participação plena na sociedade do conhecimento, marcada fortemente pela presença da tecnologia digital.

Tendências contemporâneas, portanto, têm apontado para uma necessidade cada vez maior de os alunos desenvolverem habilidades em projetos colaborativos em equipe. Os alunos precisam se envolver mais ativamente em seu próprio processo de aprendizagem, o que exige diferentes estratégias de ensino e uma mudança nas responsabilidades que alunos e professores tradicionalmente têm no processo de aprendizagem. E isso não é simples, porque as escolas não têm sido um lugar onde as habilidades de colaboração são desenvolvidas, devido à ênfase predominante no sucesso individual dos alunos, e os próprios currículos, engessados como são, formam um aluno mais apto a reproduzir individualmente do que a criar coletivamente.

Aprender colaborativamente significa demonstrar respeito e confiança mútuos, articular o próprio ponto de vista e ouvir as opiniões dos outros, exercitar flexibilidade e disposição para ser útil, assumir responsabilidade compartilhada pelo trabalho colaborativo e valorizar as contribuições individuais de cada um para atingir o objetivo comum, lutando pelo bem coletivo. Como se vê, para desenvolver



esse tipo de aprendizagem – significativa de fato – precisamos de outra sala de aula, outro currículo.

Entendemos que competências sociais essenciais, como a colaboração, podem ser desenvolvidas por meio de projetos que desafiem os alunos a buscar soluções usando a diferentes linguagens e mídias. Por meio de produções multissemióticas, os alunos adquirem tipos de letramentos que ainda são considerados problemáticos nas salas de aula tradicionais, mas que são cruciais para a vida dos jovens no século XXI (FRIESEM, 2014).

Os textos que vêm na sequência resultam de estudos realizados para dissertação de mestrado ou trabalho de conclusão de curso sob minha orientação. Trata-se de experiências empreendidas com alunos de diferentes níveis que vão nos dando insights de como podemos delinear a sala de aula (que excede em muito os muros da escola) daqui em diante. São amostras de trabalhos que nos deram muita satisfação e que podem te inspirar também. Os alunos experimentaram uma aprendizagem experiencial transformacional e agêntica que lhes permitiu explorar e questionar o mundo. Se você tem alguma história educacional interessante para contar, entre em contato conosco! Teremos prazer em te ouvir porque queremos construir uma grande rede de aprendizagem! Não temos todas as respostas, mas estamos, o tempo todo, querendo aprender.

REFERÊNCIAS

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

FRIESEM, Elizaveta. A story of conflict and collaboration: media literacy, video production and disadvantaged youth. **Journal of Media Literacy Education**. [S.l.], v. 6, n. 1, p. 44-55, 2014.



MARQUES, Renata Garcia. **Multiletramentos e interações que levam à formação de designers sociais ativos no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. São Leopoldo, 2019.

MARQUES, Renata Garcia. O impacto dos novos letramentos na identidade dos alunos na cultura digital. *In*: Kersch, D. F.; Tinoco, G. A.; Marques, R. G. Fernandes, V. A. (Org.). **Letramentos na, para a e além da escola**. Campinas: Editora Pontes, 2020, v. 1, p. 111-133.



10

Karin Paola Meyrer

ciberativismo pode implicar mudanças reais?

um projeto
sobre letramento
midiático crítico



INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos está em constante transformação. A tecnologia avança de forma frenética e os letramentos que uma vez eram suficientes agora já não são mais (LEU, 1997). No centro destas mudanças, estão nossos alunos e, assim também deveria estar, a escola. A docência sempre foi uma atividade desafiadora, porém, agora mais do que nunca, são exigidas dos professores flexibilidade, disposição e coragem para tentar o novo, em um constante aprender enquanto ensina e ensinar enquanto aprende.

Preparar os alunos para um futuro incerto e com tantas possibilidades pode parecer uma tarefa quase impossível, porém precisamos incentivar nossos estudantes a encontrarem suas vozes para que sejam ouvidos em um mundo em que todos parecem falar ao mesmo tempo. A colaboração, a resiliência, o letramento digital estão dentre algumas das habilidades consideradas essenciais para o século XXI. Para este capítulo, considera-se a definição de letramento digital como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Além do desenvolvimento do letramento digital, a habilidade de pensar e de se posicionar criticamente deve estar presente em todos os âmbitos da educação acadêmica de nossos alunos. Para tal, o desenvolvimento do letramento crítico (FREIRE, 1970; LUKE, 2012) e do letramento midiático crítico (KELLNER; SHARE, 2007) são essenciais. Para o educador pernambucano Paulo Freire (1970), o desenvolvimento do letramento crítico é de grande importância para que os alunos sejam capazes de identificar as ideologias intrínsecas em um texto assim como estejam cientes da forma como essas ideologias formulam os conceitos do autor e suas escolhas de palavras. Em concordância com Freire, Luke (2012) afirma que o letramento crítico diz respeito



à capacidade de analisar os discursos criticamente, identificando as ideologias que eles carregam. Segundo os autores americanos Kellner e Share (2007), o letramento midiático crítico se apresenta como um aprofundamento do letramento crítico, permitindo a análise de textos oriundos das mais diversas mídias e das relações que estabelecem entre suas audiências, informações e poder.

O desenvolvimento do letramento crítico (LC) assim como do letramento midiático crítico (LMC) não deve ser limitado às aulas de língua portuguesa (doravante, L1); as aulas de língua inglesa (neste contexto sendo L2) ou de outro idioma, como o espanhol e o alemão, podem proporcionar excelentes oportunidades para além do ensino da língua. Com o objetivo de legitimar ainda mais as aulas de línguas adicionais e torná-las mais significativas para os alunos, propostas que desenvolvam a criticidade podem trazer resultados surpreendentes. Sendo assim, o presente capítulo tem por objetivo descrever uma proposta envolvendo LC e LMC com alunos de 3ª série do ensino médio durante as aulas de língua inglesa. Dentre as competências desenvolvidas neste projeto estão a colaboração, o uso de recursos multimodais, a argumentação, a criticidade e a ampliação do vocabulário em língua inglesa. O maior objetivo do projeto foi fazer com que os alunos pudessem refletir sobre a eficácia ou a ineficácia do ciberativismo²⁰ para que pudessem pensar em possíveis formas de difundir uma temática causando um impacto real na comunidade em que estão inseridos.

CONTEXTO

O projeto “Cyberactivism: can it cause real change? (Ciberativismo: ele pode causar mudanças reais?)” se deu com uma turma de 3ª série do ensino médio em uma escola privada no Rio Grande do Sul. A

²⁰ O termo é recente e pode ser definido como a utilização da internet para difundir informações e reivindicações na busca por apoio, debates e mobilização de indivíduos nas redes e fora delas (MARTINS, 2012).

turma era composta por 24 alunos no total. A idade dos alunos variava entre 16-17 anos e o nível de proficiência em língua inglesa dos estudantes era considerado alto, atingindo níveis B2 e segundo o Quadro Comum Europeu. A escola recebe alunos do 7º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, sendo que até o 9º ano do ensino fundamental os alunos contam com um currículo bilíngue (Português/Inglês) com algumas aulas sendo conduzidas inteiramente em língua inglesa. No ensino médio, os alunos passam a ter 2 períodos (50 minutos cada) de língua inglesa por semana. Todos os 24 alunos desta turma foram estudantes do currículo bilíngue da instituição. As aulas aconteceram em língua inglesa, ou seja, tanto a professora quanto os alunos utilizavam a L2 para realização das atividades e para comunicação oral. A professora que conduziu o projeto com os alunos também é a autora/pesquisadora que vos fala, caracterizando a metodologia do estudo como pesquisa-ação (TRIPP, 2005), uma vez que há observação de um fenômeno, planejamento de uma intervenção, monitoramento da intervenção para finalmente avaliá-la. A motivação para o projeto surgiu através de uma unidade do livro didático realizada com os alunos intitulada “Cyberactivism”. O livro didático em questão refere-se ao Access 3, organizado pelo autor Luiz Otávio Barros e publicado pela editora Richmond em 2016. A unidade temática do livro discutia os conceitos básicos de cibercativismo assim como questões de vocabulário relacionadas ao tema e um tópico gramatical. Além disso, muitos alunos advogam por diversas causas nas redes sociais, sendo assim, a professora/pesquisadora acreditou que a temática seria relevante para o contexto e perfil da turma.

O projeto foi desenvolvido em 2020, durante as aulas remotas devido ao estado de quarentena estipulado pela pandemia do COVID-19 e se estendeu por aproximadamente seis semanas. As aulas de língua inglesa aconteciam em dois períodos semanais (50 minutos cada), ambos sendo conduzidos de forma síncrona através da plataforma de vídeo chamada Google Meet. Todas as interações foram feitas de forma remota e os alunos trabalharam em seus grupos através de diferentes links para salas online fornecidas pela professora na plataforma Google



Meet. A turma de 3^a série apresentava um perfil participativo e muito criativo, engajando-se nas mais diversas propostas e trazendo suas contribuições. O contexto das aulas remotas diminuiu a intensidade de suas participações, porém, durante o projeto, foi possível perceber um maior engajamento e dedicação da maioria dos membros da turma.

CARACTERÍSTICAS DO PROJETO

Inicialmente realizou-se a unidade do livro didático intitulada “Ciberativismo”, debatendo vocabulário sobre a temática, textos interpretativos e *reported speech* (discurso indireto) como tópico gramatical. Em seguida, em duplas e trios de livre escolha, os alunos foram convidados a lerem partes de um artigo científico, escolhido pela professora, em língua inglesa intitulado “Advocacy Through Social Media: Exploring Student Engagement in Addressing Social Issues” (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156183.pdf>). Os alunos leram apenas dois subtítulos (Social Media’s Relationship to Engagement; Advocacy as a Form of Engagement) do artigo, para que a atividade não se estendesse por um longo período. Após a leitura e breve discussão de alguns termos, os alunos responderam, juntamente com suas duplas ou trios, às seguintes perguntas sobre o artigo em um Documento do Google a ser entregue para a professora:

- What are some of the pros and cons of social media being used by students according to the article?
- What does it mean to be academically engaged? And what about being civically engaged?
- How can social media foster civic engagement?
- Do you believe that online interactions can be as effective as face-to-face? Why? Why not? Support your position.



- How are civic engagement and advocacy different from one another?
- What are the main points of media advocacy according to the article?
- As LaRiviere et al. (2012) have noted, students may join online simply to say they are part of a movement when they really are not involved in it at all. Lack of genuine involvement would perhaps give credence to the old claim that social media have encouraged “slacktivism,” or “feel-good online activism that has zero political or social impact” (Morozov, 2009, para. 1). Comment this passage relating it with your own experiences and beliefs.
- What about you, do you consider yourself a media advocate? How? On what topics?

As respostas foram avaliadas pela professora e fizeram parte do processo de avaliação do projeto.

Na aula seguinte, exibiu-se um vídeo para os alunos (<https://www.youtube.com/watch?v=ljGsFoN9wyw>) mostrando cenas de discriminação de policiais americanos em um evento entre jovens nos Estados Unidos. O vídeo pertencia a uma emissora de televisão americana noticiando o fato. Após exibir o vídeo, os alunos foram questionados sobre a possível relação do ocorrido com o conceito de ciberativismo. Imediatamente muitos deles se posicionaram falando sobre o movimento *Black Lives Matter* que tomou proporções mundiais, após a morte brutal do civil negro George Floyd por um policial branco. A partir da discussão iniciada, os alunos foram questionados sobre a eficácia do ciberativismo para gerar ações reais e efetivas. Por vezes, o desenvolvimento de gêneros orais acaba sendo negligenciado na sala de aula, especialmente durante as aulas de L2, porém, a oralidade precisa ser desenvolvida de modo formal e estruturado:



Ao invés de aulas que tematizem “o falar” ou “a oralidade” de uma forma geral, pode-se e deve-se tomar os gêneros orais públicos como objetos de ensino, o que permitiria um maior desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos e uma melhor condição de exercício da cidadania (BARBOSA, 2001, p. 74).

A partir disso, foi proposto aos alunos a organização de um debate, analisando os pros e contras do ciberativismo e sua eficácia no mundo real. Para que a proposta fosse mais desafiadora, os alunos foram sorteados, compondo o grupo dos apoiadores e opositores do ciberativismo. Quatro mediadores também foram sorteados com a tarefa de organizar e liderar o debate, além de decidir entre um grupo vencedor ao final da atividade.

Antes do debate, foram revisados brevemente alguns conceitos chave sobre a temática assim como a explicação da estrutura do debate. Também foram apresentados termos e expressões em língua inglesa a serem usadas durante o debate, uma vez que ele foi conduzido totalmente na L2. A organização de um debate consiste na discussão prévia do tema em questão através de diferentes propostas, como leituras, exibição de vídeos e pesquisas sobre a temática, garantindo o entendimento dos alunos sobre o assunto para que tenham subsídios suficientes para opinar sobre ele. Além disso, os estudantes precisam estar cientes do vocabulário formal que o gênero oral exige, sem a utilização de gírias ou vocábulos informais durante a explanação de seus argumentos. As fontes para embasamento dos argumentos também devem ser consideradas confiáveis para validação da fala apresentada. A Tabela 1 abaixo apresenta a estruturação do debate proposto aos estudantes, assim como os critérios adotados para a avaliação individual de cada um deles. É importante ressaltar que o debate foi realizado de forma remota através da plataforma de vídeo chamada Google Meet durante os períodos de língua inglesa.



Tabela 1: Estrutura do debate e critérios de avaliação

Etapas do Debate	Critérios de Avaliação dos Estudantes
1. Explicação inicial dos mediadores, contextualizando a temática e os dois pontos centrais a serem debatidos (máximo de 3 minutos).	a) Clareza na explicação inicial das ideias; b) Organização dos turnos de fala. c) Utilização de elementos como vídeos, artigos científicos, notícias para validar e exemplificar argumentos.
2. Explicação inicial dos argumentos introdutórios (máximo de 5 minutos) de membros do grupo defensor. Os alunos puderam escolher quais e quantos membros do grupo fariam em cada um dos momentos. Poderiam ser exibidos pequenos vídeos, assim como trechos de artigos científicos ou notícias para exemplificar argumentos.	a) Escolha da fundamentação dos argumentos utilizados assim como suas fontes; b) Organização da fala; utilização de vocabulário adequado ao gênero (formal); c) Utilização de elementos como vídeos, artigos científicos, notícias para validar e exemplificar argumentos.
3. Explicação inicial dos argumentos introdutórios (máximo de 5 minutos) de membros do grupo opositor. Os alunos puderam escolher quais e quantos membros do grupo fariam em cada um dos momentos.	a) Escolha da fundamentação dos argumentos utilizados assim como suas fontes; b) Organização da fala; utilização de vocabulário adequado ao gênero (formal). c) Utilização de elementos como vídeos, artigos científicos, notícias para validar e exemplificar argumentos.
4. Refutação de argumentos e perguntas do grupo opositor ao grupo defensor (máximo de 3 minutos).	a) Colocações adequadas e respeitadas ao grupo contrário; b) Fundamentação teórica dos argumentos; c) Participação de todos os membros do grupo.
5. Refutação de argumentos e perguntas do grupo defensor ao grupo opositor (máximo de 3 minutos).	a) Colocações adequadas e respeitadas ao grupo contrário; b) Fundamentação teórica dos argumentos; c) Participação de todos os membros do grupo.
6. Conclusões finais de ambos os grupos (máximo de 5 minutos).	a) Organização da fala e utilização de vocabulário adequado ao gênero; b) Argumentação embasada teoricamente.
7. Conclusões finais e vereditos dos mediadores (máximo de 5 minutos).	a) Organização da fala e utilização de vocabulário adequado ao gênero; c) Condução adequada e respeitosa dos turnos de fala de ambos os grupos e intervenções necessárias com o objetivo de manter a ordem durante o debate; c) Participação de todos os membros do grupo.

Fonte: criado pela autora (2022)

Os participantes tiveram um período e meio para se reunirem com seus grupos e organizarem suas estratégias para o debate que se deu na aula seguinte. Os alunos se mostraram engajados e até mesmo ligaram as câmeras durante o debate, algo que faziam raramente durante as interações remotas. O grupo defendendo a eficácia do ciberativismo foi o vencedor e apesar de alguns momentos confusos em relação aos turnos de fala, a atividade se deu de forma satisfatória e muito proveitosa. As afirmações foram bem argumentadas e organizadas por ambos os grupos. A participação dos alunos no debate também foi avaliada, visto que todos deveriam ter um turno de fala na atividade, sendo avaliados por sua performance em língua inglesa e suas contribuições, como mostra a Tabela 1.

Na aula seguinte ao debate, o TedTalk “Advocacy Through Social Media” foi exibido falando sobre as hashtags mais compartilhadas na rede social Twitter. Após a exibição do TedTalk, de forma individual, os alunos deveriam fazer um comentário sobre a seguinte frase citada no TedTalk, levando em consideração a fala da palestrante e os estudos prévios sobre ciberativismo: *“It means a great deal to those who are oppressed to know that they are not alone. Never let anyone tell you that what you are doing is insignificant”* (Desmond Tutu). O comentário deveria ser feito no formato de uma postagem em um Padlet coletivo previamente criado pela professora e poderia ter recursos multimodais como imagens, músicas e vídeos. O formato escolhido para o Padlet²¹ foi o de stream, que permite que os comentários apareçam em formato de feed de notícias, permitindo “curtir” e “comentar” em cada publicação. Após a postagem, os alunos deveriam comentar em ao menos outras duas publicações de seus colegas. Muitos alunos comentaram na postagem de seus colegas, porém, alguns não o fizeram.

