

Tecnologias digitais na formação docente e no ensino de línguas

Publicado com recurso financeiro do PROAP/CAPES –
PROCESSO 88887.594108/2020-00, AUXÍLIO 1345/2020, a partir da
aprovação na seleção da demanda interna do programa (EDITAL
Nº 083/2021-PPGL)

Greice Castela Torrentes
Organizadora

Tecnologias digitais na formação docente e no ensino de línguas



Copyright © Autoras e autores

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

Greice Castela Torrentes [Org.]

Tecnologias digitais na formação docente e no ensino de línguas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 239p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-742-8 [Digital]

1. Tecnologias digitais. 2. Formação docente. 3. Professores. 4. Ensino de línguas. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Ricardo Giardina Leite

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

PREFÁCIO - AÇÕES QUE PRECISAM VIR PARA FICAR	7
<i>Cristina Vergnano-Junger</i>	
ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A OBRA	11
<i>Greice Castela Torrentes</i>	
CAPÍTULO 1-ESCAPE ROOM EDUCATIVO: GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS	15
<i>Etiene Caroline Farias de Mello, Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira e Greice Castela Torrentes</i>	
CAPÍTULO 2- GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	41
<i>Janaina Cardoso</i>	
CAPÍTULO 3- FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR PARA A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA ALÉM DOS TEMPOS DE PANDEMIA	61
<i>Cíntia Regina Lacerda Rabello e Kátia Cristina do Amaral Tavares</i>	
CAPÍTULO 4- PROGRAMAS E ODEA PARA AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	81
<i>Greice Castela Torrentes e Cristina Vergnano-Junger</i>	

CAPÍTULO 5- O CONTO DE FADAS EM SALA DE AULA: PROPOSTA DE ODA PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA <i>Higor Miranda Cavalcante e Greice Castela Torrentes</i>	111
CAPÍTULO 6- AS FAKE NEWS NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS <i>Andrea Galvão de Carvalho</i>	133
CAPÍTULO 7- UM POEMA PARA CHAMAR DE SEU: APLICATIVOS PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE POEMAS NA ESCOLA <i>Greice Castela Torrentes e Margarete Maria Soares Bin</i>	151
CAPÍTULO 8- REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO <i>Clodis Boscarioli</i>	177
CAPÍTULO 9- PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS ABERTAS NO ENSINO DE LÍNGUAS <i>Elaine Teixeira da Silva, Jorgelina Ivana Tallei, Joyce Vieira Fettermann e Daniervelin Renata Marques Pereira</i>	193
CAPÍTULO 10- INFORMAÇÃO ILUSTRADA: APLICATIVOS PARA INFOGRAFIA E PROJEÇÃO DE DADOS <i>Luana Rodrigues de Souza Oliveira, Madalena Benazzi Meotti e Greice Castela Torrentes</i>	221
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	235

PREFÁCIO

Ações que precisam vir para ficar

Cristina Vergnano-Junger

Faz bem pouco tempo, um número reduzido de professores podia ser observado lançando mão de recursos informáticos em sala. Em geral, limitavam-se à coleta de materiais para aulas ou provas, à exibição de vídeos e imagens, ou à disponibilização de textos em repositórios acessados pelos alunos. Muitos só utilizavam *e-mails* para troca de mensagens com colegas ou chefias, embora, no âmbito particular, se incrementasse a presença dos aplicativos de mensagens e das redes sociais. Quanto aos aplicativos, restringiam-se, mais comumente, a navegadores, editores de texto, leitores de pdf e programas de apresentações (como Power Point). O desconhecimento favorecia a rejeição, gerando um tipo de tecnofobia, ao que se somava um preconceito motivado pelas frequentes cópias literais de conteúdos da internet em trabalhos estudantis.

Os alunos, por sua vez, apesar de vários fazerem uso cotidiano de celulares e estarem conectados às redes sociais, não encontravam afinidade entre tecnologia digital e vida escolar. Mesmo os assíduos às redes tinham, muitas vezes, dificuldades em fazer pesquisas, avaliar criticamente a veracidade, relevância e adequação de informação disponível na internet. Em certas circunstâncias, se lhes fosse solicitada uma atividade em fórum, *wiki* ou ambiente virtual de aprendizagem (AVA), havia queixas recorrentes.

Com a pandemia de Covid-19, contudo, o panorama sofreu uma brusca alteração. Surgiram demandas novas e os atores do cenário educacional se viram lançados numa realidade complexa que desnudou várias carências às quais estávamos (e estamos) submetidos. Ao nos serem impostos a quarentena e o distanciamento, o uso de tecnologia informática passou a ser

mandatório, não mais opcional. Afinal, o processo educativo não poderia ser interrompido por tempo indeterminado.

Para além do mero desconforto ante a aplicação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em sala de aula, comprovamos, com exceções, claro, o despreparo do professorado na sua utilização educacional. Para ser efetivo e eficiente, deve-se superar a fórmula “práticas antigas com roupagens inovadoras”. Muito, sem dúvida, vem sendo pesquisado nesse campo: o presente livro é um exemplo. No entanto, propostas nos currículos universitários, que preparem os docentes para utilizar criativa e produtivamente tais recursos, ainda são limitadas e pontuais. Essa perspectiva didático-pedagógica com foco numa inserção tecnológica precisa contemplar tanto a teoria, quanto a prática e enfatizar a reflexão crítica a respeito de sua aplicação e impactos. Ademais, não deveria limitar-se à formação inicial, mas se estender pela continuada, considerando o dinamismo dos avanços tecnológicos.

No entanto, além da formação, houve outros aspectos complicadores durante a pandemia. Um deles foi a falta de infraestrutura. Com a urgência na implementação de formas de reatar as atividades escolares com distanciamento, constatamos a ausência de banda larga e aparelhagem adequada e suficiente em nosso país. Tão ou mais relevante do que isso foi o impacto das diferenças sociais, ampliando os abismos entre as camadas da população e dificultando o acesso dos mais pobres ao estudo. Muitos alunos e, também, professores não dispunham de recursos que lhes permitissem acompanhar e/ou oferecer aulas remotas. Como defender uma educação inclusiva e abrangente se vários de seus sujeitos ficariam excluídos? Para completar, ao ser uma situação inusitada, pegou-nos desprevenidos, sem planejamentos que dessem conta de uma ação rápida e eficaz.

Esses fatores unidos geraram um quadro de crise e deixaram patente a lacuna provocada pela falta de uma política consistente para a informatização e inserção digital no Brasil. As iniciativas para retomada do ensino tardaram e aconteceram de modo

heterogêneo, seja nas redes de ensino público em contraste com o privado, seja, em termos geopolíticos, nas diferentes regiões do país. Resultados: por um lado, dificuldades para atender a todo o alunado, produzir em tempo recorde o material necessário e fazê-lo chegar aos estudantes; por outro, incremento do trabalho docente, complicado pela falta de domínio informático de muitos. Vários alunos tampouco conseguiram se ajustar ao novo modelo. Em resumo, podemos considerar que, pese aos esforços, em diversos casos o processo ficou precarizado.

A pandemia pode ser considerada, sob diferentes perspectivas, um divisor de águas. No caso específico das TDIC e sua relação com a educação, indica-nos que as práticas agora iniciadas vieram para ficar. Sendo assim, precisamos refletir, discutir, planejar e implementar as mudanças, que nos têm custado tanto nos últimos meses, de maneira mais sistemática. Nesse sentido, formar bem professores e alunos se reveste de um caráter relevante e urgente na sociedade atual: uma formação que não seja estanque, mas se mantenha em constante movimento e revisão. Estudos, como os apresentados neste livro, contribuem para essa formação continuada tão necessária, no sentido de conduzirem à reflexão, ao mesmo tempo em que fomentam e exemplificam o colocar em prática os pressupostos teóricos.

As TDIC são produções humanas, logo, devem estar a nosso serviço. Para isso, precisamos compreendê-las e colocá-las em seu lugar preciso. Não se alcança essa meta com a sua naturalização, com usos ingênuos, acríticos e sem promover sua verdadeira, democrática e universal inclusão digital. Nos dez capítulos de “Tecnologias digitais na formação docente e no ensino de línguas”, temos a oportunidade de acompanhar pesquisadoras e pesquisadores que, em meio a uma realidade de exceção, lançaram olhares críticos sobre o conhecimento e a práxis docente na era da informação. Que seja uma ferramenta a mais para nosso processo contínuo de crescimento profissional e capacitação.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A OBRA

Greice Castela Torrentes

Esta obra nasce em um contexto em que as tecnologias digitais têm desempenhado um papel fundamental na sociedade e em todos os níveis do ensino. O distanciamento social ocasionado pela Covid-19 demandou dos professores conhecimento e utilização de *sites* educacionais, aplicativos e plataformas digitais, a fim de dar continuidade ao ensino da educação formal, bem como de como encaminhar pedagogicamente atividades e elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEA) e contribuir para que os estudantes adquiram uma leitura crítica em relação ao uso das tecnologias digitais e às informações veiculadas nas redes sociais. Diante dessa realidade, este *ebook* almeja contribuir para a formação inicial e continuada dos docentes de língua materna e estrangeira, no tocante ao ensino de línguas mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), e para a incorporação destas na práxis dos professores, no ensino fundamental, médio e superior. Origina-se da interação entre pesquisadores de vários programas de pós-graduação no cenário nacional, de diversas instituições públicas brasileiras: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do Colégio Pedro II (RJ) e da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC).