²¹ Acesse o link e assista a um tutorial de como utilizar o Padlet, a ferramenta gratuita e colaborativa para utilizar em suas aulas: <https://www.youtube.com/watch?v=-5uUe9Tzyyo>.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Encaminhamo-nos para o final do projeto. Na aula seguinte, após a elaboração do Padlet colaborativo, os alunos foram questionados sobre o que poderia ser feito para concluir o projeto. Em conjunto, concluiu-se que determinados assuntos não eram debatidos na escola e que mereciam um olhar diferenciado. Sendo assim, optou-se pela criação de websites, utilizando o recurso gratuito Google Sites²². Nas mesmas duplas e trios do trabalho inicial de leitura de artigo científico, os alunos propuseram temáticas para seus websites. Primeiramente os assuntos deveriam passar pela avaliação da professora garantindo que o tema seria apropriado para o contexto escolar.

Após a aprovação das temáticas, os alunos organizaram o conteúdo de seus websites em um Documento do Google compartilhado com a professora para que pudesse acompanhar o progresso das pesquisas, fazer correções linguísticas e dar dicas de como organizar/aprimorar o conteúdo. Apenas após a revisão final desse documento, os alunos puderam elaborar o layout definitivo de seus websites. O acompanhamento constante durante essa atividade foi imprescindível, uma vez que os alunos estavam debatendo assuntos delicados a serem expostos publicamente no mundo online. Além disso, os alunos foram constantemente lembrados da importância de verificar e mencionar as fontes consultadas. As duplas e trios tiveram em torno de 3 aulas (3 períodos de 50 minutos) para organização do conteúdo de seus websites.

Decidiu-se que o website seria a forma ideal de concluir nosso projeto, sendo assim, essa foi a atividade avaliativa final. Os assuntos escolhidos pelos alunos foram os mais variados, dentre eles estavam: sustentabilidade, feminismo, depressão durante a quarentena,

²² Acesse o link e assista a um tutorial de como utilizar o Google Sites, ferramenta gratuita para a criação de websites: https://www.youtube.com/watch?v=6QYLt_Ph7E.



dois grupos fizeram sobre o projeto desenvolvido na escola intitulado “Lixo Zero”, no qual a separação total de resíduos é incentivada. Todos os websites deveriam ser elaborados em língua inglesa e deveriam apresentar as seguintes informações:

- a. Breve apresentação dos estudantes;
- b. Explicação geral sobre a temática;
- c. Estatísticas (quando aplicável);
- d. Dicas de como superar o problema ou como auxiliar a causa;
- e. Layout organizado e atraente aos leitores;
- f. Menção das fontes utilizadas.

Os *designs* dos websites ficaram muito bem organizados e os alunos estavam engajados na proposta. Durante o processo, conversou-se muito com os alunos sobre sua responsabilidade como criadores de conteúdo, uma etapa importante no desenvolvimento do letramento midiático crítico. Após a finalização, cada dupla/trio apresentou o seu website para a turma. Acesse os links abaixo e veja aqui alguns dos produtos finais das duplas/trios:

- <https://sites.google.com/ienh.com.br/depressioninteensduring-quarant/home?authuser=1>
- <https://sites.google.com/ienh.com.br/zerowaste/main-page>
- <https://sites.google.com/ienh.com.br/worldhunger/who-are-we?authuser=0>
- <https://sites.google.com/ienh.com.br/itseveryonesfight/p%C3%A1gina-inicial>
- <https://sites.google.com/ienh.com.br/homelessness/p%C3%A1gina-inicial?pli=1&authuser=2>



A avaliação dos websites baseou-se nos critérios mencionados anteriormente, em relação ao conteúdo que deveria ser abordado nas páginas. Avaliou-se a presença dos critérios nos websites e a elaboração clara e concisa do conteúdo. O *layout* também foi avaliado como parte do todo, uma vez que os websites deveriam ser interessantes e chamativos aos leitores, fazendo com que se interessassem pela temática sendo discutida.

Os links dos websites foram encaminhados para o website oficial da escola, para que a comunidade escolar também pudesse ter acesso aos portais dos alunos. Além disso, como professora de língua inglesa de turmas de 8^{os} anos do ensino fundamental, a professora/autora utilizou alguns dos websites dos alunos para debater questões de sustentabilidade. Ampliando a proposta, dois grupos que criaram websites sobre questões ambientais foram convidados para conversarem com duas turmas de 8^{os} anos do ensino fundamental falando sobre a temática de seu website e as informações que encontraram. Utilizou-se a plataforma Google Meet para organizar o encontro que foi muito interessante. Foi possível ver que os alunos da 3^a série se sentiram importantes e valorizados e os alunos de 8^{os} anos aproveitaram o momento para aprender com colegas apenas alguns anos mais velhos do que eles.

A psicóloga da escola também utilizou o website sobre depressão na quarentena (<https://sites.google.com/ienh.com.br/depressio-ninteensduringquarant/home?authuser=1>) para iniciar uma fala com todas as turmas da escola, oferecendo apoio para aqueles que precisavam em um momento tão complexo. Os demais links também foram disponibilizados diretamente para os professores das demais turmas da escola, para que pudessem ser usados em diferentes propostas. Sendo assim, a circulação dos websites foi mais efetiva, uma vez que algumas turmas puderam utilizar os sites como material de pesquisa. Os alunos também foram incentivados a compartilharem os sites com seus amigos e familiares, disseminando a discussão de assuntos muito relevantes em nossa sociedade.



POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO

Durante o projeto, nota-se a presença constante do letramento crítico e do letramento midiático crítico, iniciando com a definição do que é ciberativismo, através da leitura de um artigo científico, seguido da exibição de vídeos retratando acontecimentos reais, a promoção de um debate questionando a eficácia do ciberativismo, fazendo com que os alunos refletissem sobre seu próprio engajamento em causas sociais através das redes sociais e do impacto que suas ações no mundo digital causam (ou não) no mundo real. A utilização de materiais autênticos é de extrema importância quando falamos no desenvolvimento de criticidade, uma competência que precisa ser desenvolvida para além dos muros da escola. Em língua inglesa, a possibilidade do uso de materiais autênticos é vasta, mas é preciso análise prévia desses conteúdos, verificando sua adequação ao tema e a turma com quem estamos trabalhando.

Evidentemente que, em situações em que o nível de proficiência na L2 é baixo, essa poderia ser uma justificativa para o não desenvolvimento do LC e do LMC nas aulas de L2. Porém, para autores como Jordão e Fogaça (2012), a L1 tem papel fundamental na promoção de sentido nas aulas de L2. O uso da L1 faz com que os alunos tragam suas realidades para o contexto escolar e libertem-se do estresse de tentar utilizar a língua inglesa para expressar opiniões mais profundas que exigem um nível de proficiência mais alto. O uso da L1, em momentos específicos, pode auxiliar os estudantes a entenderem as aulas de L2 como uma prática social de construção e reconstrução de sentidos. Sendo assim, mesmo com uma turma em que a proficiência na L2 seja mais baixa, é possível promover as discussões em L1 e auxiliar os alunos na produção de materiais em L2.

Na prática descrita neste capítulo, pode-se encontrar momentos para o desenvolvimento de competências específicas na L2, por



exemplo, a leitura e interpretação do artigo pode ser feita em L2 após o trabalho com estratégias de leitura que auxiliarão os alunos com uma proficiência mais baixa na língua a compreenderem pontos-chave do texto, este também é um excelente momento para a expansão do vocabulário. O debate pode ser proposto em L1, mas a oferta de um breve resumo de como foi este momento e de quais conclusões foram alcançadas pode ser feito na L2. As próprias fontes pesquisadas como forma de preparação para o debate podem ser em L2. Como um produto final alternativo, propõe-se a criação de uma *hashtag* (#) ou uma postagem (criação de *stories* ou *reels* no Instagram, criação de um vídeo na plataforma Tik Tok, postagem no Facebook) para ser utilizada em alguma rede social, promovendo debates importantes dentro da escola, sobre assuntos que os alunos consideram relevantes e necessários de serem discutidos. Dessa forma, não é necessário escrever longos textos em L2 como foi o caso dos websites descritos nesta prática.

Nem todas as instituições possuem um bom acesso à internet ou equipamentos adequados para realização de atividades de forma digital, sendo assim, os textos propostos para os debates iniciais desta prática podem ser impressos e discutidos com os alunos em sala de aula. Textos menores e em L1 também podem ser escolhidos, como este exemplo publicado no site do Guia do Estudante: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/voce-sabe-o-que-e-ciberativismo/>. Ao invés da elaboração de um Padlet coletivo comentando sobre a exibição do vídeo, os alunos podem fazer cartazes, deixando espaços para que os colegas comentem e deem suas sugestões. Para o produto final, como mencionado anteriormente, uma postagem em uma rede social pode ser pensada, porém, caso a maioria dos alunos não tenha um *smartphone*, alternativamente propõe-se a realização de campanhas dentro da própria escola, nas quais os alunos podem “promover *hashtags*” através da conversa com outras turmas sobre assuntos que são relevantes em sua comunidade escolar, expandindo estes momentos para as famílias e amigos fora da escola.



s u m á r i o

A prática aqui descrita também pode ser adaptada para as aulas de língua portuguesa ou de qualquer outra L2, com pequenas alterações na seleção dos materiais utilizados. A promoção do LMC precisa estar presente nas aulas de todos os idiomas. A internet nos possibilita o acesso a conteúdos do mundo inteiro e nossos alunos precisam estar preparados para selecionar estes materiais da melhor forma possível, utilizando-os a seu favor. Além disso, não somos mais meros consumidores de conteúdo, mas também criadores, o que aumenta nossa responsabilidade com nossos leitores, fazendo com que as consequências de alguma postagem inadequada sejam reais, extrapolando os limites do digital.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *et al.* **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. Tese não publicada, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil, 2001.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. Ed. 1. São Paulo: Parábola editorial, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. 2012. Critical literacy in the English language classroom. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012.
- KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Critical media literacy is not an option. **Learning Inquiry**, Suíça, v. 1, n. 1, p. 59-69, jan. 2007.
- LEU, Donald. Exploring literacy on the Internet: Caity's question: Literacy as deixis on the Internet. **The Reading Teacher**. Michigan, EUA, v. 51, n. 1, p. 62-67, set.1997.
- LUKE, Allan. Critical literacy: Foundational notes. **Theory into practice**, Londres, v. 51, n. 1, p. 4-11, jan. 2012.
- MARTINS, Andreia. **Ciberativismo - ativismo nasce nas redes e domina as ruas do mundo**. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/ciberativismo-o-ativismo-da-rede-para-as-ruas-o-ativismo-da-rede-para-as-ruas.htm> 2012. Acesso em: 4 jan. 2022.
- TRIPP, David. Action research: a methodological introduction. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.



11

Jaqueline Schabarum

Mulheres que fazem história: conhecendo Anne Frank



INTRODUÇÃO

Mudam-se os tempos, mudam-se os espaços, mudam-se as pessoas, muda-se a ciência, muda-se o mundo, mas as mudanças na escola são muito lentas e requerem um enorme esforço de cada um de nós e de todos nós juntos para pensarmos com criticidade o que estamos ensinando, para quem, por que, para que, que alunos queremos formar, que metas temos para a escola e para a vida. E, mesmo assim, ainda persiste a dúvida: como podemos quebrar esse paradigma da compartimentalização já tão consolidado na educação formal do Brasil e do mundo? (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 19).

A partir dessa citação, pode-se começar a refletir sobre o papel da escola no século XXI. Será que o aprendizado significativo surge de uma listagem de conteúdos pré-definida, que precisa ser memorizada e comprovada em uma prova? Ou será que acontece por meio da organização de projetos, nos quais os estudantes são envolvidos por uma temática e desenvolvem diferentes competências e habilidades? Fala-se aqui em uma aprendizagem horizontal (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), pautada no conhecimento de professor e aluno, e não se vê o professor como o único detentor do conhecimento.

No ano de 2020, a pandemia COVID-19 trouxe muitos desafios a mais para a escola brasileira. À força, docentes tiveram que se familiarizar mais com as tecnologias. Este ponto, porém, já vem sendo discutido há anos e precisou acontecer uma pandemia para que viesse à tona com mais intensidade. Portanto, um dos grandes desafios da pandemia foi possibilitar situações de ensino-aprendizagem significativas aos estudantes, aliando tecnologia e conhecimento.

Conforme Kleiman (2005, p. 12), uma prática de letramento é um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar



um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. O trabalho com projetos de ensino reflete justamente essa concepção. Neste capítulo será apresentado o início de um projeto que foi desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, como introdução à Literatura no Ensino Médio. Como apresentar a Literatura aos alunos, de forma que eles não se assustem com o número de leituras obrigatórias solicitadas? Como fazer referência a uma data histórica, 8 de março, Dia Internacional da Mulher, e associá-la a uma leitura? Como aproximar os alunos dessa temática tão relevante para a sociedade? Como torná-los protagonistas de sua aprendizagem? Esses questionamentos serão apresentados no projeto “Mulheres que fazem história – conhecendo Anne Frank”.

O desenvolvimento desse projeto fez com que os estudantes pudessem, de acordo com as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10), entre outras coisas, tornarem-se competentes a:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; [...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Além das competências citadas acima, os estudantes puderam ampliar o seu repertório cultural, conhecendo mais sobre a figura de Anne Frank e sobre o contexto histórico no qual ela viveu.



CONTEXTO

O projeto “Mulheres que fazem história: conhecendo Anne Frank” foi desenvolvido no primeiro ano do Ensino Médio, em modalidade totalmente remota em razão do fechamento das escolas devido à pandemia, numa escola privada situada na região do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul. Surgiu por três motivos: primeiramente, era preciso introduzir o componente curricular Literatura no Ensino Médio de uma forma motivadora e instigante. Em segundo lugar, o Dia Internacional da Mulher deveria ser lembrado de alguma maneira nas aulas. E, em terceiro lugar, pensou-se em fazer uma relação com o período da pandemia, que tanto estava afetando a vida de todos. Nada melhor do que aliar uma leitura tão importante, como o Diário de Anne Frank a essa temática. Ademais, a leitura proposta não foi o diário original, mas sim uma história em quadrinhos. A intenção foi motivar ainda mais os estudantes, uma vez que muitos não gostam/gostavam de ler.

CARACTERÍSTICAS DO PROJETO

O projeto iniciou a partir da leitura conjunta do conto “A moça teclã”, de Marina Colasanti. Após isso, foi realizada uma discussão acerca do papel da mulher na sociedade. Os estudantes foram divididos em grupos para discutir sobre as seguintes temáticas: vida solitária, casamento, liberdade, submissão, amor, posse, identidade pessoal e conjugal. Eles precisaram analisar como esses aspectos apareciam no conto e, também, fazer uma relação com a atualidade. Após a discussão em pequenos grupos, eles socializaram pontos relevantes no grande grupo.

Em seguida, foram convidados a conhecer a figura histórica Anne Frank. Primeiramente, puderam conhecer o museu de Anne Frank (visitando o site), para ativar conhecimentos prévios que eles



tinham sobre ela e, também, a fim de conhecer um pouco sobre a sua história. Depois de conhecer o museu, foi proposta a leitura do Diário de Anne Frank em formato de quadrinhos. Os estudantes tiveram uma semana para ler, incluindo alguns períodos de aula.

Após a leitura, os alunos foram convidados a jogar um Quizlet LIVE (com perguntas e respostas gerais sobre Anne Frank). A seguir, foram divididos em trios e cada grupo ficou responsável por representar em um cartaz informativo multimodal (na ferramenta CANVA) um aspecto relacionado à leitura para compor o Painel sobre Anne Frank. Os pontos abordados foram: a) Judeus na Segunda Guerra Mundial – tratamento na sociedade; b) Anne Frank e sua família; c) Os “agregados”; d) O diário de Anne Frank – sonhos, anseios, segredos; e) Peter e Anne; f) Campos de concentração – Segunda Guerra Mundial – Holocausto; g) Relação da obra lida com outras obras – filmes, livros, pinturas etc. Os cartazes foram apresentados para a turma, bem como discutidos. Também foram postados nas redes sociais da escola, em um painel virtual.

Ao final das apresentações, os estudantes assistiram a um vídeo do ano de 2012 do programa Fantástico da Rede Globo, no qual uma amiga de Anne Frank relatou sobre sua estadia no campo de concentração. Por meio de fotos e documentos daquela época, contou como foram os horrores do Holocausto e sobre a sua relação com Anne. Como última atividade, os estudantes produziram uma página do seu próprio diário, relatando suas percepções sobre a leitura, sobre o vídeo assistido e sobre como foi um dia daquela semana na vida deles (contexto pandêmico). Os estudantes foram instigados a partir das seguintes perguntas: “Conte sobre um dia da sua semana... Como você se sentiu? O que aconteceu? O que a leitura da HQ de Anne Frank provocou em vocês? E o vídeo sobre a amiga dela?”. Os diários foram compartilhados por alguns alunos e outros solicitaram não compartilhar, uma vez que se tratava de um relato pessoal deles.



RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados alcançados com este projeto foram o cartaz digital, que compôs o painel sobre Anne Frank, o qual foi apresentado entre os colegas e também foi publicado nas redes sociais da escola; e também a página de diário individual feita por cada estudante, a qual foi compartilhada por alguns alunos com a turma, mas foi respeitada a privacidade deles, uma vez que a escrita do diário foi humanizada – eles falaram sobre seus sentimentos pessoais (e muitos não querem compartilhar com muitas pessoas).

Abaixo, algumas imagens sobre os cartazes, bem como dois trechos dos diários escritos.



sumário

JUDEUS NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Os bairros em que os judeus foram obrigados a morar nesse período eram lotados, imundos e cheios de doenças. Os moradores passavam fome e frio – faltavam agasalhos e combustível.

O objetivo nazista era eliminar a população judaica, (que representava menos de 1% da população).

TRATAMENTO NA SOCIEDADE

Demissão de judeus
Leis de Nuremberg
Não podiam andar de bonde, carro ou bicicleta
Toque de recolher
Não podiam frequentar a mesma escola

Considerados inferiores
Alguns grupos judeus montavam arquivos secretos, registrando e armazenando diários e depoimentos

QUEIMADA DE SINAGOGAS E LOJAS

Anne frank

E SUA FAMÍLIA
1942-1944

Otto Frank-pai de Anne
(12/06/1889-19/09/1980)

- Anne tinha uma boa relação com o seu pai.
- "Eu tenho uma paixão pelo meu pai"
- Foi o único sobrevivente.
- Foi a pessoa que encontrou e publicou o diário.

Edith Holländer-Frank (16 de janeiro de 1900 - 6 de janeiro de 1945)

- Morreu por conta da fome e exaustão.
- Ela tentou manter a sobrevivência de suas filhas dando-lhes alimento;
- Anne tinha uma péssima relação com a mãe, "não me importaria se minha mãe morresse" disse Anne.

Margot Frank (16 de fevereiro de 1926 - fevereiro de 1945).

- Morreu de frio e fome em um campo de concentração.
- Margot também tinha um diário, mas ele se perdeu em Amsterdã.

Anne Frank (12 de junho de 1929 - fevereiro de 1945)

- Anne amava escrever e sonhava em ser escritora quando crescesse.
- Ela não gostava que a comparassem a Irina.
- Morreu de fome e frio.

OS "AGREGADOS"

Os "Agregados" foram as pessoas que chegaram ao Anexo Secreto depois da família Frank, e viveram com eles até serem deportados para os nazistas.

Auguste van Daan - Augusta van Peis
Todas a viam como uma madrinha, mas ela também cuidava da casa e fazia comida. (1900-1945)

Peter van Daan - Peter van Peis
Tornou-se o interesse amoroso de Anne Frank, era considerado muito dramático e preguiçoso. (1927-1945)

Hermann van Daan - Herman van Peis
Trabalhou como representante de uma empresa de aço, ele costumava pesquisar coisas na Enciclopédia e gostava de jogar Jogo. (1898-1944)

Albert Dussel - Fritz Pfeffer
Colega de quarto de Anne Frank e dentista, recebia mantimentos de sua namorada católica, Lotje. (1889-1944)

Sonhos

Anne Frank tinha o sonho de ser uma escritora e jornalista famosa.

Segredos

Anne escrevia na forma de cartas para uma pessoa chamada Kitty.

Anseios

Se sentia angustiada por ser sempre comparada a sua irmã. Angústia por estar presa e poder ver o mundo apenas por uma janela em um momento do dia. Esperança de que um dia a guerra iria acabar.

O diário Anne Frank

Peter & Anne

17-08/41/1986
19-10/05/1945

*Indiferença... Paixão...
Confusão... Dívida...
Restrição... Dependência.*

16 de abril de 1944
"Querida Kitty, guarde a data de ontem, porque foi um dia memorável para mim. Não é importante para qualquer garota o dia de seu primeiro beijo?"

Campos de concentração Segunda Guerra Mundial

Os Campos de concentração foram construídos a partir de 1933 e tornaram-se conhecidos por terem sido locais em que milhões de pessoas (maioria judia) foram mortas.

A palavra holocausto é usada para se referir ao extermínio de cerca de seis milhões de judeus na Segunda Guerra Mundial. Ocorreu porque os alemães nazistas achavam que eram superiores aos judeus e os consideravam uma ameaça para eles.

- Auschwitz-Birkenau: 1,2 milhões de pessoas
- Treblinka: 800 mil pessoas
- Belzec: 600 mil pessoas
- Chelmno: 300 mil pessoas
- Sobibor: 250 mil pessoas
- Majdanek: 80 mil pessoas

Anne Frank foi uma adolescente alemã de origem judaica, vítima do Holocausto junto de sua família. Durante os dois anos em que ficou escondida, ela escreveu um diário, hoje conhecido mundialmente. Sua família, com exceção de seu pai, morreu na mão dos nazistas.

O diário de Anne Frank

E OUTRAS OBRAS SOBRE HOLOCAUSTO

"Apesar de tudo eu ainda creio na bondade humana" - Anne Frank

O relato de Anne, baseou outras obras como os quadrinhos e filme sobre a vida da família no anexo.

Assim como o relato dela, existem muitos outros, que também inspiraram histórias fictícias.

Além do relato de Anne, também há outros relatos de pessoas que viveram na época do holocausto.

O menino do pijama listrado
JOHN BOYNE

A menina que roubava livros
MARKUS ZUSAK

A Bela e a Besta

O TATUADOR DE AUSCHWITZ
HEATHER MORRIS

O Pianista
WŁODZIMIERZ GOLDKORN

"Está aí uma coisa que nunca saberei nem compreenderei - do que os humanos são capazes." - A Menina que Roubava Livros

"Se você acordar pela manhã é um bom dia" O Tatuador de Auschwitz

Trecho 1:

[...] Eu sempre lhe conto como me senti e hoje perto da noite, olhamos pro cemitério aqui do lado e várias covas tinham sido cavadas, tive um sentimento muito ruim, pois são pessoas muito queridas que perderam sua vida pra essa doença que vivemos agora. Parei um momento para refletir como temos exemplos disso na literatura e meu pensamento logo foi pra Anne Frank, que conviveu com esse sentimento por muito tempo, a história dela me lembra como temos que estudar o passado e lembrar dele para não cometermos os mesmos erros, e mesmo com os erros precisamos ter esperança para continuar todos os dias. Os sobreviventes desse período são ótimos exemplos de como foi o Holocausto e como isso não deve nunca se repetir, pois os horrores por eles vividos não serão nunca esquecidos,

não importando quanto tempo passe. Queria terminar dizendo que esse sentimento de desesperança que tenho aqui dentro, precisa ser combatido pois não importa quanto estamos cansados, temos que continuar acreditando que o dia de amanhã será melhor, mesmo que as circunstâncias digam o contrário. [...] Aluna Aline

Trecho 2:

[...] Depois de uma longa manhã de aulas, eu almocei e logo tive que me arrumar para ir à psicóloga. Lá, conversei sobre a história em quadrinhos da Anne que lemos em Literatura, disse que me identificava bastante com ela em alguns pontos e até li uma parte para exemplificar isso. Anne é muito questionadora, ela não se conforma com qualquer coisa que alguém fala. Minha psicóloga disse que isso também era uma característica minha e por esse motivo me identificava tanto com ela. Também disse que sinto muito por Anne, no final ela realizou o seu sonho de ser uma escritora reconhecida, mas para isso ela teve que passar por uma tortura enorme. As coisas não deveriam ser assim. Durante a sessão, minha psicóloga tocou novamente no assunto do holocausto e mencionei sobre o vídeo que assistimos na aula de Literatura, sobre a amiga da Anne que foi uma sobrevivente da Segunda Guerra Mundial. Esse vídeo me deixou muito tensa e desconfortável. As fotos e o relato dela me impactaram demais, a sensação de injustiça e impotência me deixaram incomodada. Saber que, mesmo depois de tudo isso, ainda há pessoas que compactuam com esse tipo de tragédia me parte o coração ao mesmo tempo que me deixa muito irritada. [...] Aluna Bertha

Percebe-se que os estudantes fizeram uso da multimodalidade, mostrando protagonismo (BRASIL, 2018) no manuseio das ferramentas digitais e expressando significados importantes advindos de sua leitura e pesquisa além do que estava na história. Além disso, houve ampliação do repertório cultural e desenvolvimento do senso crítico dos estudantes,



já que eles entraram em contato com o universo de uma personagem inserida em um contexto real histórico, além de, inicialmente, poderem discutir sobre uma temática relevante para a sociedade: o papel da mulher. Outrossim, puderam aprender mais sobre a época da Segunda Guerra Mundial. Isso mostra que em Língua Portuguesa e Literatura possibilitam uma gama muito maior de aprendizado do que análises gramaticais.

Ademais, ao escreverem uma página de seus próprios diários, os estudantes demonstraram sentimentos, angústias, inquietações, identificações com a personagem Anne Frank. Puderam, também, fazer um exercício da empatia, de se colocar no lugar dos judeus daquela época e, também, na atualidade, das pessoas que foram bastante afetadas pela pandemia. Dar voz ao estudante, deixá-lo escrever sobre os seus sentimentos, é de extrema relevância na escola, para que os discentes percebam que eles também têm voz.

POSSIBILIDADE DE ADAPTAÇÃO

O projeto “Mulheres que fazem história” pode ser bastante ampliado. Como apresentou-se apenas uma mulher, uma possibilidade de ampliação seria trazer mulheres do contexto local dos estudantes, para que pudessem palestrar e/ou conversar com os estudantes sobre determinadas pautas. Em seguida, isso poderia ser ainda mais ampliado com leituras e filmes sobre mulheres em âmbito global (Michele Obama, Malala, Greta Thunberg, Angela Merkel por exemplo). O produto final de todo este trabalho poderia ser uma exposição de um painel sobre as mulheres que fazem e fizeram história na região e no mundo. Essa exposição poderia ser feita na escola e fora dela – em algum lugar da cidade com bastante circulação de pessoas, por exemplo.

O projeto também poderia ser adaptado, sem problemas, para as aulas de idiomas, já que o Diário de Anne Frank é traduzido em vá-



rias línguas, bem como outros livros e filmes poderiam ser trabalhados. Todas as atividades poderiam ser feitas na língua-alvo e poderia se focar em mulheres que fazem história no país da língua-alvo.

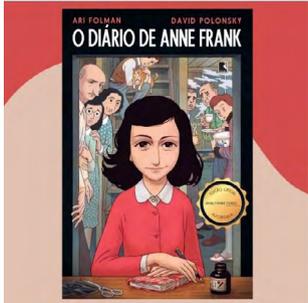
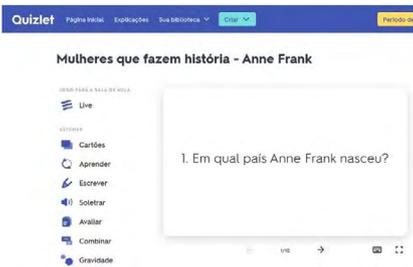
O trabalho com projetos possibilita uma transformação na aprendizagem – no projeto em questão, foram abordadas atividades e temáticas diferenciadas a partir das leituras solicitadas, o que possibilitou aos estudantes que enxergassem o todo do processo e se sentissem envolvidos diretamente com ele. A aprendizagem significativa acontece, portanto, quando o/a estudante se envolve e se engaja com aquilo que está aprendendo.

Conforme Cope e Kalantzis (2021) e Kersch (2020), o aprendizado ocorre pela experiência. Sendo assim, as situações de ensino-aprendizagem precisam colocar o aluno no centro do processo e torná-lo protagonista. No que se refere às atividades desenvolvidas neste projeto, pode-se afirmar que os estudantes construíram significados importantes para a sua aprendizagem, pois colocaram a “mão na massa” em diversos momentos – como, por exemplo, na confecção dos cartazes, momento em que precisaram explorar a ferramenta Canva e construir uma explicação visualmente atrativa e multimodal sobre um aspecto interligado com a história de Anne Frank. Esse conhecimento não se adquire, se constrói. E esta justamente é a proposta de (trans) formação na aprendizagem: o aluno deixa de ser um depósito de conteúdo e passa a ser um agente de aprendizagem, um criador de significado e um produtor de conhecimento. (COPE; KALANTZIS, 2021).

Por fim, é preciso ressaltar a importância do trabalho com os multiletramentos na sala de aula juntamente a projetos. Envolver os dois multis (GNL, 1996) – multiculturalidade (conhecer novas culturas, ampliar o conhecimento de mundo, valorizar a diversidade cultural) e multimodalidade (proporcionar novas formas de leitura e escrita em um mundo cada vez mais digital) - parece ser, cada vez mais, o caminho para novas formas de (trans)formação do conhecimento no século XXI.



ANEXO:

<p>1. Conto “A moça tecelã”, de Mariana Colasanti (didatização).</p>	<p>http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/Vol.1%20n01%20-%202017/tecendo-sentidos-planejamento-de-aula-sobre-o-conto-a-moca-tecela</p>
<p>2. O diário de Anne Frank em quadrinhos - PDF.</p> 	<p>http://www.esramada.pt/esr.media/pdf/divulgacao/2020/O_di%C3%A1rio_de_Anne_Frank_em_quadrinhos.pdf</p>
<p>3. Tutorial – Quizlet</p> 	<p>https://www.youtube.com/watch?v=o-d0BK0Gz01U&t=342s</p>
<p>4. Tutorial – Canva</p> 	<p>https://www.youtube.com/watch?v=tT5L-FIDYGy&t=347s</p>

<p>5. Museu Anne Frank</p> 	<p>https://www.annefrank.org/en/museum/</p>
<p>6. Vídeo - Amiga de infância de Anne Frank conta sobre sua estadia no Campo de Concentração (Rede Globo)</p> 	<p>https://www.youtube.com/watch?v=XlpQ-qExBl2s&t=258s</p>

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. Pedagogies for Digital Learning: From Transpositional Grammar to the Literacies of Education. *In*: SINDONI, Maria Grazia; MOSCHINI, Ilaria (org) **Multimodal Literacies Across Digital Learning Contexts**. Routledge. 2021. Pré-Publicado. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344876961_Pedagogies_for_Digital_Learning_From_Transpositional_Grammar_to_the_Literacies_of_Education. Acesso em: 10 out. 2021.

GRUPO DE NOVA LONDRES 'A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures', **Harvard Educational Review**, v.66, n.1, Spring 1996, p.60-92.

KERSCH, Dorotea Frank. Por uma formação continuada construída junto com o professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 122-136.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Unicamp, 2005.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.



12

Reginaldo Santana Ferreira



“deixe seu like”:

o Youtube como facilitador
da criação de relações
entre o aluno e a leitura
literária na escola

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade cada vez mais conectada e tecnológica como a atual, a utilização de novas tecnologias é cada vez mais intensa em todas as áreas da atividade humana. Com a crescente popularização do acesso às redes sociais digitais, são constantes as mudanças na forma como nos relacionamos com as pessoas, com as instituições, com o dinheiro, com o consumo e produção dos mais diferentes tipos de conteúdo, como nos informamos e/ou nos entretemos, enfim, as mudanças são muitas e não param de aumentar.

Uma das esferas sociais em que as novas tecnologias podem provocar maiores mudanças, em termos potenciais, é a da educação. Criticada de modo recorrente quando se trata de modernização, a escola passou muito tempo sem sofrer alterações significativas. O modelo tradicional, em que o professor é considerado o detentor do conhecimento que fala para um grupo de alunos dispostos em fila, sentados em suas classes escolares da maneira mais disciplinada possível, preferencialmente em silêncio, manifestando-se apenas quando convidados pelo mestre, é desde muito tempo questionado por educadores e pensadores da educação e, se é verdade que a tecnologia permitia o vislumbre de alguma mudança que estaria por vir, na realidade, as mudanças demoravam a acontecer, embora a necessidade dessa adequação aos novos tempos e às necessidades da sociedade do conhecimento se mostre cada vez mais urgente, como assinalado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 56):

Enquanto a antiga organização “fordista” dependia de sistemas formais de comando, como memorandos escritos e ordens do supervisor, o trabalho em equipe efetivo depende, em grande medida, do discurso informal e interpessoal, que se traduz, por exemplo, em meios informais de comunicação, como e-mail ou mensagens em redes sociais e aplicativos de celulares.



Diante desse cenário, nosso desafio como educadores é desenvolver uma pedagogia que trabalhe pragmaticamente para e com a nova economia, isto é, contribuir para que os estudantes consigam um emprego formal nessa sociedade “pós-fordista”, tendo em vista que a educação é, afinal, um meio de oportunidade social e econômica.

Por uma lista relativamente grande e respeitável de motivos, como a dificuldade financeira para a implantação de uma estrutura que permitisse que o uso efetivo das facilidades proporcionadas pela internet acontecesse e a falta de um plano de atualização para professores e alunos que têm dificuldade de dominar as novas ferramentas, a escola ia empurrando essa modernização para um futuro permanentemente adiável, embora a demanda já existisse havia tempo.

Em 2020, porém, um evento completamente inesperado surgiu para criar um ponto de inflexão na História recente da humanidade: o surgimento de uma das maiores pandemias de que se tem notícia e que levou milhões de vidas no mundo, sendo, no momento em que escrevemos, mais de seiscentas mil apenas no Brasil. O vírus causador da Covid-19, associado à incompetência, inação, inaptidão ou má-fé (um dia saberemos) de um governo que demonstrou pouco se importar com a vida humana, transformou a realidade em um caos, impedindo a correta disseminação das informações a respeito de como manter-se a salvo da doença. Em um cenário criado, em boa parte, pelo próprio presidente da República, mentiras absurdas e totalmente contrárias ao que pregava o conhecimento científico foram propagadas como se fossem verdade, dividindo a sociedade brasileira entre os preocupados, que tratavam de proteger a si e aos outros, usando máscaras e evitando a circulação, e os negacionistas, que acreditavam que a doença era muito menos letal do que todas as evidências faziam crer.