O *ebook* conta com dez capítulos voltados para socializar pesquisas e reflexões sobre o uso de aplicativos, de ODEA/ ODA¹ e de gamificação no ensino de línguas, a formação inicial e continuada de professores com e para a utilização de tecnologias digitais, como realizar uma leitura crítica das *fake news* nas aulas e como utilizar pedagogicamente as tecnologias descritas.

No primeiro capítulo, *Escape room educativo: gamificação nas aulas de inglês*, Etiene Caroline Farias de Mello, Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira e Greice Castela Torrentes descrevem uma proposta didática desenvolvida na disciplina de inglês, com alunos do Ensino Médio. O Escape Room Educativo elaborado, por meio do *Forms* da *Microsoft*, incorporou diversos aplicativos e foi aplicado como um instrumento para a revisão de conteúdos. Os estudantes avaliaram as atividades como muito positivas, e o resultado observado durante a aplicação também revelou engajamento, motivação e colaboração.

No capítulo 2, *Gamificação na formação inicial e continuada de professores de línguas em tempos de pandemia*, Janaina Cardoso revisa o conceito de *jogos educacionais* e o compara com os conceitos de *simulação* e *gamificação*. Em seguida, apresenta exemplos de atividades lúdicas que tem aplicado no ensino remoto emergencial para aumentar o engajamento, desenvolver estratégias motivacionais, afetivas e cognitivas dos educandos nos encontros virtuais, usando diferentes interfaces digitais, tais como *Kahoot*, *Mentimeter* e *Padlet* nos cursos de formação docente.

No capítulo 3, *Formação de professores no ensino superior para a integração de tecnologias para além dos tempos de pandemia*, Cíntia Regina Lacerda Rabello e Kátia Cristina do Amaral Tavares investigam crenças e atitudes dos professores sobre a educação on-line e o uso de tecnologias digitais para ensino remoto em uma universidade pública no Rio de Janeiro durante a pandemia, bem como as contribuições de um curso on-line de desenvolvimento profissional contínuo que objetivou a introdução desses professores às tecnologias na educação.

¹ Objeto Digitais de Ensino e Aprendizagem (ODEA) e Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) são termos entendidos nesta obra como sinônimos.

O estudo aponta as necessidades e expectativas dos professores em relação ao ensino remoto, bem como suas dificuldades com a integração de tecnologias digitais antes e durante a pandemia de Covid-19.

No capítulo 4, *Programas e ODEA para aulas de espanhol como língua estrangeira no ensino fundamental: possibilidades pedagógicas*, Greice Castela Torrentes e Cristina Vergnano-Junger apresentam programas gratuitos e que podem ser utilizados por docentes de espanhol em suas aulas no Ensino Fundamental. Apresentam sugestão de roteiro e planejamento para elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem pelos professores, integrando estes programas de maneira articulada.

No capítulo 5, *O conto de fadas em sala de aula: proposta de ODA para o ensino de espanhol como língua estrangeira*, Higor Miranda Cavalcante e Greice Castela Torrentes apresentam um ODA elaborado a partir do conto de fadas *Blancanieves y los 7 enanitos* que integra vários objetos digitais. O material está pensado para ensino de língua espanhola a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

No capítulo 6, *As fake news na formação de leitores críticos*, Andrea Galvão de Carvalho reflete acerca do trabalho com as *fake news* na aula de língua (materna ou adicional) no Ensino Básico, visando oferecer ferramentas para que o aluno possa não somente identificar uma notícia falsa, mas também criticá-la e combatê-la. Para pensar as *fake news* no contexto da sala de aula, selecionou dois textos multimodais que circularam em ambientes digitais e discute os possíveis aspectos a serem trabalhados pelos docentes.

No capítulo 7, *Um poema para chamar de seu: aplicativos para leitura e produção de poemas na escola*, Greice Castela Torrentes e Margarete Maria Soares Bin apresentam aplicativos para poemas nos quais os estudantes poderão ler, escrever e compartilhar suas produções da mesma forma que fazem nas redes sociais. É importante que o docente conheça o funcionamento desses *App* de leitura e escrita tanto pelo celular quanto pelo computador, a fim de poder utilizá-los como estratégia pedagógica em sala de aula no trabalho com esse gênero discursivo. Alguns aplicativos permitem

a customização, possibilitando, inclusive, que o educando utilize imagens de seu arquivo pessoal, oferecendo uma forma de expressão criativa que provoca o estudante a querer ler, escrever e redescobrir a apreciação da poesia.

No capítulo 8, *Reflexões de uma trajetória com ensino, pesquisa e extensão em Tecnologias na Educação*, Clodis Boscarioli relata, de forma reflexiva, ações de ensino, pesquisa e extensão que vem desenvolvendo em seu grupo de pesquisa acerca de tecnologias digitais na educação e desenvolvimento de pensamento computacional, com foco na formação docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas e objetos de aprendizagem.

No capítulo 9, *Práticas linguísticas abertas no ensino de línguas*, Elaine Teixeira da Silva, Jorgelina Ivana Tallei, Joyce Vieira Fettermann e Daniervelin Renata Marques Pereira focam as discussões em práticas linguísticas abertas que podem ser replicadas em contextos educacionais, especialmente com uso de Recursos Educacionais Abertos (REA), que visam favorecer uma educação, afetiva, democrática e livre. Refletem a partir de relatos de professores de línguas em relação à educação democrática e ao uso educativo de REA na formação de professores, incluindo o uso de multiletramentos no Ensino Médio e experiências durante o ensino remoto.

Por fim, **no capítulo 10**, *Informação ilustrada: aplicativos para infografia e projeção de dados*, Luana Rodrigues de Souza Oliveira, Madalena Benazzi Meotti e Greice Castela Torrentes apresentam três aplicativos, disponíveis na web, para criação, edição, compartilhamento e leitura de gêneros discursivos escritos por meio de infográficos, murais virtuais e linhas do tempo, e trazem sugestão de trabalho no âmbito pedagógico com essas ferramentas.

Optou-se pelo formato de *ebook* gratuito a fim de permitir acesso às discussões e aos resultados das pesquisas relatadas a um maior número de pessoas. Para isso, foi fundamental o auxílio financeiro do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para publicação.

ESCAPE ROOM EDUCATIVO: GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS

*Etiene Caroline Farias de Mello
Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira
Greice Castela Torrentes*

1. INTRODUÇÃO

Diante do avanço da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) no Brasil, foi determinado que todas as escolas fossem fechadas como medida sanitária adotada para restrição ao contato social. Isso fez com que a educação se adaptasse, repentinamente, a um ensino remoto emergencial que demandou o uso de diferentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Dessa maneira, os professores se viram diante de um grande desafio: preparar aulas remotas com o uso de TDIC. Isso sem a formação e o preparo necessário para tal situação, tendo que “adaptar” suas aulas presenciais para esta nova modalidade. Esse modelo de aula levou muitos alunos a se sentirem desmotivados. Uma pesquisa sobre educação na pandemia, promovida pelo Instituto Datafolha², evidenciou esse fato, mostrando que o percentual de alunos sem motivação para estudar, foi de 46%, em maio de 2020, para 54% em setembro desse mesmo ano.

Dessa forma, é preciso pensar em propostas pedagógicas que dinamizem as aulas e promovam uma aprendizagem significativa.

² Pesquisa Datafolha, encomendada pela Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures, e realizada com pais ou responsáveis por 1.556 estudantes da rede pública municipal e estadual do país. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/97r65vVy55x1aZyOUpGhklaAyxYBwtqXTg_h5mlb7.pdf. Acesso em 05 jul. 2021.

Para que isso ocorra, Moran (2018, p. 6) afirma que é “fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo (...)” e os jogos (a gamificação) são uma forma de trazer a realidade do aluno para a sala de aula, além de estarem cada vez mais presentes no cotidiano das escolas, “são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real” (MORAN, 2018, p. 21).