Esse evento, além de ocasionar as divisões que mencionamos, também fez com que algumas instituições fossem obrigatoriamente fechadas para o bem da saúde pública, e a escola foi uma das primeiras



s u m á r i o

atingidas por essa urgência. Fisicamente impossibilitada de receber seus alunos e professores, a escola passou a procurar alternativas para não deixar que a educação parasse de acontecer país afora. Se algumas, infelizmente, não conseguiram cumprir esse objetivo inicial e tiveram que passar algum tempo sem operar até que alternativas viáveis fossem encontradas e postas em prática, outras conseguiram manter-se sem a necessidade de parar um dia que fosse, e os recursos tornados possíveis pela existência da internet foram os grandes responsáveis por essa fase da educação que, em muitos casos, ainda permanece acontecendo de maneira remota ou, em outros casos, híbrida.

Grosso modo, assim foi que a utilização da internet e suas ferramentas passou de luxo ao qual apenas alunos de escolas e universidades de elite tinham acesso a elemento fundamental e praticamente onipresente nas salas de aula físicas e virtuais. Se até o começo de 2020 ainda eram muitas as escolas e professores que relutavam em fazer um uso mais intensivo das novas tecnologias, o advento da pandemia fez com que a tecnologia em sala de aula deixasse de ser opcional para ser a única opção para manter a escola funcionando.

Um tema de grande importância que ainda está em vias de ser desenrolado é a incerteza com relação ao futuro das novas tecnologias em sala de aula. Antes da pandemia, já existia uma enorme quantidade de sites, aplicativos e ferramentas que funcionavam em ambiente web e eram dotadas de potencial para fazer diferença nos processos de aprendizagem. No entanto, por motivos que vão desde a estrutura até a zona de conforto dos professores, ainda não é possível dizer se a tecnologia entrou na aula de vez ou se voltará a ser escanteada na primeira oportunidade. O fato é que houve uma espécie de inserção forçada das tecnologias na educação devido à pandemia, e o que cabe aos professores que desejam manter a tecnologia em suas aulas é buscar o desenvolvimento permanente de atividades que possam fazer uso das tecnologias para o bem do ensino.



De nossa parte, sempre vimos um grande potencial na incorporação de tecnologias digitais (TDs) ao nosso fazer. Nossa escolha por atividades de ensino de literatura que envolvessem as TDs se deu a partir da convicção da necessidade de buscar alternativas ao trabalho normalmente realizado com literatura em sala de aula. As concepções tradicionais do ensino de literatura costumam levar em consideração o texto, as características do movimento literário a que pertence, momento histórico em que foi escrito e da história do autor, deixando de lado quaisquer relações que possam ser desenvolvidas pelo leitor. Rildo Cosson (2007, p. 21) afirma que: “No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica”.

Infelizmente, o trabalho com a leitura literária ainda não consegue ultrapassar certas barreiras. Muitos alunos são muito resistentes à leitura e só conseguem participar de atividades relacionadas ao campo literário se a leitura é feita em sala de aula ou em versões simplificadas, com o texto lido em adaptações feitas para histórias em quadrinhos, séries ou cinema. Acreditamos que isso se deve, em boa parte, à maneira como o trabalho com a leitura é realizado hoje, em uma perspectiva pouco atrativa para o estudante contemporâneo, acostumado a ser mais protagonista em sua relação com o conteúdo que consome, quando interage fora da sala de aula.

Como alternativa a esse ensino, descrito por Cosson como “uma perspectiva pra lá de tradicional”, Langlade (2001, p. 35) trata da subjetividade da leitura e defende a importância do leitor para a construção de significado de uma obra literária:

Se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente



existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter de personagens etc. (...) A partir de minúsculos detalhes, regiões inteiras da vida de um personagem podem ser “completadas”. Essa participação de cada leitor no acabamento da obra constitui “o próprio movimento de nossa adesão viva à obra, aquilo que nos faz habitantes dela. (LANGLADE, 2001, p. 35)

Neste texto, trataremos de demonstrar alguns exemplos de como o uso das novas tecnologias pode facilitar o desenvolvimento de relações originais entre o aluno/leitor e o texto literário, com ênfase na atividade que dá nome ao capítulo. Na seção “Um pouco de contexto”, apresentamos um breve panorama sobre o perfil da escola em que o projeto foi desenvolvido e dos alunos envolvidos nele. Na seção seguinte, nominada “Características do projeto”, são detalhados aspectos relacionados à aplicação do projeto, as fases que o compuseram e o eixo temático sobre o qual se desenvolveu. Em “Resultados alcançados”, tratamos de mostrar algumas das percepções dos próprios alunos participantes sobre seu desempenho no projeto, em relação ao desenvolvimento de sua relação com o texto literário. Em “Sugestões de adaptação”, comentamos algumas possibilidades de adaptação para o projeto em outras realidades escolares. Finalmente, em “Considerações finais”, concluímos fazendo um balanço positivo do projeto, especialmente se analisado enquanto possibilidade.

UM POUCO DE CONTEXTO

Este projeto foi desenvolvido considerando a perspectiva de construção de relações originais e subjetivas entre os alunos e o texto literário e à luz dos novos gêneros (ou tecnogêneros) textuais que se apresentam em profusão devido às novas tecnologias. A escola em que este trabalho foi desenvolvido trata-se de uma instituição de ensino



médio localizada na região metropolitana de Porto Alegre de acesso misto (há tanto alunos pagantes quanto bolsistas/dependentes de industriários) e tem suas atividades distribuídas por trimestres. Em função da diversidade que caracteriza as turmas, os alunos são, sob diversos pontos de vista, muito diferentes entre si: classe social, interesses, estrutura familiar, disponibilidade de equipamentos e acesso à internet, enfim, não há algo que se possa tratar como um perfil homogêneo no que se refere aos discentes da escola. Ao longo dos trimestres, cabe a cada área (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) desenvolver e executar os projetos temáticos trimestrais.

Além disso, a autonomia é um dos pilares da metodologia da escola, e os alunos são incentivados a exercitarem o pensamento crítico e a capacidade de agir no mundo de maneira consciente e autônoma. Esses fatores fazem com que os resultados dos trabalhos normalmente variem bastante entre os de alta qualidade técnica de execução (vídeos bem editados e cortados, com animações, bem produzidos) e aqueles com gravação direta e áudio difícil de ouvir, além das diferenças habituais entre as produções dos alunos mais e menos dedicados e outras variáveis, como o fato de eles simplesmente poderem trabalhar de forma mais exaustiva em atividades e projetos que lhes pareçam mais interessantes.

Para a publicação dos vídeos e o desenvolvimento do trabalho, foi utilizado o Youtube. Com mais de quinhentas horas de conteúdo publicado por minuto em mais de 100 países, em 80 diferentes línguas e com mais de dois bilhões de usuários por mês, o Youtube é, atualmente, a maior plataforma de vídeos do mundo. Segundo o próprio site, sua missão é dar voz e mostrar o mundo a cada usuário, e sua maneira de fazer isso é disponibilizando a qualquer pessoa que tenha condições tecnológicas (um celular ou computador conectados à internet) a possibilidade de gravar um vídeo e publicá-lo gratuitamente na internet (Youtube, tradução nossa).



CARACTERÍSTICAS DO PROJETO

O conjunto de atividades que aqui passamos a descrever foi desenvolvido com as turmas do segundo ano durante um projeto que tinha como eixo central a leitura da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, um dos livros disponíveis na lista de leituras previstas no plano de estudos institucional. Ao longo do trimestre, objetivando explorar ao máximo as possibilidades que o livro oferece para a formação dos estudantes, desenvolvemos algumas atividades centradas no desenvolvimento de pensamento crítico, análise linguística e noção das desigualdades sociais presentes no nosso país, em especial, nesse caso, àquelas relacionadas aos problemas decorrentes da seca sazonal da região da caatinga.

Entre as atividades desenvolvidas durante o projeto, que detalharemos nos parágrafos a seguir, estão a leitura em conjunto, discutindo alguns capítulos com os alunos; a construção de um álbum com imagens digitais do *Google Street View*²³; a criação de mapas mentais relacionados a eventos que aconteceram na história narrada no livro; gravação de vídeos colocando-se no lugar do personagem Fabiano quando preso, salientando sua dificuldade de comunicação e provocando os alunos a refletir a respeito da importância de conseguir comunicar-se de maneira competente.

Começamos com a leitura mediada, em que o aluno ou os professores²⁴ liam, fazendo pausas para discutir as situações e para esclarecer aspectos relacionados ao vocabulário utilizado no livro e a situações que imaginamos que eles não conseguiriam perceber sem auxílio ou que julgamos importante provocar certa reflexão. Graciliano Ramos,

²³ Tutorial: Google Street View.

²⁴ Na escola em que o projeto foi aplicado, os três professores de português planejam as aulas e produzem os materiais didáticos em conjunto, e aplicam as aulas em revezamento.

como outros autores, respeita as variações linguísticas em momentos distintos do texto: quando se escuta a voz do narrador, a variedade utilizada é a norma culta; quando são os personagens que se manifestam, o autor procura escrever de acordo com a região geográfica, época, situação social/econômica e situacional representada no livro. Nos vídeos, que detalharemos mais tarde neste capítulo, vários alunos mencionaram que o fato de a leitura ter sido realizada, em alguns capítulos, com o acompanhamento dos professores, facilitou bastante o entendimento da obra de forma mais profunda do que nos capítulos que leram sozinhos, seja pela quantidade de termos e expressões que não entenderam, seja por situações que não perceberam etc.

Outra atividade realizada foi a construção de um álbum digital construído com imagens digitais do *Google Street View*: os alunos deveriam selecionar trechos do livro em que houvesse descrições da caatinga (bioma predominante na região geográfica em que a história acontece) e procurar, no serviço do Google, fotos que servissem como ilustração ao trecho escolhido. Acompanhando a foto ilustrativa e o texto original, deveria constar outra versão do mesmo texto, a qual se tratasse de uma adaptação do texto, porém convertido a uma variedade linguística diferente da original, de livre escolha dos alunos. Essa atividade visava à inserção dos alunos no universo ficcional de *Vidas Secas* a partir de uma aproximação com a geografia por meio de recursos digitais. Tal aproximação se mostra bastante eficaz quando se trata da leitura de um autor tão peculiar quanto Graciliano Ramos, afinal, segundo Antonio Cândido (2006):

Para ler Graciliano Ramos, talvez convenha ao leitor aparelhar-se do espírito de jornada, dispondo-se a uma experiência que se desdobra em etapas e, principiada na narração de costumes, termina pela confissão das mais vívidas emoções pessoais. Com isto, percorre o sertão, a mata, a fazenda, a vila, a cidade, a casa, a prisão, vendo fazendeiros e vaqueiros, empregados e funcionários, políticos e vagabundos, pelos quais passa o romancista, progredindo no sentido de integrar o que observa ao seu modo peculiar de julgar e de sentir (CÂNDIDO, 2006, p. 17).



Além dessas, uma atividade que caiu bastante no gosto dos alunos foi uma relacionada ao segundo capítulo do livro. Nele, o protagonista Fabiano, que já estava residindo em uma fazendinha que encontraram abandonada após a caminhada inicial mostrada no primeiro capítulo, após sair para fazer algumas compras na cidade, vê-se metido em uma confusão com a polícia por participar de um jogo com um policial, que desencadeia sua ida para a cadeia. Em relevo no capítulo estão os pensamentos de Fabiano, recriminando-se por não ter conseguido falar em defesa própria, argumentando, esclarecendo às autoridades competentes que o que lhe havia sucedido era uma injustiça, pois, de acordo com o que sua consciência lhe dizia, não tinha cometido nenhum crime ou algo que justificasse sua presença no cárcere. O que os alunos deviam fazer nessa atividade era gravar um vídeo, na plataforma *Flipgrid*²⁵, simulando o próprio Fabiano falando em sua defesa, ou seja, deveria fazer uso da língua para o fim que não foi possível na obra devido à incapacidade autodeclarada do protagonista, que demonstrou, nesse e em vários outros capítulos, sua dificuldade com a exposição oral de seus pensamentos, anseios e necessidades, como no exemplo a seguir.

Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas. (RAMOS, 1938, p. 25)

RESULTADOS ALCANÇADOS

Uma das maiores transformações culturais realizadas pela internet, o Youtube²⁶ consolidou-se como uma ferramenta de uso diário praticamente obrigatório para todos os públicos. Não há o que não se

²⁵ Tutorial: Flipgrid.

²⁶ Tutorial: Como gravar vídeo para o Youtube usando o celular.

descubra nesse quase infinito canal de vídeos. Um número enorme de pessoas tem feito do Youtube uma importante fonte de renda: jornalistas, cozinheiros, mecânicos, professores, cada vez mais gente tem se tornado *digital influencer* graças à facilidade de produção e distribuição da plataforma de vídeos da Google.

Entre os incontáveis grupos de pessoas que fazem de seu canal no Youtube uma nova maneira de ganhar visibilidade (e, em alguns casos, dólares) estão os *booktubers*. Leitores ávidos que fazem do que antes era um *hobbie* uma fonte de renda, os *booktubers* fazem resenhas livres e críticas sobre livros que estão lendo por vontade própria, por pedidos de seus assinantes ou por acordos comerciais com editoras. O interessante de muitos desses canais é observar o quanto essas pessoas, seja qual for sua motivação para a leitura, parecem sempre perseguir a relação mais original possível com o livro em questão, pois, como falam (ou têm o objetivo de falar) para muitas pessoas e sabem que não são as únicas a fazerem isso, têm na originalidade uma ferramenta de trabalho muito importante, um verdadeiro diferencial no mercado.

Com relação ao gênero, o vídeo-resenha de *booktuber* costuma não ter tempo definido, pois varia de acordo com o tamanho e a complexidade do livro. Portanto, é possível encontrar vídeos de cinco ou vídeos de cerca de 30 minutos. Outra característica importante é a personalidade, tanto nas relações que o *booktuber* estabelece com o livro, quanto nas relações que estabelece com seu público: com o tempo, é comum que um laço se estabeleça, e o leitor acabe confiando no dono do seu canal preferido para ler ou deixar de ler alguma obra resenhada por ele. Fica a critério do criador de conteúdo a profundidade das análises. Há os que buscam todos os detalhes possíveis de intertextualidade, por exemplo, e trazem inúmeras informações, muitas vezes com ilustrações animadas, em composições repletas de multimodalidade, mas também há os que se limitam um pouco mais ao texto em si e a suas impressões sobre ele, cativando os assinantes por seu carisma ou outros critérios mais subjetivos.



Com relação à proposta, produzimos uma lista de elementos que deveriam ser considerados pelos alunos ao produzirem seus vídeos. São eles: mencionar o nome da obra, bem como o autor, ano de publicação e editora; explicar de que se trata a obra; comentar brevemente características do movimento modernista presentes no livro; relatar sua experiência como leitor; deixar claro se recomenda ou não a leitura da obra e explicar o porquê; ter clareza na fala e no tom de voz; utilizar no mínimo sete e, no máximo, 10 minutos na produção do vídeo; fazer uso de recursos como cenário e edição, se possível.

Como costuma acontecer, os vídeos produzidos pelos alunos são muito diferentes entre si, pois cada um consegue estabelecer relações diferentes com o livro e com a tecnologia. Enquanto, para alguns, tanto a leitura quanto a produção de vídeos foram tarefas interessantes, com as quais conseguiram divertir-se enquanto trabalhavam, para muitos tanto a leitura quanto a produção do vídeo só foram realizadas com muito esforço e dificuldade, sem contar no número (felizmente reduzido) de alunos que sequer realizou a leitura. Entre esses, houve quem, apesar de não ter lido, gravou o vídeo, o que ficou evidenciado assim que começaram a falar, repetindo argumentos discutidos na sala de aula ou lendo trechos inteiros de resenhas prontas da internet.

De qualquer modo, acreditamos que sempre há que se pensar em atividades que contemplem tanto o aluno que vai tentar fazer o mínimo, quanto no aluno que pretende dedicar-se para desenvolver o máximo possível e, para esse, o trabalho teve valor. Visivelmente houve um grande número de alunos que conseguiu desenvolver novas relações com a leitura depois de haver lido o livro, quando teve que retomar a pesquisa para produzir seu vídeo ao estilo *booktuber*. Após a atividade, realizamos uma nova investida sobre o mesmo trabalho: dessa vez, os alunos teriam que gravar um vídeo de dois minutos, outra vez no *Flipgrid*, falando sobre a experiência de ter que gravar um vídeo sobre o livro. A pergunta era: “Sobre o livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos: que diferenças você percebe entre sua leitura antes e depois de ter que produzir



o vídeo em formato *booktuber*? Que impactos o ato de gravar um vídeo falando sobre o livro causou na sua relação com o texto original?”

As respostas salientaram a importância de retomar aspectos do livro para o desenvolvimento da produção audiovisual: as declarações sobre a importância de aprofundar a pesquisa para conseguir dominar melhor os diferentes aspectos da história foram unânimes. Um dos alunos comentou que: “Conforme a gente tem que explicar pra alguém, passar o nosso entendimento, a gente começa a lembrar e repensar algumas coisas que aconteceram no livro e, com isso, retomamos algumas coisas e conseguimos trazer para o público, com a atividade do Youtube. Eu acho que a gravação do vídeo ajuda bastante a repensar sobre tudo o que aconteceu.”

Houve também o relato de alunos que confessaram a pouca relação com a leitura de modo habitual, e relacionaram isso à diferença de criar relações intertextuais ou perceber situações que, embora retratadas no livro, fazem parte da realidade. Como ilustração, a fala do aluno J, que diz: “Eu não sou um cara que lê muito, então, quando eu leio, eu não entendo o significado de toda a coisa, eu pego mais o que está escrito, não tudo o que o autor quer passar. Então, quando eu estava vendo os vídeos, eu consegui perceber outras coisas que não tinha me dado conta quando estava apenas lendo o livro.” No caso, ele afirmou que a retomada da leitura não foi suficiente, e optou por também buscar informações de *booktubers* reais que já haviam resenhado o livro, para, assim, fortalecer sua percepção a respeito do livro.

Outro aspecto importante do trabalho foi possibilitar que os alunos desenvolvessem outras habilidades relacionadas à área de linguagens e às novas necessidades que o mercado de trabalho apresenta para as novas gerações, como o domínio da oralidade, a habilidade de produção de material multimodal e a capacidade de falar para uma câmera. Quanto a isso, o relato do aluno J. P.: “Em relação ao *booktube* foi uma atividade bem diferente. Eu, particularmente, tive dificuldade



s u m á r i o

pra gravar, eu (...) sou muito tímido, mas é algo que vai reforçando nosso aprendizado e facilitando cada vez mais esse tipo de trabalho, então foi uma baita atividade, um trabalho que eu gostei muito de fazer.”

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO

Este projeto pode ser utilizado em qualquer dos três anos do ensino médio com relativa facilidade. Talvez a maior dificuldade seja relacionada não ao domínio tecnológico necessário por parte dos alunos e dos professores, uma vez que as atividades são, nesse sentido, bastante simples. Tal entrave pode acontecer se a escola em que se pretende desenvolvê-lo não possuir acesso à internet de qualidade, pois o acesso, *download* e *upload* de vídeos são ações que requerem uma conexão de qualidade relativamente boa. Com relação aos equipamentos e aplicativos, é preciso que os alunos (ou pelo menos um da dupla, se essa for a opção tomada) tenham um celular capaz de acessar a internet e utilizar um navegador atualizado.

Apesar de termos realizado essa atividade em aulas de língua portuguesa e literatura, também é possível utilizar em outras disciplinas que necessitem de leitura e atividades semelhantes à produção de resenha de cunho pessoal, como aulas de língua estrangeira, história, geografia, filosofia etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mergulho forçado que demos a partir de 2020 nas novas tecnologias em sala de aula foi algo que, para muitos, pode ter causado certos traumas. Muitos colegas relatam que tiveram que “aprender na



marra” a se virar com os recursos digitais e provavelmente boa parte desses colegas pretendem aproveitar esse começo forçado para manter a utilização da tecnologia em sala de aula. Por outro lado, também já é possível perceber, por meio de relatos, que há certa tendência, pelo menos de parte dos profissionais da educação, de retomar a velha rotina, que permitia uma separação quase material entre o real e o virtual, fazendo da escola uma instituição tão antiga quanto desatualizada.

A série de atividades que propusemos aqui visa, antes de mais nada, demonstrar de maneira simples que nossos alunos podem, querem e conseguem realizar atividades mais interessantes e que o uso da tecnologia não é apenas para “quebrar o galho”, um recurso a se lançar mão em momentos de desespero, algo a ser abandonado assim que a normalidade puder retomar seu lugar em nossas vidas ou mesmo um fim em si só. As novas tecnologias vieram para que possamos todos ter vidas mais multiculturais e multiconectadas, uma vez que isso caracteriza a vida contemporânea. Vieram para mostrar a nossos alunos que, sim, se eles quiserem, podem continuar encontrando trabalhos prontos para entregar, mas também podem aproveitar as tecnologias para desenvolver aprendizado de maneira muito mais interessante e real do que as tediosas e repetitivas resenhas e resumos que costumavam entregar.

Concluindo, cremos ter mostrado o duplo papel que o Youtube pode desempenhar na sala de aula: se, por um lado, é uma excelente fonte de pesquisa, por outro, pode também ser o leito por onde escoam o que os nossos alunos são capazes de entregar, para nós e para o mundo, uma vez que os trabalhos não precisam mais ser restritos à avaliação do professor, e sim publicados para quem quiser ver. As novas gerações já estão ocupando as redes digitais, e nossos alunos fazem parte dela.



REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. **Ficção e confissão**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2010.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

YOUTUBE. **About Youtube**. [S./], 2022. Disponível em: <https://about.youtube/>. Acesso em: 18 dez. 2021.



13

Maiara Dalpiaz dos Santos

Anna Julia Cardoso Dornelles

instigando o protagonismo frente aos estudos de língua inglesa:

desmistificando
alguns estereótipos sobre ciência
e descobrindo como fazer
pesquisa científica na escola

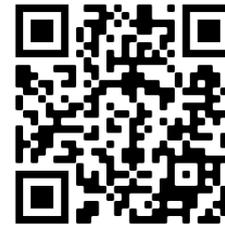


INTRODUÇÃO

Até algum tempo atrás, a pesquisa sequer era mencionada como “pesquisa” em sala de aula. Havia trabalhos e apresentações com tópicos para que o assunto fosse compreendido e, então, pudesse ser apresentado aos colegas, mas sem muita orientação para a forma que isso seria feito. Antes da *World Wide Web*, pesquisa na escola significava copiar trechos de enciclopédias. As famílias mais abastadas tinham em casa Enciclopédia Barsa, ostentada em seus vários volumes nas estantes da sala²⁷.

Confira no vídeo abaixo, “Enciclopédia Barsa” | O *Google* de antigamente.

Figura 1: Enciclopédia Barsa - O *Google* de antigamente



Alunos que não tinham essa preciosidade em casa, tinham de ir à biblioteca, onde o procedimento era o mesmo: localizar o conteúdo e... copiar. Depois de pronto, o ‘trabalho’, ele recebia a capa com o título: “**TRABALHO DE PORTUGUÊS**”. Para esses “trabalhos de pesquisa”, o objetivo era simplesmente coletar informações e transmitir conteúdos, sem acontecer a mediação do professor em cada etapa, ao que Bagno (2005) chama de “ensinar a aprender”, definido por ele mesmo como “criar possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão à sua disposição na sociedade” (BAGNO, 2005, p. 14).

²⁷ Quem frequentou a escola básica nos anos 70 e 80 do século passado certamente passou por esse tipo de ‘pesquisa’.

Com o advento da internet e suas ferramentas de busca, um outro mundo se abriu. A internet se tornou a fonte principal de consulta, mas, também, sem muita orientação sobre quais sites seriam bons para sua realização. Com a quantidade de informações a que todos são expostos cotidianamente na internet - e fora dela -, os alunos até sabem (ou imaginam que sabem) onde encontrá-las, sejam esses lugares fontes seguras ou não, no entanto “ensinar a aprender” não é apenas mostrar possíveis fontes para a pesquisa, e sim orientar (BAGNO, 2005) e acompanhar o aluno para que ele possa desenvolver competências críticas para saber reconhecer os caminhos mais relevantes e seguros em meio ao mar de informações que recebe diariamente.

A pesquisa está presente em diversos momentos da vida humana, ainda que isso não seja percebido pelas pessoas em geral. Ela se relaciona com práticas de letramento autênticas das quais os alunos fazem parte todos os dias, como ler uma bula de remédio ou até pesquisar sobre o mais novo escândalo em que seu cantor favorito se envolveu. No entanto, na sala de aula, a pesquisa ainda é vista como cópia e transmissão de conhecimento, o que pode levar os alunos a se desmotivarem ao não verem a relevância em uma atividade que não os desafie e os leve a simplesmente copiar da internet.

Coscarelli e Kersch (2016) discutindo a leitura na internet, destacam que essa leitura

exige uma boa navegação e boas estratégias de compreensão. Exige que o leitor saiba lidar com hipertextos digitais e com textos que exploram muitos recursos multimodais. Ou seja, o leitor precisa conhecer os mecanismos de navegação pelos ambientes e ter estratégias para fazer uma busca satisfatória das informações que procura (COSCARRELLI; KERSCH, 2016, p. 7).

Dessa forma, ler e pesquisar na internet precisa de mediação do professor (assim como praticamente tudo que se faz na escola), afinal, ler na internet (e escrever para ela) demanda letramentos que levem o usuário a pesquisar, acessar informações, analisar, avaliar, comparar,



separar, comunicar, revisar, colaborar, criar, envolver, interagir, remixar e muitas outras ações que são necessárias para participar ativamente neste mundo em mudança. Assim, copiar uma frase específica da internet, por exemplo, apropriando-se dela (e citando sua fonte) pode ser, sim, uma forma de mostrar posicionamento, desde que essa “cópia” venha acompanhada de reflexão e ressignificação do que foi dito. A orientação por parte da escola e do professor aqui são fundamentais.

Ao orientarmos a pesquisa através da internet, podemos, também, desenvolver outras competências digitais para que as aulas possam abranger práticas diversas. Essas competências são desenvolvidas no trabalho com multiletramentos digitais em sala de aula, ou seja, práticas sociais significativas aos nossos alunos e que envolvam

o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”) mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

O desenvolvimento da pesquisa na escola, então, não se limita apenas a ensinar os alunos a refletirem sobre as informações e meios de pesquisa, e pode, também, possibilitar o trabalho com diversas outras competências e tecnologias digitais muito importantes para o século XXI.

O papel da pesquisa na escola deve ser, então, desenvolver a autonomia de nossos estudantes, para que, assim, eles possam entender o pesquisar como forma de se colocar no mundo, demonstrando posicionamentos e pontos de vista de acordo com o que foi pesquisado, aflorando, assim, o seu protagonismo e se assumindo como ator principal do seu próprio conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), frisa muito o protagonismo juvenil como uma das grandes questões do universo escolar, pois ela vem a deixar claro o quanto essencial é que a escola proporcione aos alunos, as possibilidades para desenvolver



o seu protagonismo. Tanto que uma das finalidades do ensino médio na contemporaneidade, segundo a BNCC é a de “garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual” (BRASIL, 2018). Dessa forma também, ser protagonista do seu próprio ensino e aprendizado é passar a ter consciência do processo e agir sobre ele.

CONTEXTO

O presente relato de experiência é referente a um projeto desenvolvido com duas turmas de 1º ano do ensino médio - equivalente a 53 alunos na faixa-etária dos 14/15 anos - de uma escola estadual do Rio Grande do Sul, situada em um pequeno município do Litoral Norte Gaúcho. O projeto foi desenvolvido em junho de 2021, no contexto pandêmico causado pelo Coronavírus (COVID-19). Em 2020, todas as escolas precisaram mudar drasticamente o formato das aulas, devido à necessidade do isolamento social. Dessa forma, as aulas, que aconteciam de forma presencial, passaram a ser ofertadas de forma remota. Em 2021, ano em que esse projeto foi desenvolvido, as medidas de isolamento social oscilavam muito, em alguns momentos, elas eram menos restritivas, em outros, voltavam a ser totalmente restritivas, tudo dependia muito do número de casos de pessoas com COVID-19 e do ritmo da vacinação. No período da realização desse projeto, os alunos não participavam das aulas de forma presencial, apesar de a escola estar aberta para recebê-los nesse formato. Essa adesão à modalidade presencial foi baixa, e essas turmas, em específico, ainda permaneciam de forma remota. Pelos relatos dos alunos e pais, havia o receio de ir até a escola, porque o município estava com um ritmo lento de vacinação. Foi um momento conturbado, também, no que diz respeito às orientações dos órgãos educacionais superiores, pois, a cada semana, novas delimitações eram sugeridas sobre o formato das aulas. Por exemplo, em



s u m á r i o

uma semana, era delimitado que não podiam mais ser ofertadas aulas síncronas, apenas assíncronas, como forma de estimular os alunos a retornarem ao presencial, já na semana seguinte, essa delimitação mudava, e esse foi o panorama durante alguns meses daquele ano letivo.

Levando em consideração esse cenário, o desenvolvimento das habilidades produtivas da língua - escrita e fala, as quais já são um grande desafio no que concerne o trabalho na modalidade presencial na aula de língua inglesa (doravante LI) como língua estrangeira, em um cenário pandêmico, então, no qual os alunos passaram a participar de forma remota, tornou-se ainda mais complexo. Isso se complexifica ainda mais quando é colocada em jogo a realidade do aluno da rede pública estadual de ensino e, ainda, em um contexto de cidade de interior em que a maior parte dos alunos vive na zona rural, e boa parte deles não possuem internet de qualidade para poderem acompanhar as aulas em tempo real, por exemplo, limitando-se às atividades assíncronas.

Em sala de aula, quando contamos com a presença física dos alunos, nós, professores, conseguimos acompanhá-los no processo de escrita em LI de forma mais efetiva. No cenário aqui exposto, todavia, ficou difícil essa avaliação processual. Outrossim, o que passou a ser perceptível nessas turmas no período pandêmico foi a quantidade de alunos que copiavam o trabalho um do outro, ou ainda, que simplesmente reproduziam o famigerado `ctrl c + ctrl v` de textos da internet. Assim, quando era solicitada uma pesquisa, vinha uma página de cópia do *Wikipédia*, por exemplo. Na aula de LI, isso também acarretou no desenvolvimento da habilidade de escrita dos discentes, pois se havia apenas cópia, essa habilidade não estava sendo desenvolvida de forma adequada.

Cabe aqui destacar que, além da percepção da professora titular em relação ao contexto aqui apresentado, essas duas turmas, no mês de maio de 2021, receberam uma professora estagiária que desenvolveu um trabalho em torno do gênero textual infográfico e, ela relatou a mesma experiência, os alunos copiavam os trabalhos uns dos outros e copiavam textos completos da internet.



A partir disso, surgiu então, a necessidade em conversar de uma forma mais 'séria' com essas turmas sobre o quão impróprio é se apropriar da produção de outra pessoa como se aquela tivesse sido uma produção sua. Mas, ao invés de simplesmente conversar com os discentes, procurou-se trabalhar isso de uma forma que pudesse ser mais significativa e que eles realmente compreendessem a importância de serem os protagonistas de suas produções.

Pensando nisso, buscou-se desenvolver um dos trabalhos que têm grande potencial de aguçar e mobilizar o processo de ensino e aprendizagem de forma autônoma: o desenvolvimento da pesquisa na escola. Para Silva (2010), "a pesquisa realizada com acompanhamento e numa escala progressiva de dificuldade, ela (a pesquisa) desenvolve as habilidades de localizar, selecionar e usar informações, essenciais para aprender com independência" (SILVA, 2010). Porém para pesquisar e poder desenvolver o protagonismo frente aos estudos, os alunos precisam saber como fazer uma boa pesquisa, compreendendo seus processos e, também, visando entender qual a importância de fazê-la.

CARACTERÍSTICAS DO PROJETO

É importante ressaltar antes de tudo que, no momento em que o projeto foi desenvolvido, as aulas aconteciam da seguinte forma: numa semana, os alunos recebiam atividades assíncronas que eram disponibilizadas na plataforma do *Google Classroom*, exceto para os alunos que não tinham acesso à internet. Para esses, era disponibilizado material impresso, o qual ficava na secretaria da escola para a retirada do responsável pelo aluno. Na semana seguinte, geralmente era feito um encontro síncrono via *Google Meet*. Dessa forma, as aulas propostas foram planejadas e executadas atendendo a essa orientação. Todavia, nada impede a adaptação dessas aulas para qualquer contexto, seja remoto, presencial ou híbrido.

O projeto teve a duração de cinco semanas e foi dividido em três momentos. No primeiro momento, os alunos foram levados a refletir sobre a percepção que eles tinham sobre a ciência e sobre os cientistas/pesquisadores, a fim de quebrar alguns estereótipos que existem acerca deles. Em um segundo momento, foi explorado sobre o que de fato é uma pesquisa e como fazer pesquisa na escola. Após isso, foi discutido sobre a importância da língua inglesa para a ciência e pesquisa. O passo a passo dessas aulas, então, serão descritos abaixo.

1º passo (aula assíncrona): Os alunos receberam uma atividade, na qual eles precisavam escrever um parágrafo em inglês sobre as suas percepções sobre ciência, conforme exemplo abaixo.

Figura 2: Reflexão inicial



Think about this word "science" and answer

- Write a paragraph telling what do you think about "science" and what do you know about it!

For example: - What is science?

- Who does science?

- What come into your mind when you think about this word "science"?

Fonte: a primeira autora.

Os alunos foram orientados a escreverem unicamente em relação às suas próprias percepções, sem buscar respostas em outras fontes.

2º passo (aula síncrona): Neste segundo momento, a intenção era que os alunos demonstrassem, por meio de imagens, a visão que eles tinham sobre ciência - na atividade anterior foi explorado por meio da linguagem escrita, o que agora eles viriam a demonstrar por meio da linguagem visual. Foi então, compartilhado um quadro interativo com os discentes - confira a imagem ilustrativa que representa o quadro interativo usado nessa aula e, confira também, exemplos de tecnologias digitais que podem ser utilizadas para tal fim acessando o QR Code disponível:

Figura 3: Ilustração do quadro interativo



Fonte: Canva

Figura 4: Exemplos de tecnologias digitais - quadro interativo



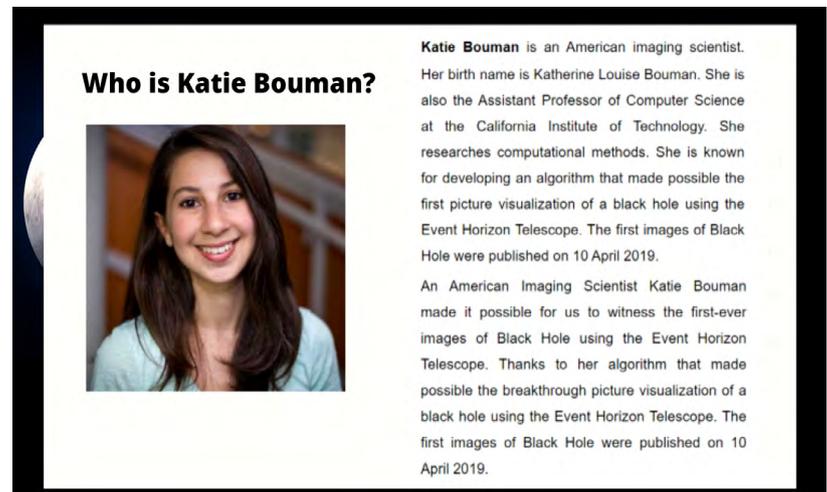
O objetivo desse quadro interativo era que a turma pudesse buscar na internet as imagens correspondentes ao que era perguntado. Foram três perguntas feitas:

- Choose an image that represents the word "science" for you.
- Choose an image of the searcher.
- When you think of a scientist, how do you think he/she is?