Diante do exposto, levantamos as seguintes indagações: Como engajar os alunos nesse modelo de ensino? Como tornar as aulas de língua inglesa mais interativas? Pensando nisso, buscamos estratégias que auxiliassem no desenvolvimento de propostas pedagógicas engajadoras com o uso das TDIC para a sala de aula *online*, com o intuito de criar práticas pedagógicas inovadoras que envolvessem, significativamente, os alunos do século XXI.

Para tanto, criamos no *Forms* o jogo de *Escape Room*, pois “são vistos como alternativas que dinamizam as aulas e motivam os alunos para a aprendizagem” (SANCHES, 2019, p. 57). Sendo assim, este capítulo tem como objetivo descrever uma proposta didática desenvolvida na disciplina de inglês, baseada na criação de um *Escape Room* com o *Forms* da *Microsoft*, como forma de revisão de conteúdo do 2º Trimestre em uma turma interseriada (1º, 2º e 3º ano) do ensino médio, do Colégio SESI de Foz do Iguaçu.

Utilizamos a pesquisa-ação como forma de planejar, implementar, descrever e avaliar a proposta em questão. Para a geração de dados, foram utilizadas anotações de campo como forma de registrar a observação da atividade proposta e uma avaliação diagnóstica com os alunos, para saber suas impressões a respeito da atividade realizada.

2. LETRAMENTO DIGITAL E MULTILETRAMENTO

Soares (2001) aponta que o letramento visa ao uso social das práticas de leitura, escrita e oralidade. De acordo com Rojo (2009),

o termo letramento deve ser utilizado na forma plural, portanto, letramentos. Isso porque socialmente convivemos com muitas práticas de letramentos sociais, haja vista que esse termo compreende uma multiplicidade de culturas, além do domínio da letra.

Tendo em vista as mudanças na forma de interação verbal vivenciadas nas últimas décadas, percebe-se que não basta mais letrar para o impresso, mas devem-se considerar as múltiplas linguagens proporcionadas, principalmente, pelas TDIC, e a multiplicidade cultural. Logo, torna-se necessário pensar nos multiletramentos na educação.

Multiletramento é o termo criado por um grupo de pesquisadores denominado Grupo de Nova Londres (GNL), em 1996. Segundo o Grupo,

[...] o termo multiletramentos foi escolhido para descrever dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a importância crescente da diversidade linguística e cultural (CAZDEN; COPE et al., 1996, p. 63).

Diante do avanço tecnológico, os letramentos e os multiletramentos são imprescindíveis para o nosso dia a dia, pois diariamente somos expostos a diferentes gêneros discursivos que utilizam mídias variadas de produção e circulação. A partir dessa nova realidade, a escola precisa formar para o uso dos instrumentos digitais e tecnológicos, a fim de atender às novas demandas sociais.

Essa preocupação com a utilização dos recursos digitais e tecnológicos apareceram de forma bem incisiva na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A competência geral número 5 prescreve que ao longo da Educação Básica os estudantes devem:

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 (BRASIL. 2017, p. 09).

Segundo este documento, espera-se que ao fim da educação básica o estudante tenha condições de trabalhar de forma autônoma com as TDIC e, além de lidar com aquilo que já está disponível nas diversas mídias, que tenha a capacidade de criar novos recursos. Para tanto, todos os componentes curriculares devem desenvolver ações que abordem essa competência. Nesse sentido, todas as disciplinas escolares precisam aprofundar o letramento digital. Logo, essa não é uma atribuição apenas dos componentes de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira.

A aprovação da BNCC, em dezembro de 2017, causou muitas dúvidas e incertezas entre os docentes que nem sempre apresentavam domínio das TDIC, assim como as escolas públicas não estavam preparadas com os recursos necessários para dar conta de atender às novas demandas estabelecidas pelo documento.

Contudo, no ano de 2020, que foi o ano estabelecido pelo Ministério da Educação para a efetivação da BNCC em sala de aula, em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus, as redes de ensino viram-se obrigadas a utilizar novas formas de ensino e de aprendizagem, e o instrumento mais eficiente para driblar a ausência dos estudantes em sala de aula foi a tecnologia. Dessa maneira, os professores passaram a valer-se dos recursos tecnológicos para manter a interação com os alunos e, foi um processo muito interessante de aprendizado tanto para os docentes quanto para os educandos. Diante desse movimento provocado pela Covid-19, visualizou-se a aplicação prática do letramento digital e conseqüentemente da competência 5, efetivando, assim, os multiletramentos.

A necessidade de trabalhar com as novas ferramentas digitais e tecnológicas se justifica pelas próprias mudanças sofridas pela produção e recepção textual nos últimos tempos. Segundo Rojo (2013, p. 19),

Consideremos, por um momento, as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que implicam multiletramentos. As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a diversificação *da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos [...] (Grifos da autora).

A partir dos escritos da autora percebemos que atualmente não temos mais alunos e professores que produzem seus textos e realizam leituras apenas no papel, ao contrário, lê-se e escreve-se muito mais em telas, seja no computador ou no celular. Diante disso, a escola não pode negar o trabalho com as TDIC, estas precisam ser aliadas aos processos de ensino e de aprendizagem.

Para além do uso da leitura e da escrita em meios digitais, vivenciamos um movimento que tem ganhado espaço nas discussões pedagógicas que são as metodologias ativas e a gamificação, sobre esses dois aspectos trataremos no tópico a seguir.

3. METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO

Metodologia ativa de aprendizagem consiste em uma forma de ensino em que os estudantes são envolvidos ativamente nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, valoriza-se o protagonismo dos alunos, enquanto o professor tem o papel de instrumentalizador e mediador. Como afirma Moran (2018, p. 36): “O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda”.

Para o autor, o ensino torna-se mais atrativo para os estudantes, quando estes participam ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem e, isso pode acontecer por meio de situações

problematizadoras que os desafiam a buscar o conhecimento e a resolver situações problemas. Nesse sentido, de acordo com Moran (2018, p. 40), “o professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando.”

Dentre as diferentes metodologias ativas que ganharam destaques nos últimos anos, a gamificação tem chamado a atenção de professores e estudantes. Essa estratégia tem sido adotada em diferentes modalidades de ensino e tem por objetivo "estimular o pensamento criativo, o potencial de inovação e habilidades de liderança, colaboração e cooperação de aprendizagem" (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 164).

Quando falamos em gamificação não significa apenas pensar em jogos aleatórios, pois os métodos planejados por meio dos jogos devem ser elaborados a partir dos conteúdos que estão sendo explorados. Para Schlemmer (2014, p. 77) “A gamificação se ocupa, então, de analisar os elementos presentes no *design* de jogo, que fazem-no ser divertido, e adaptar esses elementos a situações que normalmente não são consideradas jogos”.

Sendo assim, Kapp (2012) aponta alguns elementos que compõem os jogos:

- **Objetivos** - introduzir uma meta ou um objetivo proporciona propósito, foco e resultados mensuráveis.
- **Regras** - todo jogo apresenta um conjunto de regras, sejam elas explícitas ou implícitas, elas servem para limitar as ações dos jogadores e manter o jogo gerenciável.
- **Conflito, competição ou cooperação** - todo jogo envolve algum desses três elementos, os desafios podem promover a competição ou a colaboração entre os jogadores.
- **Tempo** - é um elemento que tem muitas dimensões no que se refere ao *design* do jogo, ele aumenta o nível de estresse e motiva a ação.
- **Estruturas de recompensas** - medalhas, pontos e recompensas é parte integrante do jogo, o jogador sempre

espera um tipo de recompensa ou pontuação e tem por objetivo estimular o jogador.

- **Feedback** - uma das características de todo jogo é a frequência e intensidade dos feedbacks, são utilizados para direcionar os comportamentos, pensamentos e as ações corretas.

- **Níveis** - os jogos têm diferentes níveis de dificuldades, eles servem para desafiar e estimular uma melhor atuação no jogo.

- **Narrativas** - esse elemento fornece relevância e significado para a experiência, fazendo com que muitos jogadores se sintam motivados e engajados.

- **Curva de interesse** - é o fluxo e a sequência de eventos que ocorrem ao longo do tempo que mantém o interesse do jogador.

- **Estética** - arte, beleza e elementos visuais desempenham um papel importante, com os elementos adequados, cria-se um ambiente envolvente que contribui para a experiência geral do jogo.

- **Repetir ou recomeçar** - permitir que um jogador falhe com consequências mínimas incentiva a exploração, a curiosidade e a aprendizagem baseada na descoberta.

Como podemos observar, os jogos apresentam elementos que vão muito além do que diversão e recompensas, “esses elementos visam engajar e motivar os jogadores a competir, mudar de nível, vencer desafios e superar-se” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 163). Na prática, gamificar significa incluir todos esses elementos no planejamento de uma proposta didática.

Desse modo, Kapp (2012, p. 49) afirma que ao aplicar todos esses elementos podemos “criar experiências de aprendizagem poderosas e alavancar os elementos de gamificação para criar resultados significativos de aprendizagem, resultando em maior retenção e aplicação da aprendizagem”.

Portanto, ao trabalhar com a gamificação em sala de aula, normalmente o professor escolhe o *design* de um game que já existe e a partir dele faz as adaptações para torná-lo uma ferramenta pedagógica. Pensando nisso, escolhemos o jogo *Escape Room* e

adaptamos para uma modalidade educativa, levando em conta os elementos supracitados e que descreveremos no tópico seguinte.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

Essa pesquisa de elaboração, implementação e reflexão sobre uma proposta didática em formato de Escape Room Educativo (ERE) objetivou verificar como este material poderia contribuir no engajamento e no processo de ensino e aprendizagem do ensino da língua inglesa. Além disso, pretendeu-se também contribuir com a área em questão, devido à incipiência de estudos e práticas pedagógicas sobre isso, conforme apontam (ALMEIDA E CRUZ, 2019; MOURA, 2018).

Para tanto, a pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada e configurou-se como uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso e uma pesquisa-ação. De acordo com Tripp (2005, p. 446), a pesquisa-ação segue um processo, o qual ele chama de ciclo da investigação-ação, em que: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”, e foi justamente isso o que foi feito e descrito neste capítulo.

Realizou-se um levantamento bibliográfico em artigos e livros, para compreender sobre abordagens teóricas e pedagógicas relacionadas a esse tipo de metodologia, bem como auxiliar no planejamento do ERE, levando em conta as suas características e a sua aplicação em contextos de ensino e aprendizagem.

Com relação à coleta e à análise de dados, utilizou-se a observação e notas de campo durante a realização da proposta didática, bem como de uma avaliação diagnóstica com os alunos ao final da atividade, composta por três perguntas. Para a análise dos dados, as informações foram primeiramente organizadas, divididas em partes, relacionando-as e identificando, assim, as tendências e padrões relevantes, para que depois estes pudessem ser revisados, procurando ligações e inferências (LÜDKE; ANDRE, 1986).

O contexto em que a proposta didática foi aplicada, trata-se de uma turma interseriada (1º, 2º e 3º ano) do ensino médio, do Colégio SESI de Foz do Iguaçu. O material foi aplicado no dia 11 de agosto, com uma turma, do turno matutino, com 21 alunos, contudo, participaram da proposta apenas 12, que estavam divididos em três equipes. Desses alunos, 4 estavam *online* (em casa) e o restante presencial no laboratório de informática do colégio, cada aluno em um computador (Figura 1).

Figura 1 – Alunos na sala de informática



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2021).

O Colégio SESI é uma instituição privada, sem fins lucrativos. Os estudantes, geralmente, têm computadores, smartphones e acesso à internet em casa. Com base nas metodologias ativas, o colégio trabalha por meio de Oficinas de Aprendizagem³, em que

³ As Oficinas de Aprendizagem propiciam a contextualização do conteúdo, mobilizam competências já adquiridas, promovem o desenvolvimento de habilidades e provocam a aprendizagem significativa ao estabelecer uma relação de

“os alunos são desafiados a resolver questões interdisciplinares, em uma visão sistêmica, a partir da pesquisa que leva à construção de conhecimento” (SESI, 2011a, p. 5). Dessa maneira, eles trabalham em equipes para a resolução desses desafios.

As Oficinas de Aprendizagem acontecem de forma trimestral e trabalham em torno de temáticas, organizadas em segmentos⁴, em que os conteúdos são desenvolvidos. A Oficina “Move”, na qual a proposta didática foi aplicada, tinha como temas: corporeidade, diversidade e qualidade de vida. Foi com base nesses temas, que todo o conteúdo da disciplina, bem como o ERE foi planejado.

É a partir desse contexto, então, que se pensou na elaboração da ERE, a qual iremos descrever na próxima seção.

4.1. Escape Room Educativo: Planejamento e Elaboração

Pensando no propósito do ERE, que “consiste em fechar um grupo de jogadores num espaço, no qual terão de resolver um conjunto diversificado de enigmas, tendo como tempo limite 60 minutos para escapar e quase sempre em torno de uma narrativa condutora” (MOURA; SANTOS, 2020, p. 108) e levando em conta o contexto o qual o ERE foi aplicado, ainda no meio da pandemia, optou-se por criar um ERE *online*. Para tanto, utilizou-se do *Forms* da *Microsoft*, pois o colégio tem convênio com essa empresa.

A turma tinha diferentes níveis de proficiência da língua inglesa, por isso optou-se por utilizar uma linguagem direta e de fácil compreensão. Foi dado o tempo limite de 60 minutos, entretanto, a primeira equipe a escapar da sala seria a vencedora. Como premiação os alunos teriam um ponto na média, para a equipe vencedora e meio ponto para o segundo e o terceiro lugar.

reciprocidade entre o aluno e o objeto de conhecimento expresso na situação problema/desafio (SESI, 2011b, p. 57).

⁴ Segmentos são as divisões dos conteúdos para os três anos do ensino médio, no Sesi são três trimestres, ou seja, 9 segmentos ao todo.

Os conteúdos revisados foram: descrição de pessoas (uso de adjetivos, vocabulário sobre o corpo e traços de personalidade); comparativos e superlativos; significado implícito em músicas; figuras de linguagem e escrita de parágrafo de opinião.

Ao elaborar o ERE levaram em conta os elementos dos jogos apontados por Kapp (2012): objetivos, regras, conflito, competição ou cooperação, tempo, estruturas de recompensas, feedback, níveis, narrativas, curva de interesse, estética e repetir ou recomeçar.

Com relação aos objetivos, foi apresentado aos alunos que o intuito era revisar conteúdos de inglês do 2º trimestre de forma gamificada, bem como desenvolver a capacidade de resolução de problemas em equipe, com base no respeito, confiança e cooperação, de forma a resolver as tarefas propostas por meio das tecnologias. As regras repassadas aos alunos foram: 60 min para sair da sala, todos os desafios deveriam ser cumpridos e todos os integrantes da equipe precisavam finalizar o ERE juntos.

Sobre o item conflito, competição ou cooperação, os desafios exigiam não só o conhecimento da língua inglesa, como também o raciocínio, gerando assim o conflito, pois mesmo os alunos com um nível de proficiência maior da língua precisavam de ajuda dos colegas para resolver os enigmas. Dessa forma, houve cooperação entre os integrantes da mesma equipe e competição entre as equipes adversárias.

Como mencionado, foi determinado um tempo para a conclusão do ERE, assim como estruturas de recompensas, como pontuação e notas. O *Forms* fornece *feedback* instantâneo das questões objetivas e, das questões dissertativas. E também reservamos o final da aula para dar um *feedback* para todos os alunos.

Os níveis de dificuldades variaram, seguindo a sequência da narrativa que envolvia os alunos na história, de forma a despertar a curiosidade para o próximo desafio e o desfecho da história, mantendo o interesse dos alunos. Com relação a estética foi feito um layout de capa para o ERE, bem como o uso de imagens com os personagens no Canva, para contribuir na experiência do jogo. Por fim, o item de repetir ou recomeçar, foi proporcionado ao aluno de

modo que se ele errasse, voltaria no desafio anterior podendo dar continuidade ao jogo.

Além dos elementos para o jogo, também utilizou-se para a criação do ERE os passos apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Passos para criar um Escape Room Educativo

1. Pensar na narrativa que deve remeter para o(s) tema(s) curricular(es).
2. Escolher o(s) espaço(s) adequado(s) ao número de participantes.
3. Criar um vídeo introdutório para despertar a curiosidade e introduzir a narrativa.
4. Desenhar as provas e os desafios que devem ser atrativos, surpreendentes e desafiadores. Estes devem ter em atenção os objetivos pedagógicos e o público-alvo.
5. Estabelecer as regras de participação (ajudas, dispositivos a usar, ...), o tempo (cronômetro digital ou analógico) e a formação de grupos. As instruções devem ser claras.
6. Explorar ferramentas digitais e analógicas que se adaptem ao(s) tema(s), à narrativa e aos desafios.
7. Preparar o guião que pode ser digital ou em papel.
8. Concretizar a experiência imersiva de aprendizagem.

Fonte: Moura e Santos (2020, p. 109-110).

Tendo em vista o item 1, criou-se uma narrativa de suspense e aventura em que os alunos tinham que desvendar quem era a protagonista do jogo e ajudá-la em alguns desafios. Dessa forma, além de utilizar os conhecimentos de inglês, os alunos também deveriam desvendar alguns enigmas que envolviam os conteúdos supracitados por meio charadas, quebra-cabeças, palavras cruzadas, entre outros.