Discutiu-se com os discentes as escolhas que eles fizeram para representarem o que estava sendo perguntado. As percepções dos estudantes, como já era esperado, era cercada de estereótipos em relação à ciência/pesquisa e os seus respectivos profissionais. Para os alunos, de uma forma geral, a ciência é ligada aos núcleos da química e da biologia, e os pesquisadores são pessoas que trabalham com um jaleco branco dentro de um laboratório, o qual passou a carregar mais estereótipos ainda, quando a pergunta foi como eles imaginavam que um cientista era: um homem branco e com mais de 40 anos. Isso tudo já tinha sido notado na atividade proposta no 1º passo, na parte escrita. Essa atividade de completar o quadro interativo com as imagens solicitadas de acordo com as perguntas veio apenas para reforçar essa percepção. Percebendo então, a necessidade de romper aos poucos com esses estereótipos, um texto em específico foi proposto no 3º passo.

3º passo (aula assíncrona): Na sequência foi trabalhado com um texto sobre a jovem cientista *Katie Bouman* (disponível abaixo) e realizadas as seguintes perguntas acerca desse texto:

Figura 5: Texto “Katie Bouman Biography”

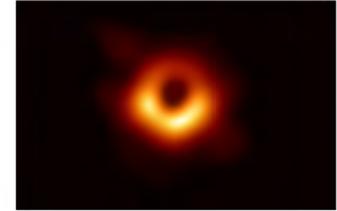


Who is Katie Bouman?

Katie Bouman is an American imaging scientist. Her birth name is Katherine Louise Bouman. She is also the Assistant Professor of Computer Science at the California Institute of Technology. She researches computational methods. She is known for developing an algorithm that made possible the first picture visualization of a black hole using the Event Horizon Telescope. The first images of Black Hole were published on 10 April 2019.

An American Imaging Scientist Katie Bouman made it possible for us to witness the first-ever images of Black Hole using the Event Horizon Telescope. Thanks to her algorithm that made possible the breakthrough picture visualization of a black hole using the Event Horizon Telescope. The first images of Black Hole were published on 10 April 2019.

The 29-years old Bouman and her teams have been working for a long time to earn this achievement. She theorized that black holes leave a background shadow of hot gas. Her algorithm fills in gaps in data produced by telescopes from around the world. She is an MIT student who earned her doctorate in electrical engineering and computer science from there in 2017 and is an Assistant Professor at California Institute of Technology.



SOURCE: [HTTPS://GOSSIPGIST.COM/KATIE-BOUMAN](https://GOSSIPGIST.COM/KATIE-BOUMAN)

Fonte: Gossip Gist, 2019.

Questions about the text:

- What kind of scientist is Katie Bouman?
- Where does she work?
- Which institute does Katie work at?
- What is her research area?
 molecular biology
 marine animal fossils
 computational methods for black holes
- What is the name of the telescope used by her?
- When was the first black hole image published?
- How old is Katie?
- What is Katie's area of research on her PhD?

Optou-se pelo trabalho com esse texto, sobre uma mulher extremamente jovem, cientista e que trabalha com a ciência da imagem na área computacional, devido à percepção da maioria dos alunos sobre cientistas, conforme relatado anteriormente. Posterior a isso, foi proposta uma aula síncrona para leitura e discussão sobre as respostas das perguntas feitas sobre o texto. Nesse momento síncrono, foi questionado aos alunos se, para eles, tinha um objetivo maior, além de praticar a LI, claro, o trabalho com esse texto em específico. Eles responderam que achavam que a escolha pelo trabalho com o texto da



s u m á r i o

Katie Bouman serviu para romper com o estereótipo que praticamente todos tinham sobre os pesquisadores.

4º passo (aula síncrona): Foram propostos aos alunos três vídeos, cuja localização é possível ser feita através dos QR Codes abaixo. Os três vídeos abordam a temática da pesquisa: o que é, como fazer e para que ela serve. Junto a cada vídeo, estão as perguntas que foram feitas para orientar a discussão acerca deles.

Figura 6: Vídeo 1 - Como fazer pesquisa escolar

	<ul style="list-style-type: none"> • What does the video say about ctrl c + ctrl v? • What are the differences between the words “search” and “research”? • Is Google a search source? • Can we rely on a single source of research? • What is the basis for all research?
---	---

Figura 7: Vídeo 2 - Animação - Pesquisa escolar

	<ul style="list-style-type: none"> • How to do good research? What are the steps?
--	--

Figura 8: Vídeo 3 - Research Skills for High School Students

	<ul style="list-style-type: none"> • According to the dictionary, what is research? • According to the video, what are the steps of a “research success criteria”? • There is a specific website that many people use, but it is not very reliable. What is the name of this site and why is it not so trustworthy? • What is plagiarism and why not to do this?
---	--



Posterior a isso, os alunos foram incentivados a pensarem sobre temas dos quais gostassem e sobre os quais fosse interessante pesquisar. Todavia, isso foi apenas uma provocação para encerrar a aula, pois eles tiveram bastante tempo para pensarem sobre seus centros de interesse, pois ficou como tarefa de casa, então, listar temas de interesse para realização de uma pesquisa.

5º passo (aula assíncrona): Esse foi o momento em que os alunos delimitaram, de fato, o que gostariam de pesquisar, e, começaram o processo do desenvolvimento das suas pesquisas. Para isso, foi compartilhado um documento criado no site do *Canva* com as delimitações do que cada passo dessa pesquisa precisaria ter. Nesse documento tinham as seguintes orientações:

Problem definition (create a problem about the subject you want to research)

Introduction (write briefly, what your research is about)

Justification (explain the importance/relevance of your research)

Objective (what would be the objective of your research)

Development (search, write, gather data about your research)

Conclusion (what are the conclusions you can reach the end of this work)

Reference (insert the name of the sources you used to carry out the research)

Em uma outra aula, dessa vez de forma síncrona, foi discutido o passo a passo de uma pesquisa e como ela é realizada, lembrando também os vídeos da última aula, discussões acerca deles e o passo a passo da pesquisa enviado por meio do arquivo acima. É importante salientar que a pesquisa foi desenvolvida em língua inglesa.

6º passo (aula assíncrona): Após o desenvolvimento dessas aulas, os alunos foram questionados sobre a experiência de fazer uma pesquisa e, por último, foram questionados sobre o papel da língua inglesa no mundo da pesquisa, levando-os à reflexão da importância da língua nesse âmbito. As perguntas foram enviadas na plataforma de comunicação com os alunos, o *Google Classroom*. Foram três os questionamentos:



s u m á r i o

Answer in your notebook in English - Responda em seu caderno em inglês:

- a) How did you do your research?
- b) Was it easy to do the research?
- c) What is the importance of the English language for researching?

RESULTADOS ALCANÇADOS

O projeto aqui apresentado foi um trabalho inicial sobre pesquisa escolar e sobre estereótipos acerca da ciência e pesquisa, o qual se fez extremamente necessário no contexto em que nos encontrávamos: o pandêmico. Mais do que nunca, ciência e pesquisa passaram a ser um dos principais temas das mídias, devido ao foco dado na busca pela vacina para a COVID-19. Todo esse cenário pode ter reforçado ainda mais os estereótipos sobre fazer pesquisa/ciência, como se elas girassem apenas em torno dos laboratórios com profissionais usando jaleco e manuseando tubos de ensaio, o que foi perceptível na atividade com o quadro interativo (2º passo). Dessa forma, se faz necessário ajudar os alunos a pensarem a pesquisa como um importante componente na nossa sociedade, em todos os âmbitos e, instigá-los a realizarem dentro do espaço escolar pesquisas das mais diversas áreas.

Ao final do projeto desenvolvido, percebeu-se que os alunos gostaram muito da experiência de realizar uma pesquisa escolar, conhecendo o passo a passo dela. O que também corroborou para o engajamento neste trabalho foi o fato de eles poderem pesquisar algo do seu interesse. Logo, para esse contato inicial, incentivá-los a pesquisar algo da escolha deles serviu como um impulsionador desse trabalho. A questão do desenvolvimento da habilidade da escrita em LI também foi muito importante, pois através do entendimento por parte dos alunos de que a simples reprodução da cópia de algo não é algo bom, eles passaram a se dedicar mais ao processo de escrita, e isso ficou



perceptível por meio das perguntas sobre questões linguísticas que eles enviaram na plataforma, a fim de compreender se eles estavam escrevendo de forma adequada.

Além disso, notou-se que todos os discentes compreenderam que toda pesquisa é realizada com o intuito de aprender sobre algo em profundidade e, para isso, precisa haver muita leitura e curiosidade para, então, se apropriar de determinado assunto e levantar questionamentos acerca dele, buscando, através da pesquisa, descobrir algo novo. Sendo assim, eles perceberam que simplesmente reproduzir o ctrl c + ctrl v não iria impactar de forma tão significativa no processo de ensino e aprendizado e, que para pesquisar, precisa ser protagonista ao longo de todo percurso.

Infelizmente, não foi possível que os alunos apresentassem as pesquisas entre si, pois, devido às mudanças frequentes nas delimitações superiores (coordenadoria regional) entre não ofertar mais encontros síncronos e realizar apenas os presenciais e, ainda com a rotatividade de metade da turma entre uma semana e outra²⁸, impossibilitou a sequencialidade do trabalho. Além disso, foi muito baixa a adesão pelos encontros presenciais. A professora, então, optou por retomar o trabalho quando houvesse uma maior adesão dos alunos ao ensino presencial, de forma que fosse possível gerar uma troca entre cada pesquisa, o que acabou não sendo posto em prática, pois essa mesma professora, dias depois, precisou deixar a escola para se dedicar exclusivamente aos estudos do mestrado. Apesar de todas as limitações - frequentes na escola pública - o projeto nos mostrou alternativas para as aulas de inglês, fazendo um trabalho transdisciplinar.

²⁸ Segundo a delimitação daquele momento, 50% da turma iria presencialmente na semana 1, por exemplo, enquanto os outros 50% faziam atividades de forma assíncrona na plataforma do Google Classroom. Na semana 2, os grupos revezavam, quem ficou em casa tendo aula assíncrona, ia para o encontro presencial e quem estava no presencial ficava em casa estudando de forma remota.



Na seção a seguir é proposta a sugestão do compartilhamento das pesquisas, pois acreditamos ser essa a parte fundamental do processo de ensino-aprendizado.

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO

Tendo em vista que esse projeto foi desenvolvido com turmas de ensino médio, pelo fato desses alunos ainda não conhecerem o processo de uma pesquisa - sendo que isso foi observado por meio da apropriação do conhecimento de terceiros (plágio) que os discentes estavam tendo - o trabalho aqui proposto serviu como um primeiro contato para esses alunos. O ideal seria que esse tipo de trabalho pudesse ser realizado o quanto antes, para que, assim, os alunos soubessem pesquisar e usufríssem desse benefício ao longo de toda sua jornada escolar e se autodescobrindo como protagonistas da própria aprendizagem.

Esse projeto poderia, também, ser desenvolvido em qualquer disciplina, melhor ainda se ocorrer de forma interdisciplinar, o que enriqueceria o trabalho e daria um propósito ainda maior para ele. Se o desenvolvimento do projeto ocorresse de forma interdisciplinar, haveria mais tempo para executá-lo, pois o tempo foi algo limitante na experiência aqui relatada, já que a LI conta apenas com dois períodos semanais e, com a realidade do contexto pandêmico, esses períodos foram ainda mais reduzidos, pois não era recomendado pela coordenadoria fazer aulas síncronas equivalentes a dois períodos (1 hora e 40 minutos), mas, sim, que esse tempo no *Google Meet* não extrapolasse 40 minutos.

Além disso, outra sugestão seria desenvolver pesquisas em grupos, o que acabou não sendo uma opção viável devido ao ensino remoto e também, devido ao perfil dessas duas turmas, pois, anteriormente a esse trabalho, já havia sido feita a tentativa da realização de trabalhos em duplas de forma remota, por meio do contato pelo



WhatsApp, mas não deu certo. Os alunos possuíam dificuldade em convidar um colega para fazer dupla com eles, o que fez com que os alunos que eram novos na escola e ainda não haviam interagido pessoalmente com os demais devido ao ensino remoto acabassem fazendo o trabalho sozinhos. Houve também alunos que já conheciam os colegas, mas que não conseguiram formar duplas ou realizar o trabalho juntos porque quando um estava disponível o outro não estava, sem falar nos problemas de conexão de internet de muitos desses discentes, enfim, foram muitas as limitações que provavelmente em um contexto de sala de aula presencial não teria.

Acreditamos que são muitas as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho com pesquisa na escola. Mas as limitações foram grandes, devido à realidade aqui descrita, além de outras questões, como, por exemplo, o fato de que não houve tempo para compartilhar as pesquisas realizadas, pois quando os alunos as entregaram, a delimitação da coordenadoria de educação era não realizar mais encontros síncronos, já que, nós, professores estávamos indo até a escola nesse momento, então, os alunos já contavam com essa possibilidade. No entanto, essa adesão ainda estava sendo baixa, inviabilizando a sequencialidade do trabalho.

Mas mesmo com todas essas adversidades, foi possível realizar esse trabalho inicial sobre pesquisa na escola. Assim sendo, uma outra sugestão para o desenvolvimento desse projeto seria que os discentes pudessem compartilhar suas pesquisas com os demais colegas e com a comunidade escolar como um todo, talvez por meio de algum meio de comunicação midiático que a escola possua: *Instagram*, *Facebook*, *Youtube*, etc. Por meio dessa divulgação científica usando mídias sociais, os alunos teriam a possibilidade de desenvolverem ainda mais competências, já que poderiam trabalhar com edição de imagem/vídeo, elaborar posts para essas redes, potencializando, assim, os multiletramentos digitais também.



Ademais, ressalta-se a importância de iniciar o trabalho com pesquisa na escola, pois, quanto antes ele for iniciado, mais preparados os discentes estarão frente aos seus estudos de forma geral, porque quando o aluno aprende a pesquisar e se sente motivado a fazer isso, ele pode passar a ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é e como se faz. 19^o ed., São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília: Mec, 2018.

COSCARELLI, Carla Vianna; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. *In*: KERSCH, D. .; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31, 2012.

SILVA, Anderson Moço; MARTINS, A. R. **Como ensinar por meio da pesquisa**. 237 Ed. Nova Escola, 01 nov. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1483/como-ensinar-por-meio-da-pesquisa>. Acesso em: 22 dez. 2021



14

Mariana Vargas Trarbach

o potencial dos memes no desenvolvimento do letramento midiático crítico



INTRODUÇÃO

A partir do momento que o mundo começou a ser dirigido por tecnologia, as práticas de linguagem tiveram que se adequar à nova era que estava por vir. O século XXI trouxe consigo diversas novidades no mundo digital com e-mail, uma série de plataformas online, como redes sociais, blogs, fóruns, salas de bate-papo e muito mais. Logo, as práticas de leitura e escrita utilizadas para criar significados foram adaptadas para esses ambientes, mudando a maneira como estudamos, trabalhamos, participamos da sociedade, e construímos relacionamentos com o mundo à nossa volta. Essas mudanças permitiram o surgimento de novos gêneros digitais, como o caso dos memes, tema deste capítulo.

A partir da pedagogia dos letramentos, entende-se que as aulas de língua devem ser constantemente ressignificadas para que os alunos leiam e construam textos que lhes permitam ser bem-sucedidos não somente como participantes da escola, mas de toda sociedade. Para isso, faz-se necessário que os alunos pensem criticamente e entendam as razões pelas quais os textos existem e como isso afeta a forma que eles são construídos (COPE; KALANTZIS, 2012).

Embora os memes tenham se destacado por seu uso cômico, por vezes crítico e irônico nas redes sociais, o conceito “meme” surgiu muito antes da ascensão da internet. O biólogo evolutivo Richard Dawkins (1976), da Universidade de Oxford, foi responsável pela criação do termo ao argumentar que a evolução humana é tanto biológica quanto cultural por causa da mutação e replicação dos nossos genes. Segundo o autor, quando mais fiel um gene é replicado, mais rápido outros serão também. Consequentemente, a evolução cultural da sociedade ocorre através de um processo similar quando compartilhamos ideias, estilos, conhecimento e formas de falar. Essa “replicação cultural” foi o que Dawkins nomeou “memes”, termo advindo da palavra Grega



“mimesis” que significa “imitação.” Desta forma, pode-se dizer que os memes são ideias que são espalhadas e compartilhadas, ou seja, replicadas na sociedade através das redes sociais. Em suma, os memes tornam-se um gênero comunicativo no ambiente digital que pode ser “materializado” na forma de uma palavra, frase engraçada, um vídeo viral, ou as famosas imagens legendadas.