Com relação ao item 2, como já mencionado, foi utilizado o formato *online*, desse modo, o laboratório de informática serviu apenas para os alunos acessarem o *Forms*, possibilitando também quem estava de casa participar. Sobre os itens 3, 5 e 6, não foi criado um vídeo, pois a explicação e introdução da atividade se deu de forma

presencial e síncrona para quem estava em casa. Assim, as instruções foram dadas tanto de forma escrita como reforçadas oralmente.

Nos itens 4 e 7, foi elaborado um roteiro contendo os objetivos e quais conteúdos seriam trabalhados, algumas sugestões de como seriam os desafios ou enigmas a serem resolvidos e os recursos tecnológicos que seriam utilizados (plataformas, *links*, *QR codes*, etc). Por fim, esse roteiro foi transposto para o *Forms* e aplicado com os alunos. A leitura realizada durante a aplicação do ERE teve como suporte a tela do computador. Para desvendar os enigmas e as charadas que são gêneros que os estudantes já conhecem na forma impressa, houve a necessidade de dominar elementos tecnológicos para resolvê-los *online*, reforçando, portanto, a necessidade dos multiletramentos em atividades gamificadas.

De acordo com Guigon, Humeau e Vermeulen (2018) o ERE pode apresentar diferentes níveis de dificuldades, que podem variar de acordo com o tempo, número de enigmas a serem resolvidos e número de participantes. Além disso, a organização dos enigmas pode acontecer de três formas, sendo:

- a) aberta, em que não dependem de uma específica; b) sequencial, em que um puzzle conduz sucessivamente a outro, através das pistas que cada um deles contém; c) trajetorial, em que existem vários caminhos e possibilidades que contribuem para a resolução do objetivo, sendo a mais utilizada e a mais recomendada para grupos grandes (ALMEIDA; CRUZ, 2018, p. 9).

Sendo assim, foram propostos 8 enigmas com diferentes níveis de dificuldades. Por se tratar de um pequeno grupo de alunos, optou-se por uma organização sequencial de enigmas, que conforme iam sendo solucionados seguiam para a próxima etapa, caso errassem, voltavam no enigma anterior. A seguir apresentamos de forma mais detalhada cada enigma, conteúdo trabalhado e ferramentas utilizadas.

4.1.1. Descrição dos enigmas

O primeiro enigma proposto foi descobrir quem era a protagonista do jogo, para tanto os alunos deveriam utilizar seus conhecimentos sobre descrição de pessoas, adjetivos relacionados às características físicas e praticar o *listening* (Figura 2). Para tanto, foi utilizado a plataforma Voki⁵ (<https://www.voki.com/site/create>) para a criação do avatar (protagonista), o qual se apresentava em inglês para o aluno e ele deveria selecionar quais características a protagonista tinha e, então, prosseguir no jogo.

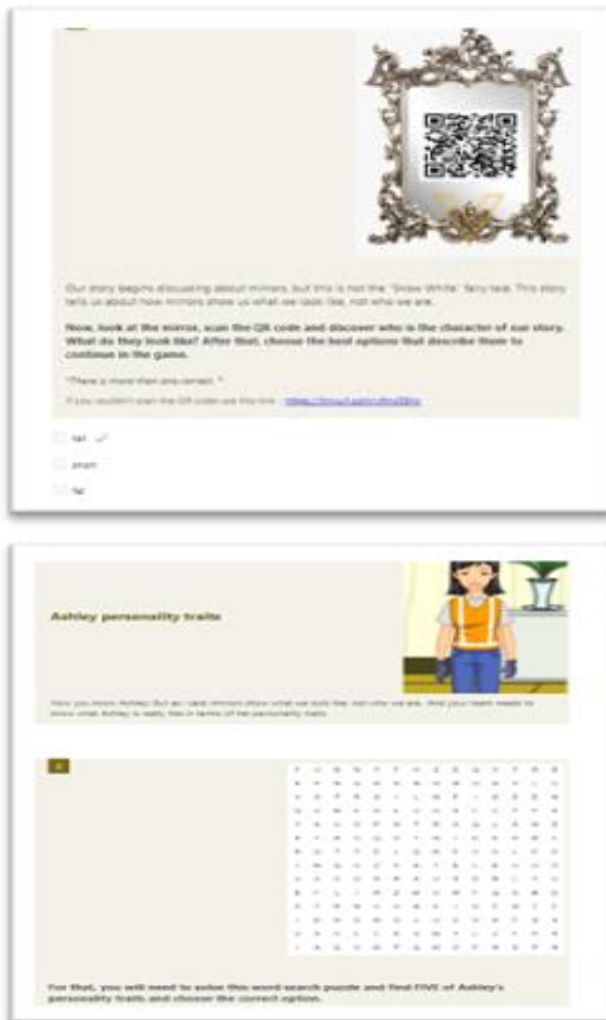
Além disso, em todos os enigmas havia um *QR-code* para acessar os *sites* e plataformas, porém também foram disponibilizados *hiperlinks*, caso os alunos não conseguissem acessá-los dessa maneira. Para a criação dos *QR-codes*, utilizou-se do *site QR Code fácil* (<https://www.qrcodefacil.com/>), que é gratuito e simples de se utilizar.

O segundo enigma foi saber sobre a personalidade da Ashley, protagonista do jogo. Dessa vez, os alunos deveriam resgatar os adjetivos relacionados aos traços de personalidade. Porém, para saber quais eram os adjetivos, deveriam resolver um caça-palavras e encontrar os cinco adjetivos (Figura 3). Para criar o caça-palavras foi utilizado o *site Educolorir*⁶ (<https://www.educolorir.com/>).

⁵ Voki é uma ferramenta educacional para professores e alunos, que pode ser usada como para apresentação animada, para as tarefas e fórum de discussão virtual. Além disso, tanto o aluno quanto o professor, podem criar e dar voz aos seus personagens (Voki) gravando sua voz ou usando texto para fala (em vários idiomas).

⁶ É um *site* que possui grande quantidade de desenhos para colorir, além de poder criar de palavras cruzadas, caça-palavras, quebra-cabeças (impressos) e xadrez (*online*).

Figuras 2 e 3 - Enigmas 1 e 2



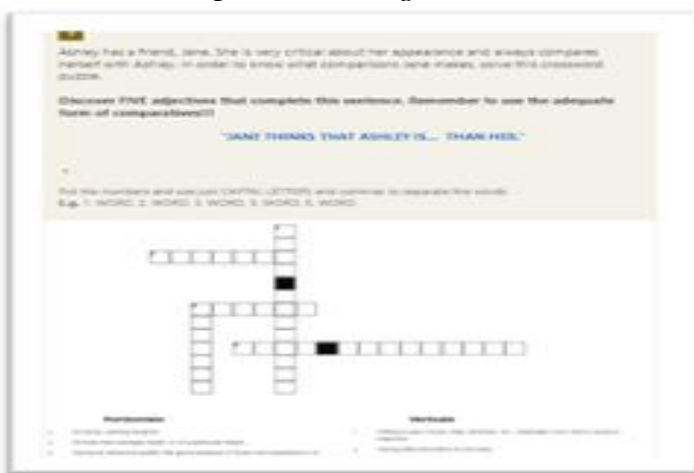
Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

O terceiro enigma (Figura 4) resgata o conteúdo sobre comparativos. Para tanto, foi incluída uma segunda personagem a Jane, amiga da Ashley, para estabelecer um comparativo entre ambas. Nesse momento, utilizou-se novamente o *site Educolorir* para criar uma palavra cruzada, em que os alunos recebiam como

pistas as definições dos adjetivos utilizados para estabelecer as comparações. Entretanto, além de descobrir os adjetivos, eles deveriam utilizar a forma correta dos adjetivos comparativos.

Dando sequência, no quarto enigma inicia a aventura das duas amigas que planejam uma viagem, na qual os alunos têm que ajudá-las a descobrir o destino (Figura 5). Para tanto, os estudantes devem desvendar uma charada e como pista eles têm que resolver um quebra-cabeça com a imagem do destino. Para criar o quebra-cabeça, utilizou-se o site *Jigsaw Planet*⁷ (<https://www.jigsawplanet.com/>), em que se pode escolher uma imagem, o tipo e a quantidade de peças que o quebra-cabeças terá, além de disponibilizar algumas *tags* (dicas) para auxiliar os alunos na resolução e a opção de rotação para dificultar.

Figuras 4 e 5 - Enigmas 3 e 4



⁷ É um *site* em que se disponibilizam milhares de quebra-cabeças de forma gratuita, também permite elaborá-los, jogar *online* e competir com outros jogadores.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Com o destino revelado, os alunos para prosseguirem no jogo, deveriam ajudar Ashley e Jane, a conhecerem mais sobre esse ponto turístico. Nesse quinto enigma, os alunos deveriam ler um guia turístico sobre o Monte Everest (Figura 6) e descobrir os adjetivos superlativos ocultos do texto. Para criar o guia turístico, foi utilizada a plataforma Canva⁸ (<https://www.canva.com/>).