Por mais que o termo já possuísse certa notoriedade nas discussões sobre cultura humana, somente com a chegada do século XXI o conceito ganhou espaço nas discussões como uma prática reconhecida que influencia no crescimento social. Knobel e Lankshear (2003) reivindicaram “memes” como uma nova prática de letramento. Para esses autores, os novos letramentos não são constituídos somente por novas tecnologias, mas também por novos valores nas nossas práticas de linguagem. (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). Além disso, o conceito de memes demonstra potencial para a compreensão de mentalidades, novas formas de poder, de participação social, de comunicação e relacionamento (KNOBEL; LANKSHEAR, 2005). Considerando que as novas gerações tornam-se cada vez mais cedo adeptas às redes sociais, o meme é um dos primeiros gêneros a ser encontrado por elas. Ao destacar seus aspectos multimodais, percebe-se a facilidade de utilizar o gênero para representar uma série de críticas, sentimentos e pensamentos. Consequentemente, os memes ressignificam a maneira como interagimos frente à vida na sociedade, demonstrando a necessidade de um olhar crítico sobre a maneira como são construídos e utilizados na internet.

CONTEXTO

Muitos não conheciam o termo “cringe” até 2021. Repentinamente, numa busca rápida pelas redes sociais, é possível encontrar a expressão em todos os lugares. Logo, o que parecia ser um tweet simples com



uma singela pergunta à geração Z, tornou-se uma espécie de “guerra virtual” com provocações humoradas entre as gerações *millenial* (nascidos entre 81 a 95) e Z (nascidos entre 1996 e 2010). A palavra “cringe” do inglês²⁹, é um verbo que, em situações informais, demonstra um sentimento de “vergonha” de algo ou alguém. Como essa gíria já estava sendo usada pela geração Z, a autora do tweet³⁰ tornou-se adepta ao termo para questionar os mais jovens sobre quais aspectos os incomodavam nos *millenials*. Como resposta, muitos *millenials* se descobriram “*cringe*” apenas por realizar ações, como tomar café da manhã, dividir o cabelo de lado, ser fã da saga Harry Potter e reclamar de boletos.

Depois do dia 17 de junho de 2021, data do tweet, a expressão começou a ganhar repercussão também fora do Twitter, chegando às redes sociais vizinhas, como Facebook e Instagram. Dessa forma, começaram a surgir diversos memes utilizando a gíria e também fazendo humor com esse ‘conflito das gerações’. O meme viralizou de tal forma e ficou tão popular que surgiram testes online em diversos blogs e revistas para que os usuários calculassem o seu “nível cringe”, ganhando espaço até em matérias de jornais. Além disso, grandes empresas e lojas não perderam a oportunidade de investir na popularidade desse meme com objetivos de marketing. Durante os meses de julho e agosto, o meme ganhou espaço até nos perfis oficiais de prefeituras que divulgavam diariamente informações sobre a vacinação. Observa-se que, ao longo do ano, a palavra “cringe” entrou ainda mais no vocabulário da sociedade atingindo outros contextos.

Ao entender memes como a constituição de estilos, modos e ideias contagiantes que se espalham de pessoas para pessoas dentro de uma cultura (KNOBEL; LANKSHEAR, 2019), compreende-se que todo novo meme possui o potencial para marcar eras. Foi o que aconte-

²⁹ Conceito de Crige: disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/cringe>>

³⁰ Carol Rocha, tweet disponível em <<https://twitter.com/tchulim/status/1405539094503956482?s=20>>

ceu com os famosos memes brasileiros como a “Nazaré Pensativa” em 2013, os memes da Copa do Mundo de 2014, o forminho da Geovana e o “já acabou Jéssica?” em 2015. Visto isso, surgiu-se a necessidade de catalogar esses memes para contar a história da cultura “memética” brasileira, o que resultou no projeto Museu de Memes³¹ da Universidade Federal Fluminense. O projeto reúne acadêmicos de diversas áreas como Comunicação e Linguística não somente com o intuito de pesquisar estes fenômenos da internet, mas com a responsabilidade de guardar e relembrar estes memes. Dessa forma, o site do projeto funciona como um museu virtual onde os memes podem ser acessados por ano, temática ou categoria. Além disso, o público também pode “doar” memes para serem inseridos na catalogação, ou simplesmente acessar a base de dados que conta com uma série de artigos acadêmicos disponíveis.

O grande potencial dos memes está presente na sua multimodalidade, que pode ser uma imagem legendada, um áudio ou um vídeo. Ademais, sua característica intertextual ganha destaque, visto que os memes podem conter uma referência à cultura pop em geral, a uma música, notícias ou acontecimentos políticos e sociais. O gênero não só marca presença diariamente nas redes sociais, mas ajuda a fazer história e acentuar as conversas entre seus usuários tanto dentro das redes quanto fora delas. Como os adolescentes têm usado cada vez mais as redes sociais, acabaram tornando-se “especialistas” em memes. Afinal, estando presentes diariamente nas redes, eles se tornam criadores e replicadores culturais desse gênero. Nas suas conversas fora da internet, seja na casa de um amigo, no parque, nos corredores da escola ou até mesmo na sala de aula, os memes também são referenciados. Portanto, ao compreender o potencial dos memes descrito acima e sua forte presença na cultura social, com as pessoas cada vez mais adeptas às redes sociais, pensou-se em potencializar o pensamento crítico dos alunos com esse gênero, nas aulas de língua inglesa.

³¹ <https://museudememes.com.br/>

Dessa forma, para analisar o relacionamento dos alunos com os memes e incentivá-los a pensar sobre a linguagem nos ambientes virtuais, foi desenvolvido um projeto de ensino. Ademais, buscando desenvolver um projeto para engajar os alunos com autonomia e desenvolver o pensamento crítico sobre o uso do gênero, a Pedagogia dos Letramentos (COPE; KALANTZIS, 2012)³² foi utilizada como base para desenvolver as fases do projeto.

CARACTERÍSTICAS DO PROJETO

O projeto durou um mês e constitui-se de cinco encontros, divididos em 2 horas semanais, que foram desenvolvidas em uma escola de idiomas da região metropolitana de Porto Alegre, RS. A turma escolhida era composta por alunos entre as idades de 13 a 16 anos que demonstravam domínio sobre as redes sociais e conseqüentemente, familiaridade com o gênero meme citado durante as aulas. Os alunos já estavam estudando inglês há três anos e se encontravam no nível intermediário de proficiência no idioma. Sendo assim, as aulas foram ministradas em sua grande parte em Língua Inglesa.

Encontro 1

A primeira aula, sendo a introdutória do projeto, foi constituída com dois objetivos em mente, sendo eles

- a. Compreender como a internet mudou a maneira como nos relacionamos;
- b. Apresentar o meme como um gênero digital.

³² <https://newlearningonline.com/learning-by-design/pedagogy>

Dessa maneira, foi trabalhada a primeira competência da pedagogia dos letramentos, chamada de experienciar (do conhecido ao novo).

Para introduzir a temática, a professora propôs uma discussão para que os alunos refletissem sobre a importância do uso da internet na vida contemporânea, convidando os alunos a compartilharem suas experiências diárias. Logo, no segundo momento, os alunos formaram grupos para analisar suas percepções sobre a vida antes e depois da ascensão da internet. A professora separou os seguintes tópicos norteadores para a análise: namoro, família, estudo, trabalho, notícias, política, atividades de lazer, amizades e outros.

No terceiro momento, a professora direcionou uma discussão sobre o termo *viral*³³, constantemente conectado ao conceito de memes. O termo é utilizado na internet e marketing para falar de ideias que se espalham rapidamente. Sendo assim, a professora pediu para cada grupo criar um ranking da melhor maneira de tornar um tópico viral, sendo as opções: tv, livros, memes, fofoca, jornais, pôsteres de propaganda e música. O intuito desta atividade era analisar se os alunos relacionariam os memes ao termo *viral* e suas razões por trás disso.

No próximo momento da aula, a professora pediu para os alunos acessarem com seus celulares um link que direcionava para a página do site Wonderopolis, o qual possui um artigo que explica o surgimento dos memes³⁴. A escolha do site se deve ao fato de apresentar o conteúdo de forma interativa e com uma linguagem simples, direcionada ao ensino fundamental, que seria compreendida pelos alunos sem muitas dificuldades. Desta forma, logo após a leitura do texto, a professora direcionou uma discussão sobre os conhecimentos adquiridos através do texto. Nota-se que, nesse momento, foi importante

³³ Conceito de “viral” disponível em <: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/viral> >

³⁴ <https://www.wonderopolis.org/index.php/wonder/what-is-an-internet-meme>

destacar que, embora os conceitos de memes e viral andem sempre juntos, eles não se tornam necessariamente sinônimos.

Para finalizar, o último momento da aula foi reservado para desenvolvimento e discussão, no qual, em grupos novamente, os alunos listaram memes importantes que marcaram época no Brasil. Como trabalho de casa, a professora pediu que os alunos trouxessem esses e outros memes que considerassem importantes para serem lembrados.

Encontro 2

O segundo encontro focou na segunda competência da pedagogia dos letramentos chamada de Conceitualização e Análise. Os objetivos estabelecidos para esta aula foram:

- a. Descobrir as diferentes categorias dos memes;
- b. Analisar o uso dos memes na sociedade;
- c. Discutir qual seria o “lado ruim” dos memes.

Para essa aula, o material utilizado consistiu-se em uma reportagem produzida pela BBC Newsbeat³⁵ assim como o vídeo “The Joy of Memes” postado também no canal³⁶. No momento inicial, a professora apresentou a *headline* da notícia e fomentou uma discussão sobre as razões pelas quais Dawkins, criador do termo, estaria infeliz pelos memes serem definidos apenas como imagens com palavras. Logo após, a professora pediu aos alunos para que, em grupos, listassem as maneiras diferentes pelas quais os memes podem aparecer em modalidades distintas (como imagem, vídeo, áudio etc.). Os alunos, em grupo, listaram exemplos de cada categoria e utilizaram os memes que eles trouxeram como tarefa de casa para exemplificar.

³⁵ <https://www.bbc.com/news/newsbeat-39967075>

³⁶ https://www.youtube.com/watch?v=N0BJTRVQ_BA

Os alunos também chegaram à conclusão de que “gestos” deveriam ser incluídos como categorias, visto que a “pose de maloqueira” foi um dos memes marcantes de 2020.

Logo após, a aula foi direcionada a partir do vídeo da BBC News que possui três partes importantes para o desenrolar da aula, sendo a primeira, a introdução ao conceito de memes e seu uso social e político, a segunda, uma entrevista com Dawkins, e a terceira, uma reportagem sobre o “dark side” dos memes. Para o último momento, por sua vez, os grupos mostraram domínio crítico ao pensar como os memes podem replicar cyberbullying e chegaram à conclusão de que o “anonimato” na criação dos memes pode desencadear essa ideia.

Encontro 3

O terceiro encontro focou na competência seguinte da pedagogia dos letramentos, chamada de análise funcional e crítica. Esse encontro foi planejado com os seguintes objetivos:

- a. Diferenciar fato, opinião e crença nas redes sociais;
- b. Influenciar o pensamento crítico dos alunos sobre temática apresentada;
- c. Analisar como os memes podem ser usados criticamente na sociedade.

Para isso, a professora escolheu a temática de Sustentabilidade, tema já trabalhado em aulas anteriores com os alunos. Dessa forma, os alunos já possuíam conhecimento prévio sobre o que é sustentabilidade assim como o vocabulário utilizado na temática.

Alguns dos memes escolhidos para a análise:



Imagem 1: Primeiro meme analisado em turma³⁷

when ur enjoying the warm
weather in december but deep
down u know it's because of
global warming

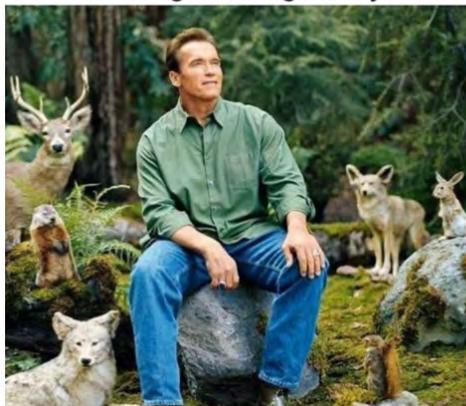


Entende-se que para um meme provocar o pensamento crítico, este deve possuir um bom argumento por trás, não simplesmente expressar uma opinião ou crença. Nesse caso, deve fazer uma afirmação que seja apoiada por razão e evidências. Logo, a professora apresentou memes para os alunos e os dividiu em grupos. O intuito desse tipo de atividade era fazer com que os alunos analisassem a crítica por trás do meme e seu público-alvo. Além disso, os alunos precisariam diferenciar e reconhecer se os memes continham uma crença, fato ou opinião. Logo após, os alunos utilizariam a internet para pesquisar evidências, que poderiam ser notícias ou artigos, que dessem suporte ou não à crítica ou opinião dos memes analisados.

³⁷ Imagem disponível em <<https://www.buzzfeed.com/erinchack/environment-memes>>

Imagem 2: apresentados ao grupo³⁸

when you remember to bring your reusable bag to the grocery store



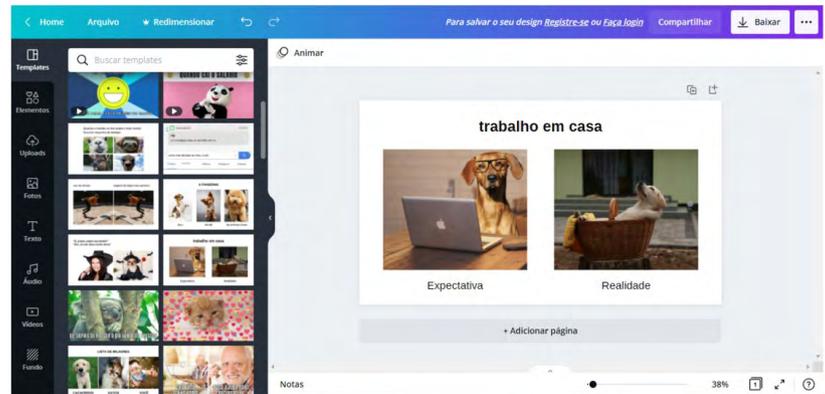
Encontro 4

O quarto encontro focou na última competência da Pedagogia dos Letramentos, chamada de Aplicação. Desta forma, a aula teve como objetivo a produção de memes para a finalização do projeto.

Para isto, a turma decidiu uma temática para a produção na oficina de memes. Após votação e discussão coletiva, a temática escolhida foi: “PAN(DEM)IC”, devido ao cenário encadeado pela Pandemia do Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. A partir disso, os alunos reuniram-se em grupos para pesquisa e discussão de temas que não poderiam faltar em seus memes para representar o “panic”. A professora também lembrou da importância de pesquisarem evidências para a produção, assim como o papel dos memes na replicação de

³⁸ Imagens disponíveis em <<https://www.meme-arsenal.com/en/create/meme/2606949>> e <<https://starecat.com/when-you-remember-to-bring-your-reusable-bag-to-the-grocery-store-arnold-schwarzenegger-with-animals/>>

cultura, pois outras pessoas precisariam se identificar com o humor ou as críticas subjacentes aos memes. Dessa forma, eles chegaram a diferentes tópicos dentro da temática como: aulas online, vídeo chamadas, home office, compras online, uso de máscara, álcool em gel, volta às aulas etc. Observou-se que os alunos tiveram um bom engajamento na produção ao imaginar que estariam construindo um acervo histórico e cultural para as futuras gerações que estudarem a história da sociedade na época pandêmica do século XXI.



Fonte: templates disponíveis no site do Canva

Para a criação dos memes, a professora escolheu os sites Make a Meme³⁹ e Canva⁴⁰, para serem utilizados tanto para a escolha das imagens quanto para a produção dos memes. O Canva, por sua vez, ganhou mais destaque e preferência dos alunos devido ao aplicativo para celular disponível, deixando o trabalho ainda mais fácil. O Make a Meme ganhou destaque devido ao acervo de imagens a serem baixadas para utilização. No entanto, muitos dos alunos também preferiram procurar imagens conhecidas de outros memes no próprio google.

³⁹ <https://makeameme.org/>

⁴⁰ <https://www.canva.com/create/memes/>

Encontro 5

As aulas do último encontro do projeto foram direcionadas com o intuito dos grupos apresentarem os memes para a turma. Na finalização do projeto, a professora e os alunos analisaram todos os memes que foram impressos e expostos no corredor da escola, numa espécie de “museu de memes”, para que outras turmas também pudessem ter acesso às produções. Além disso, a professora criou um arquivo de pdf no Canva onde todos os memes criados foram catalogados numa espécie de portfólio digital⁴¹ que pode ser acessado pela turma.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O projeto apresentou muito potencial ao aumentar o nível de engajamento dos alunos com o gênero. Segundo relatos dos alunos, as aulas tornaram-se interativas pois tanto eles quanto a professora estavam pesquisando juntos. Acredita-se que, ao trabalhar com um gênero tão próximo da realidade dos alunos, eles se sentiram acolhidos e interagiram muito mais entre si e com a professora.