No sexto enigma, os alunos tinham a tarefa de ajudar Ashley e Jane a selecionar uma música para sua *playlist* de viagem, sendo dadas algumas pistas de como esta deveria ser. Para tanto, foi disponibilizada uma *playlist* feita no YouTube, com três músicas e os alunos deveriam ouvi-las (com legendas) e selecionar a música com o tema proposto (Figura 7).

⁸ É uma plataforma de *design* gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Ao aplicar o ERE em sala de aula vem à tona toda a reflexão realizada pelo Grupo de Nova Londres (1996), pois defendem que as novas tecnologias precisam adentrar as escolas, o que está ocorrendo. E a pandemia serviu para agilizar e reforçar essa necessidade. Constata-se, portanto, que ao utilizar a tecnologia digital como instrumento para apresentar, fixar ou retomar um conteúdo, estamos certamente falando em multiletramentos, haja vista que de acordo com Rojo e Moura (2019):

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (ROJO; MOURA, 2019, p. 19).

A atividade gamificada proposta nesta pesquisa, requereu vários letramentos: conhecimento dos gêneros discursivos, leitura de imagens, conhecimento e utilização do *Forms*, além é claro dos letramentos culturais tanto dos conteúdos desenvolvidos ao longo do segundo trimestre quanto das regras específicas do jogo.

É possível visualizar o ERE de forma completa ou até mesmo duplicá-lo para utilizá-lo com outro grupo. Para tanto, disponibilizamos o *link* do *Forms* em que consta nossa proposta pedagógica, basta apontar a câmera para o QR code e duplicar o forms para editar o ERE:



Ao final do jogo os alunos responderam três perguntas de avaliação da experiência deles com o ERE, as quais discutimos a seguir.

4.2. Experiência de aplicação do ERE

O uso do ERE para revisar os conteúdos do trimestre, demonstrou-se engajador desde a apresentação da atividade para a turma. Alguns alunos não sabiam do que se tratava o jogo, mas outros o conheciam e explicavam aos colegas como funcionava. Durante a explicação, foi destacada a importância do trabalho em equipe e a colaboração dos colegas, pois para saírem da sala todos deveriam completar os desafios.

Tendo isso em vista, observou-se que os alunos se ajudavam entre si. Aqueles que tinham mais facilidade com inglês iam explicando aos colegas com mais dificuldade. De fato, foi um trabalho de cooperação. Quando havia mais tarefas no mesmo

enigma, eles se dividiam para que cada um auxiliasse em uma parte delas. Além disso, os alunos que estavam em casa conversavam com os colegas via *WhatsApp* para poderem manter o contato com a equipe e, assim, evoluírem juntos no jogo.

Contudo, algumas vezes observou-se que quando o desafio era um pouco mais difícil, os alunos ficavam frustrados, especialmente, os que tinham mais facilidade com o inglês, pois no jogo não bastava saber o idioma, era necessário também solucionar os enigmas. A princípio, pensou-se que conforme eles fossem desvendando-os, passariam as respostas às outras equipes, mas isso não aconteceu. Por se tratar de uma competição, eles só ficavam observando se as outras equipes estavam à frente deles.

Outro ponto a ressaltar, foi que os estudantes liam a narrativa de forma muito rápida e se prendiam mais nos comandos dos desafios. Ao questioná-los sobre isso, eles disseram que se ficassem presos à narrativa perderiam tempo para resolver os enigmas. Desde o início até o fim, os alunos se mantiveram engajados na atividade, demonstrando interesse e participação em todos os desafios propostos.

Com relação à avaliação dos alunos sobre o ERE, foram levantadas as seguintes questões:

1. Comente o que você achou da atividade realizada.
2. Em uma escala de 1 a 10, quanto você classificaria “Escape Room”.
3. Em uma escala de 1 a 10, qual é o nível de dificuldade desta atividade (0 - muito fácil - 10 - muito difícil).

Sobre os comentários dos alunos, dos 12 que participaram, 10 apontaram que foi uma atividade muito legal e criativa, que foi um jeito divertido de rever os conteúdos e prender a atenção, saindo da rotina da sala de aula. Contudo, um dos estudantes pontuou que em alguns momentos foi um pouco frustrante, mas que achou legal mesmo assim, e outro relatou que esse tipo de atividade não é de seu interesse, não tendo gostado muito. Esse último aluno, participou

de forma remota, pois estava em casa. Já outro aluno que estava em casa disse que achou legal e acredita que se estivesse presencial teria sido ainda melhor. Os dois estudantes tinham bastante conhecimento da língua, por isso pode ser que por dominarem o idioma acreditassem que deveriam ter se saído melhor no ERE.

Com relação a nota que dariam para o ERE, ficou uma média de 9 e a dificuldade para resolver os enigmas foi uma média de 6, mostrando que não foi um ERE tão difícil de se resolver, mas que demandou certa atenção por parte dos alunos. O tempo médio de resolução do ERE foi de 45 minutos, ou seja, os alunos conseguiram resolver os enigmas antes do tempo máximo que era de uma hora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste capítulo foi apresentar a experiência de elaboração e aplicação de um ERE. Os resultados mostraram que realmente o ERE é uma forma de engajar e motivar os alunos de forma colaborativa, além de desenvolver habilidades comunicativas, raciocínio lógico e pensamento crítico por meio de resolução de problemas, conforme já apontaram Almeida e Cruz (2019) e Moura e Santos (2018). Além disso, como os próprios estudantes destacaram, é uma atividade que sai da rotina da sala de aula.

As dificuldades encontradas nesse percurso foram: desenvolver enigmas que fossem desafiantes para os alunos, escrever uma narrativa envolvente e que estivesse alinhada aos conteúdos, e selecionar os aplicativos para resolução dos enigmas.

A criação de um ERE demanda tempo e dedicação por parte do professor, mas é um material que, depois de pronto, pode ser adaptado para outros conteúdos e grupos de alunos. No caso da proposta apresentada, utilizou-se o *Forms* da *Microsoft*, contudo, ele poderia ser utilizado em outras plataformas de mais fácil acesso como o *Google Forms*.

O ERE apresentado pode ser melhorado e adaptado para outros contextos e com outros conteúdos. O intuito foi apresentar uma forma dinâmica e interativa de revisar conteúdos, trazendo

aspectos das metodologias ativas e gamificação para prover o engajamento e o trabalho em equipe entre os alunos. Ficou evidente, portanto, que os letramentos digitais e as metodologias ativas realmente têm muito a contribuir para o ensino de línguas.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.; CRUZ, M. 'Escape 2 Educate': a metodologia "Escape Room" no ensino de inglês no 1º CEB. *Sensos-e*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 3–19, 2019. DOI: 10.34630/sensos-e.v6i2.3466. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3466>. Acesso em: 25 set. 2021.

CAZDEN, C.; COPE, B. et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*; n. 66.1, p.60-92, Spring 1996.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). *Adoção do ensino híbrido nas escolas públicas exige o preparo de gestores e gestoras*. 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/ensino-hibrido/>. Acesso em: 05 set. 2021.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. *Metodologias Inov-ativas na educação presencial a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva Educação, 2018. p. 272.

GUIGON, G.; HUMEAU, J.; VERMEULEN, M. A Model to Design Learning Escape Games: SEGAM. *10th International Conference on Computer Supported Education*, Mar 2018, Funchal, Madeira, Portugal. pp.191-197, 10.5220/0006665501910197. hal-01744860.

KAPP, K. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Wiley: San Francisco, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, A. Escape Room Educativo: os alunos como produtores criativos. In: AFONSO, M. E. C. P., RAMOS, A. L. Livro de Atas,

2018. *III Encontro de Boas Práticas Educativas* (pp-117-123). Bragança: CFAE Bragança Norte.

MOURA, A.; SANTOS, I. Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. In: CARVALHO, A. A. *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação*. Lisboa: Direção-Geral de Educação, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/90484>. Acesso em: 24 set. 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

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

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANCHES, B. S. O lúdico e o escape room - Caminhos para aprendizagem. *UNISANTA - Humanitas* – p. 57-66; Vol. 8 nº 2. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/viewFile/2446/1768#:~:text=O%20Escape%20Room%20educativo%20%C3%A9,ou%20press%C3%A3o%20se%20fazem%20presentes>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SESI. *Colégio SESI Ensino Médio: Projeto e Identidade*. Curitiba: SESI/PR, 2011a.

SESI. Departamento Regional do Paraná. *Colégio SESI ensino médio: procedimentos pedagógicos*. Curitiba: SESI/PR, 2011b. 150 p.

SCHLEMMER, E. *Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão*. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa [online]. 2005, v. 31, n. 3 Acesso em 01 set. 2021], pp. 443-466. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Epub. 24 set. 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Janaina Cardoso

1. INTRODUÇÃO

Num universo de pura ordem, não haveria inovação, criação, evolução. Não haveria existência viva nem humana. (MORIN, 2015, p. 89)

Adotar um pensamento complexo (MORIN, 2015), pode ser entendido como a busca por algum entendimento, alguma ordem, dentro de um caos de incertezas. Em sistemas altamente organizados, há sempre uma certa desordem. Assim como, as situações de grandes incertezas podem ser tornar grandes oportunidades de aprendizado, de renascimento, de criação e inovação.

Assim, a complexidade coincide com uma parte da incerteza, seja proveniente dos limites do nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados...A complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e de desordem (MORIN, 2015, p. 35).

A pandemia de Covid-19 foi talvez um dos maiores momentos de incerteza deste século. Mesmo com todo o progresso tecnológico, a primeira solução encontrada foi uma das mais primárias e totalmente contra a natureza social do ser humano: o isolamento. De repente, tivemos que buscar respostas e soluções (como o uso de máscaras) em uma pandemia que havia ocorrido

um século antes, combinando, é claro, aos nossos conhecimentos adquiridos mais recentemente. Nosso despreparo resultou em muitas mortes¹¹ mas, ao mesmo tempo, no desenvolvimento de uma vacina de combate a um vírus tão letal em menos de um ano.

A complexidade não se limitou à área da saúde. As desigualdades sociais, que já existiam antes da pandemia, foram intensificadas e escancaradas. Se por um lado vivemos em uma cultura digital, a cibercultura, definida por Santos (2014/2019) como “a cultura contemporânea mediada por tecnologias digitais em rede no ciberespaço e nas cidades,” ao se transferir trabalho e estudo para as residências, descobre-se o alto nível de exclusão digital que a maioria de nós vivia. Na área de educação, com o distanciamento físico e a adoção do ensino remoto emergencial (ERE), a pergunta que mais nos fizemos foi: “como fica o contexto *infopobre* (SILVA, 2014)?” Foram muito(a)s o(a)s profissionais e estudantes sem equipamentos e/ou sem acesso à internet que o(a)s garantisse condições decentes de trabalho e estudo. Às vezes, havia um único equipamento a ser compartilhado por toda a família, outras vezes, não havia acesso à rede. Uma das soluções encontradas foi exatamente o uso do celular, que passou de “bandido” para “mocinho”, de proibido em contexto escolar, para se tornar muitas vezes a única forma de participar das aulas síncronas e/ou assíncronas. Algumas redes sociais, como o *WhatsApp*, transformaram-se em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Outro importante fato a ser mencionado é que a pandemia não só nos desestabilizou fisicamente (distanciamento, doença e morte), mas também afetou profundamente nossa saúde mental, exigindo um maior apoio emocional exatamente no momento de maior dificuldade de interação. A prática educativa tornou-se (ou deveria ter se tornado) sinônimo de acolhimento e motivação para seguir em frente, para lutar pela saúde e pela sobrevivência.

Considerando todos esses fatores que compõem o contexto social que estamos vivendo atualmente (2020-2021), este texto

¹¹ Em outubro de 2021, contabilizamos mais de 600.000 só no Brasil.

apresenta um relato de algumas experiências vivenciadas durante o distanciamento físico causado pela pandemia de Covid-19. As atividades descritas aqui tinham como fim não só construir conhecimento de forma coletiva, mas também prover acolhimento e promover a motivação de dois grupos: um de mestrando(a)s e doutorando(a)s do curso de Linguística (em sua maioria professore(a)s) e o outro de licenciando(a)s dos Estágios Supervisionados em Língua Inglesa 1 e 2. Os dois grupos frequentam uma universidade pública situada no estado do Rio de Janeiro (UERJ). Para tanto, foram usados diferentes tipos de interfaces digitais (aqui apresentaremos quatro delas: *Mentimeter*, *Kahoot!*, *Wordwall* e *Padlet*), para ajudar no processo de gamificação do curso, e conseqüentemente, tornar mais prazerosos os encontros síncronos em plataformas de webconferência. Outro objetivo dessa prática foi a familiarização desse(a)s (futuro(a)s) professore(a)s não só com essas interfaces, mas com o conceito de *gamificação*.

No presente artigo, revisa-se o conceito de *jogos educacionais* e o compararemos aos de *simulação* e *gamificação*. Após uma breve discussão sobre a aplicação de jogos para o ensino e a aprendizagem de línguas, serão apresentados exemplos de atividades lúdicas empregadas no ensino remoto emergencial (ERE).

2. MULTILETRAMENTOS E A PANDEMIA

A pandemia serviu não só para demonstrar a exclusão digital em que muito(a)s aluno(a)s viviam, mas também para deixar mais clara a importância do letramento digital por parte do(a)s professore(a)s. Há anos vínhamos mencionando que não basta o acesso aos equipamentos, é preciso saber como utilizá-los para a construção de conhecimento de forma criativa e crítica (CARDOSO, 2013, 2015, CARDOSO; VELOZO, 2019, 2020).

Além disso, é necessário reforçar que a cibercultura exige o que o Kalantzis, Cope e outros membros do Grupo de Nova Londres denominaram de *multiletramentos* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KALANTZIS et al., 2016). Letramento para esse

grupo não se limita ao saber ler e escrever, mas seguindo uma visão freiriana, entender significados que vão bem além do texto, aprender a ler o mundo. Nesta visão, não basta entender que um texto é multimodal, mais também considerar seus diferentes contextos sociais. Para tanto, é preciso levar em consideração os diferentes atores envolvidos na prática comunicativa e diferentes aspectos que influenciam no processo, como comunidade, papéis sociais, identidades, questões de sujeito, relações interpessoais.

Em “situações limite”, resta-nos criar o “inédito viável” (FREIRE, 1967/2018; LIBERALI, 2020), para (ajudar a) evitar o que Liberali (2020) apresenta como “necroeducação”, ou seja, a escolha de quem aprende e de quem é excluído do processo educacional. Com o distanciamento físico, o inédito viável acabou se transformando na adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Muito(a)s professore(a)s tiveram que aprender a lidar não somente com a questão da multimodalidade, adotando muitas vezes tipos de suporte que não estavam acostumados, como AVA e plataformas de webconferências, sem deixar de considerar para tal trabalho a realidade de seus(suas) aluno(a)s, uma vez que, como mencionamos anteriormente, muito(a)s desse(a)s aluno(a)s se encontravam em contextos *infopobre* (SILVA, 2014), isso é, com poucos ou nenhum recurso tecnológico.

Era tudo muito novo, pelo menos para a maioria desse(a)s profissionais. Levando em consideração a situação na qual nos encontrávamos e o despreparo de muito(a)s professore(a)s, resolvi focar nos temas *multiletramentos* e *ensino remoto emergencial* com os dois grupos de alunos com os quais estava atuando; na graduação, com os dos Estágios Supervisionados em Língua Inglesa e, na pós-graduação, com os do curso de Linguística Aplicada. Nos dois casos, além de refletir sobre a questão dos multiletramentos e de prepará-lo(a)s para atuação na modalidade remota, trabalhar com jogos, gamificação e outras atividades lúdicas me pareceu a chance de combinar aprendizagem, acolhimento e motivação.

3. JOGOS, SIMULAÇÕES E GAMIFICAÇÃO

Antes de começarmos a discussão sobre o uso de jogos para ensino de línguas, seria interessante distinguirmos três termos, que de certa forma são mais parte de um *continuum* do que necessariamente opostos ou nitidamente distintos, que são os seguintes: *jogos*, *simulações* e *gamificação*.

Um *jogo* é basicamente uma estrutura (TURTLEDOVE, 1993), uma atividade de entretenimento organizada, que geralmente apresenta as seguintes propriedades: (a) uma tarefa a ser cumprida ou objetivo específico; (b) um conjunto de regras; (c) competição/conflito/desafio/oposição entre (a)s participantes; (d) interação (comunicação oral ou escrita) entre o(a)s jogador(e)s; (e) resultados e feedback; (f) representação ou narrativa (PRENSKY, 2001, p. 119; RICHARDS; SCHMIDT, 2002, p. 219). Turtledove (1993, p. 3) menciona que todos os jogos têm regras, metas e acordos entre os jogador(e)s na superfície, e maravilhosos processos ocultos (“escondidos” em níveis mais profundos). Quais seriam esses processos? Na minha apresentação no evento SIGATEC 2021, usei a metáfora do iceberg. O que vemos da ponta do iceberg são os elementos básicos do jogo, já o que está escondido, deixei em aberto para o(a)s participantes buscarem descobrir durante a apresentação. Como no evento, voltarei a este ponto nas considerações finais (mas o leitor já pode ir imaginando do que se trata).