Ao analisar memes sobre o tema de sustentabilidade, os alunos desenvolveram um posicionamento crítico porque procuraram as evidências e crenças subjacentes às críticas apresentadas neles. Da mesma maneira, ao reconhecer o lado ruim de utilizar memes para propagar desrespeito e preconceitos por meio do anonimato, os alunos reconheceram que não gostariam de ser tratados mal por conta de um meme, ou mesmo ficar famosos depois de virar um meme. Além disso, os alunos demonstraram posicionamento crítico ao reconhecer a importância dos memes como forma de replicação cultural, e não apenas

⁴¹ <https://www.canva.com/learn/design-digital-portfolio/>

como um “besteirol” nas redes. Uma aluna relatou que os memes se tornaram uma espécie de “refúgio” durante a pandemia, pois através do humor, ela pode se divertir e distanciar da pressão gerada pelo cenário pandêmico. Outro aluno comentou também que os memes possuem muita influência na sua vida, visto que chegou a escolher séries e filmes somente para poder entender os memes que viralizavam, e não ficar por fora das piadas contidas neles. Os alunos reconheceram que um olhar mais sério sobre os memes é necessário ao mencionar os memes do “jacaré vacinado”, pois serviram para divulgar as informações sobre a vacinação. Em suma, o trabalho com os memes foi de extrema importância, demonstrando potencial para desenvolver o pensamento crítico dos alunos e distanciar a visão de “besteirol” para um gênero forte que faz parte da vida e história contemporânea.

SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO

Embora este projeto tenha sido realizado no contexto de uma escola de idiomas, os resultados demonstraram grande potencial para ser desenvolvido também no contexto escolar. A BNCC (BRASIL, 2018), na área de linguagens, apresenta habilidades a partir dos novos gêneros digitais a serem desenvolvidas ao longo do ensino fundamental e médio. Este projeto, por exemplo, atingiria a habilidade EF09LI12 na Língua Inglesa para o 9º ano, que tem como objetivo produzir e analisar textos, assim como memes, sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem também o posicionamento crítico dos alunos.

Para uma melhor adaptação, os professores precisam levar em conta temáticas a serem trabalhadas com os alunos. Visto que no contexto deste projeto os alunos já haviam trabalhado com sustentabilidade anteriormente, estes já conheciam o vocabulário relacionado ao tema, assim como já sabiam da importância de uma visão mais



sustentável do mundo. Embora a turma tenha se engajado criticamente na discussão sobre sustentabilidade, o foco principal do terceiro encontro não foi trabalhar os impactos do aquecimento global, a importância de poupar água ou separar o lixo, pois o tema já havia sido trabalhado em aulas anteriores. Desta forma, a aula teve como enfoque observar e analisar o uso crítico dos memes ao procurar evidências que sustentassem as críticas e opiniões compartilhadas naqueles textos especificamente. Portanto, caso os alunos não tivessem conhecimento sobre a temática de sustentabilidade trabalhada anteriormente, eles dificilmente teriam facilidade para sustentar evidências e se engajar nas discussões sobre um assunto do qual não teriam domínio prévio. Sendo assim, para adaptação das aulas do terceiro encontro, recomenda-se que os professores trabalhem sobre o tema sustentabilidade antes de tentar desenvolver o projeto, ou até mesmo adaptem o plano para introduzir a temática dentro das aulas.

Outra sugestão pertinente ainda sobre a temática de análise e discussão crítica no terceiro encontro seria a escolha do tema a ser trabalhado. Tanto para aulas de Língua Inglesa quanto de Língua Portuguesa, seria interessante adaptar a temática com outros temas de interesse coletivo e global, além de sustentabilidade. Temas como esportes, saúde, ou até mesmo de entretenimento como filmes e TV podem servir para análise e engajamento dos alunos.

Para as aulas de Língua Portuguesa, especificamente, o material base como o texto do Wonderopolis e o vídeo da BBC News precisariam ser adaptados para o idioma. O Wonderopolis foi escolhido por ser um site interativo e com uma linguagem simples que seria compreendida pelos alunos mesmo com nível intermediário do Inglês. Para a língua Portuguesa, por sua vez, sugerimos que, na primeira aula, o professor procure outro site que apresente o conceito com uma proposta parecida. Recomendamos o site do próprio Museu de Memes⁴²,

⁴² <https://museudememes.com.br/o-que-sao-memes>

que, por ser um projeto atrativo, pode também chamar a atenção dos alunos pelo seu acervo. Para a segunda aula, por sua vez, sugerimos continuar com o uso do vídeo da BBC News visto que o vídeo contém as três partes base para o desencadeamento da aula, mantê-lo ainda com as legendas do Youtube seria o mais recomendável. Neste caso, uma extensão gratuita para o Google Chrome, *Language Reactor*⁴³, poderia ser aplicada para resolver o problema das legendas, pois possibilita apresentar as legendas em ambos os idiomas simultaneamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Literacies**. New York, USA.: Cambridge University Press, 2012. v. 1. ISBN 978-1-107-40219-5.

DAWKINS, Richard. Memes: The New Replicators. **The Selfish Gene**. 30th anniversary edition. New York: Oxford University Press, 2006, p. 189-201.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning**. 1. ed. Philadelphia, USA: Open University Press, 2003. 223 p. v. 1. ISBN 0-335-21067-8.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Memes and affinities: Cultural replication and literacy education**. English, [S. l.], 30 nov. 2005. Paper presented to the annual NRC, Miami, November 30, 2005.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sample 'the new' in New Literacies. **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007, v. 29, p. 1-24.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Memes, Macros, Meaning and Menace: Some trends in internet memes. **The Journal of Communications and Media Studies**, [S. l.], v. 4, ed. 4, p. 44-57, 2019. DOI <https://doi.org/10.18848/2470-9247/CGP/v04i04/43-57>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337915929> Memes,. Acesso em: 5 abr. 2021.

⁴³ <https://www.languagereactor.com/>



SOBRE AS ORGANIZADORAS

Dorotea Frank Kersch

É professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, tendo antes atuado na escola básica. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Sua pesquisa foca-se em ensino de língua portuguesa, (multi)letramentos, letramento (midiático) crítico, formação de professores, identidade e atitudes linguísticas.

E-mail: doroteafk@unisinobr

Ana Patrícia Sá Martins

Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Multiletramentos no Ensino de Línguas. Atua como Professora Adjunta no Mestrado em Educação e no Departamento de Letras, da Universidade Estadual do Maranhão.

E-mail: anamartins1@professor.uema.br

Gabriela krause dos santos

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Graduada em Letras - Inglês pela mesma universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Professora de Inglês na rede privada de ensino, escola regular e de idiomas.

E-mail: gabrielakrausedossantos@gmail.com



SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Ana Elisa Ribeiro

Professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua no ensino médio, no bacharelado em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. É doutora em Linguística Aplicada pela UFMG. Entre outros, é autora de *Escrever, hoje e Multimodalidade*, textos e tecnologias, ambos pela Parábola Editorial. Coordena o projeto de extensão Aula Aberta. anadigital.pro.br e @anadigital.
E-mail: anadigital@gmail.com

Anna Júlia Cardoso Dornelles

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) como bolsista PROSUC/CAPES. Graduada em Letras Português/Inglês pela mesma universidade.
E-mail: annajulia.c.d@hotmail.com

Emily Haubert Klering

Graduada em Letras -Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, e é bolsista de iniciação científica no grupo FORMLI, desenvolvendo projetos de pesquisa sobre identidades, letramentos do professor e tecnologias.
E-mail: emilyklering@unisinis.br

Glícia Azevedo Tinoco

Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), professora associada da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN), professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), mais especificamente na área de Linguística Aplicada, e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), sendo, atualmente, coordenadora da unidade de Natal do ProfLetras. Seus interesses de pesquisa vinculam-se, principalmente, aos seguintes temas: letramentos, gêneros discursivos e ensino; formação de professores, ensino-aprendizagem de língua materna, formação linguística na área de Ciências e Tecnologia, ensino de argumentação.
E-mail: glicia.tinoco@ufrn.br



Hanns Müller Carvalho Aguiar

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), com ênfase em Tecnologia Educacional, com previsão de conclusão em 2022. Especialista em Metodologia do Ensino das Línguas Portuguesa e Inglesa e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Única (2021). Graduado em Letras/Inglês pela Estácio de Sá (2021) e Administração pelas Faculdades Santo Agostinho (2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em tecnologia na educação, formação de professores e língua estrangeira, e Administração, com ênfase em gestão escolar, marketing e recursos humanos. E-mail: hannsaquiuar@gmail.com

Jaqueline Schabarum

Graduada em Letras - Português/Alemão pelo IFPLA (Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã) /UNISINOS. Participou de programa de formação continuada de professores de Língua Alemã (PAD - Pädagogischer Austauschdienst) e lecionou, durante o ano de 2017, na cidade de Göttingen, Alemanha. É professora de Língua Alemã, Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Ivoti - Ivoti (RS). Leciona, também, no Ensino Superior do Instituto Ivoti (IFPLA). Atualmente, é mestranda em Linguística Aplicada pela Unisinos. Integra o grupo de pesquisa FORMLI – Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades. E-mail: jaque.schabarum@gmail.com

João Pedro Correia

Bacharel em Ciências e Tecnologia com ênfase interdisciplinar em Negócios Tecnológicos (ECT/UFRN), graduando em Engenharia Civil (UFRN) e analista de implantação de sucesso da empresa Quark Tecnologia e Inovação, pertencente ao ESIG Group. Seus principais interesses de pesquisa são: ciência, tecnologia e inovação; gestão e economia; diagnósticos empresariais; políticas públicas de inovação.

Email: joaopedrocorreia@ufrn.edu.br

Joyce Vieira Fettermann

Doutora e Mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Língua Inglesa e graduada em Letras - Português/Inglês (UniFSJ). Possui experiência no ensino de Língua Inglesa na rede pública (SEEDUC-RJ e IFES - Campus Cachoeiro de Itapemirim, ES). Atuou como professora de inglês e coordenadora pedagógica em cursos livres, e em curso de Pós-graduação lato-sensu. Membro dos grupos de pesquisa: FORMLI (Unisinos), Texto Livre (UFMG) e GP Multi (Unicamp). É afiliada à ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística). É consultora acadêmica na Troika e bolsista de Apoio ao Ensino Acadêmico na



UENF. Possui interesse pelos temas: TDICs no ensino de línguas, Formação de professores, Recursos Educacionais Abertos para o ensino de línguas, Multiletramentos, Multimodalidade e Avaliação.

E-mail: joycejvieira@gmail.com

Karin Paola Meyrer

Mestra em Linguística Aplicada pela Unisinos, Especialista em Educação Bilíngue e Cognição pela Faculdade IENH e graduada em Letras Inglês pela Unisinos, seus interesses de pesquisa incluem ensino e aprendizagem de línguas adicionais, letramento crítico em L2 e letramento midiático crítico. É voluntária no grupo de pesquisa FORMLI (Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades) vinculado ao PPGLA da Unisinos. Atua como professora de língua inglesa em um currículo bilíngue, atendendo alunos do 7o ano do Ensino Fundamental ao 3o ano do Ensino Médio.

E-mail: paolameyrer@gmail.com

Maiara Dalpiaz dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sendo bolsista PROSUC/CAPES. Graduada em Letras Português/Inglês pelo IFRS – Campus Osório. E-mail: maiaradalpiaz1997@gmail.com

Marcelo de Miranda Lacerda

Doutor em Educação pela UNISINOS /RS. Mestre em Ciências da Educação: Especialização em Tecnologias Educativas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro UTAD- Portugal (2012) Revalidado pela FAE- UFGM (2013). Possui graduação em LETRAS ESPANHOL pela Universidade Estadual de Montes Claros (2001). Membro do GPe-dU: Grupo de Pesquisa Internacional Educação Digital da UNISINOS e do Grupo de Pesquisa em Estudos Hispânicos e Ensino da UFRN. Atualmente é professor EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG - Campus Pirapora/MG e Professor Permanente do ProfEPT/IFNMG e Professor Colaborador do PPGE/Unimontes/MG.

E-mail: mmlacerda2@hotmail.com

Mariana Vargas Trarbach

É graduanda em Letras-Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Faz parte do Grupo de Pesquisa FORMLI, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. Atualmente, como bolsista PIBIC/CNPq, atua nas pesquisas sobre multiletramentos



e letramento (midiático) crítico. Possui interesse de pesquisa no trabalho com gêneros digitais e tecnologias na sala de aula.

E-mail: marianatrarbach@unisinis.br

Michel Montandon de Oliveira

Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde também fez mestrado. É graduado em Comunicação e Artes pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atua no Setor de Editoração Eletrônica da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e coordena o projeto de extensão NavCine. Tem experiência docente em cursos como a pós-graduação em Educação Criativa da PUC-Minas e a Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia (Associação Imagem Comunitária - AIC), além de ter coordenado o Portal e o Festival de Cinema Emdiálogo, em parceria com o Observatório da Juventude da UFMG. É editor do site beabla.com.br.

E-mail: michelmontandon@gmail.com

Reginaldo Santana Ferreira

Graduado em Letras Português e Espanhol – Unisinis. Mestrando em Linguística Aplicada – Unisinis. Faz parte do Grupo de Pesquisa FORMLI na mesma universidade. Realiza pesquisa em Letramento literário, letramento crítico, multiletramentos. Professor de espanhol no Unilínguas (Instituto de Línguas da Unisinis) e como professor de Português e Espanhol em escola da rede privada do RS.

E-mail: rrsanfer@gmail.com



ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem multiletrada 10, 16, 26, 32, 34, 39, 43
ambientes digitais 17, 54, 69
ambientes midiáticos 11, 19, 28, 130, 131, 144
aprendizagem 11, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 26, 28, 33, 34, 39, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 67, 69, 73, 88, 95, 98, 99, 101, 102, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 128, 130, 132, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 153, 154, 155, 158, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 187, 188, 196, 203, 220, 222, 231, 233, 251, 253
artefatos digitais 56, 59
autonomia 15, 28, 65, 66, 67, 100, 109, 128, 150, 152, 206, 219, 220, 239

C

campo educacional 18, 112, 116, 128
ciberativismo 12, 20, 173, 174, 176, 177, 179, 183, 184, 185
cinema 10, 16, 26, 32, 36, 37, 39, 40, 49, 204
comunicação 14, 46, 53, 54, 68, 95, 115, 116, 123, 128, 134, 141, 143, 157, 162, 163, 164, 172, 174, 188, 201, 207, 219, 228, 232, 236
cultura digital 18, 68, 112, 114, 115, 133, 153, 162, 163, 170
curadoria digital 11, 19, 28, 147, 149, 150, 154, 157, 160, 162, 163
currículo 36, 58, 77, 133, 169, 174, 253

D

diversidade 30, 100, 108, 116, 128, 188, 196, 206
docência 53, 54, 172
docentes 17, 19, 20, 34, 35, 41, 42, 43, 47, 52, 58, 59, 60, 63, 65, 68, 69, 70, 80, 85, 114, 117, 118, 134, 148, 149, 151, 153, 154, 161, 187
dramaturgia 16, 36, 39, 40, 46

E

educação básica 10, 16, 17, 26, 27, 50, 56, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 85, 93, 113
engajamento 11, 19, 20, 28, 47, 60, 69, 112, 113, 166, 167, 175, 183, 229, 245, 246, 248
ensinar 10, 15, 17, 27, 35, 43, 53, 69, 76, 77, 82, 84, 85, 86, 89, 94, 95, 108, 112, 117, 131, 146, 154, 172, 199, 217, 218, 219, 233
ensino médio 10, 11, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 26, 29, 32, 36, 42, 44, 45, 46, 112, 147, 150, 173, 174, 204, 205, 213, 220, 231, 251
estereótipos 12, 22, 29, 216, 223, 225, 229

F

ferramentas digitais 89, 90, 93, 94, 95, 132, 133, 134, 137, 194
formação docente 11, 19, 28, 56, 57, 59, 60, 68, 130, 131

G

gêneros multimodais 17, 56, 68, 69

I

insights 28, 102, 169

L

letramento digital 19, 83, 113, 119, 132, 133, 134, 141, 144, 153, 172

letramento midiático 12, 20, 23, 29, 171, 172, 173, 181, 183, 234, 253

linguagens 25, 30, 43, 44, 55, 68, 100, 116, 121, 135, 141, 169, 212, 219, 247

língua inglesa 12, 20, 22, 29, 99, 109, 132, 136, 137, 173, 174, 175, 177, 179, 181, 182, 183, 216, 221, 223, 228, 238, 253

M

marketing 237, 240, 252

meios digitais 148, 159, 163

multiletramentos 10, 11, 18, 19, 26, 27, 28, 30, 55, 83, 87, 96, 97, 100, 104, 108, 109, 114, 116, 128, 129, 131, 132, 134, 143, 144, 145, 164, 196, 219, 232, 253, 254

mundo digital 20, 131, 158, 183, 235

P

pandemia 10, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 27, 33, 34, 49, 51, 52, 53, 57, 67, 70, 71, 84, 85, 91, 92, 94, 101, 113, 114, 117, 118, 128, 131, 132, 148, 149, 163, 167, 174, 187, 189, 195, 203, 247

pesquisa científica 12, 22, 29, 216

práticas metodológicas 27, 70

processo de ensino 11, 18, 28, 111, 116, 121, 141, 145, 161, 222, 230, 231, 233

projeto integrador 11, 18, 28, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 124, 125, 126, 128

R

redesign 11, 28, 99, 101, 102

redes sociais 20, 21, 23, 92, 118, 120, 133, 174, 183, 190, 201, 235, 236, 237, 238, 239, 242

reinvenção 10, 17, 41, 85, 88, 89, 95

S

sociedade 74, 78, 100, 112, 113, 123, 133, 134, 135, 140, 145, 168, 172, 182, 188, 189, 190, 195, 201, 202, 217, 229, 235, 236, 237, 241, 242, 245

T

teatro 10, 16, 26, 32, 37, 39, 40

trabalho colaborativo 11, 15, 18, 28, 86, 111, 114, 121, 141, 168

transdisciplinar 15, 168, 230

U

urgência 10, 24, 25, 98, 203

V

violência 49, 167



www.pimentacultural.com

Multiletramentos e o trabalho com projetos



(trans) formando a aprendizagem