Quanto às *simulações*, consistem em atividades que reproduzem ou simulam situações reais e que geralmente envolvem dramatização e discussão em grupos (CROOKALL; OXFORD, 1990, p. 18-19; RICHARDS; SCHMIDT, 2002, p. 487). No contexto digital, consideramos simulações como ambientes virtuais onde as ações dos alunos ou jogador(e)s alteram os resultados (KAPP; BLAIR; MESCH, 2014, p. 250). Muitos jogos são simulações, o *The Sims* (jogo que consiste no controle das vidas de um grupo de pessoas) é um bom exemplo. Entretanto, nem todos os jogos consistem em simulações; e nem todas as simulações são jogos.

Chegamos, então, ao conceito de *gamificação*. Entendemos como gamificação o uso da mecânica, estética e lógica de jogos, para envolver pessoas, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas. Enquanto o jogo é uma estrutura, a gamificação é um processo, ou seja, processo de usar partes (certas características) de jogos visando ao aprendizado. (KAPP; BLAIR; MESCH, 2014, p. 54). Por exemplo, podemos usar o sistema de recompensas, uma narrativa e uma meta a alcançar. No entanto, o objetivo principal não é somente a meta a ser cumprida, mas o aprendizado que se dá no processo. Na tabela 1, apresentamos algumas diferenças entre os jogos e a gamificação (CARDOSO, 2014, p. 16).

Tabela 1 - Diferenças entre jogos e gamificação

JOGOS	GAMIFICAÇÃO
Jogos têm regras e objetivos definidos.	Pode ser apenas uma coleção de tarefas com acúmulo de pontos ou algum tipo recompensa.
Há a possibilidade de perder.	Perder pode ou não ser possível porque o mais importante é motivar/levar as pessoas a agirem e realizarem algo.
Às vezes, a simples participação do jogo já gera uma motivação intrínseca.	Estar intrinsecamente motivado(a) é opcional.
Os jogos exigem maior elaboração e geralmente demandam gastos maiores.	A gamificação é geralmente mais simples e mais barata.
O conteúdo é geralmente criado para se adaptar à narrativa e as cenas do jogo.	Geralmente, os elementos dos jogos são acrescentados sem fazer grandes mudanças no conteúdo.

Fonte: Cardoso (2014, p. 16)

Focaremos aqui no uso de jogos e gamificação no ensino e aprendizagem de idiomas e o relato de experiência do uso de quatro interfaces digitais (*Mentimeter*, *Kahoot*, *Wordwall* e *Padlet*), no processo de formação docente.

4. JOGOS PARA O ENSINO DE IDIOMAS

Usar jogos para o ensino e aprendizagem de idiomas não é novidade. Há muitos anos usamos jogos de tabuleiro, de palavras e outros tipos de jogos para ensinar línguas. Geralmente, nesse contexto, usamos dois tipos de jogos: *linguísticos* e *comunicativos*. Primeiramente, usávamos somente os *jogos linguísticos*, aqueles que focam no conhecimento linguístico do(a)s jogador(a)s, como *Palavras Cruzadas*, *Forca* e outros jogos de vocabulário ou gramaticais (RINVOLUCRI, 1988). São atividades com uma meta ou objetivo linguístico. O sucesso no jogo depende da correta produção de uma estrutura, ou o uso de um certo vocabulário (CARDOSO, 2014, P. 16).

Entretanto, com o advento da abordagem comunicativa, incluindo a aprendizagem baseada em tarefas, passamos a usar jogos que podem ser classificados como *jogos comunicativos*. Não são voltados para o ensino de idiomas, mas dão a chance de seus(suas) jogador(a)s interagirem na língua alvo, por exemplo: *Cara a Cara*, para descrição de pessoas; *Banco Imobiliário*, para negociação; e *Detetive*, para narrativas de suspense. São atividades com meta ou objetivo não linguístico. O sucesso no jogo envolverá a realização de uma tarefa (CARDOSO, 2014, p. 16).

A adoção de jogos para o ensino de idiomas apresenta diferente razões. A primeira delas é que o jogo é uma forma autêntica de usar a língua. O jogo é autêntico porque é um tipo de sistema utilizado para além do ambiente escolar. Não foi criado para reproduzir o que chamávamos de “mundo real” (contexto extraclasse), já que faz parte deste contexto. Seja nos jogos comunicativos ou no linguísticos a língua alvo poderá ser praticada, ou seja, os jogos são ótimas oportunidades de se interagir com outras pessoas, de ouvir, falar, ler e algumas vezes até escrever. Além disso, os enunciados podem ser repetidos várias vezes de forma natural, propiciando uma repetição de estruturas gramaticais e vocabulário de forma autêntica, e possibilitando a interação em conversas simples. O jogo em si já é uma razão para se comunicar e essa comunicação não se limita ao(à) professor(a). Cada jogo cria um público para a linguagem produzida,

que são o(a)s outro(a)s jogadore(a)s, que podem participar presencialmente ou virtualmente, no caso dos jogos on-line. Outra vantagem dos jogos é que apresentam metas clara e alcançáveis a curto prazo, pelo menos os minijogos, que discutiremos mais adiante. Todas as razões apresentadas até aqui estão muito mais ligadas ao uso da língua, mas há motivos mais gerais que também nos levam a usar jogos na educação: a diversão que pode gerar motivação para os estudos e a competição que pode gerar cooperação, em especial, quando os jogos são disputados em equipes, e não apenas individuais.

Com o avanço da tecnologia digital, passamos a usar os jogos on-line, dando a chance de o(a) aluno(a) praticar a língua fora do contexto de sala de aula. Os jogos on-line possibilitam o desenvolvimento de habilidades de vocabulário, gramática, leitura e compreensão auditiva de forma divertida. Ao mesmo tempo, lidam com aspectos importantes da educação em geral, como colaboração, autoavaliação, motivação, senso de realização e resolução de problemas. Podemos dizer que os jogos on-line oferecem as mesmas vantagens do *off-line*, mas acrescentando mais autenticidade, mais autonomia, e em alguns casos mais diversão. Por outro lado, podem causar mais dependência, como iremos discutir mais adiante.

Prensky (2005) distingue *minijogos* de *jogos complexos*. Em seguida, critica que os jogos desenvolvidos por educadore(a)s são geralmente minijogos; enquanto o que o(a)s aluno(a)s têm em mente quando se menciona o termo “jogo” seriam jogos complexos. Os minijogos são geralmente curtos (duração de até 2 horas) e com bem pouca complexidade, geralmente há uma única meta a ser alcançada, que pode ser uma charada, um desafio, uma tarefa simples a ser realizada. Todos os jogos linguísticos que mencionamos até aqui são considerados minijogos.

Os jogos complexos, por outro lado, duram muitas horas, chegando a levar meses em alguns casos. Apresentam uma estrutura sofisticada, composta de diferentes desafios e/ou diferentes níveis de dificuldades, que geralmente se entrelaçam e se sustentam mutuamente. Em geral, os jogos complexos são compostos de vários minijogos e envolvem caças a tesouros,

disputas, gestão de vidas ou cidades. Prensky (2001, p. 130-131) apresenta a seguinte classificação para os jogos digitais: *Action* (Ação, como o *PacMan*); *Adventure* (Aventura, como o *Zork*); *Fighting* (Luta, como o *Mortal Kombat*); *Puzzle* (como *Tetris*); *Role-playing* (RPGs); *Simulation* (Simulação, como *The Sims* e *SimCity*); *Sports* (Esportes) e *Strategy* (Estratégia, como o *Civilization*).

Prensky (2005) critica que a maioria dos jogos educacionais encontrados na Web (e até em lojas) são minijogos, planejados e desenvolvidos por educadores que pouco sabem de criação de jogos mais complexos. No entanto, segundo ele, são jogos complexos – e não minijogos – o que as crianças têm em mente quando mencionam ou ouvem o termo *jogos* – e conseqüentemente o que as crianças desejam quando pedem *jogos educacionais*. Segundo ele essas crianças esperam um ambiente mais desafiador e competitivo, com *multijogadores*, mas ao mesmo tempo mais criativo e colaborativo. Entretanto, atualmente, acredito que devemos voltar a questionar a real necessidade desse tipo de complexidade em jogos educacionais. Talvez mais importante do que a questão da complexidade possa ser a potencialidade de contribuir para o aprendizado do idioma.

Um exemplo de jogo complexo com grande potencial de desenvolvimento de vocabulário era o *Hidden Chronicle*¹². O jogo podia ser jogado em diferentes línguas, mas no caso do(a) meus(minhas) aluno(a)s, a língua alvo era o inglês. Atualmente, o jogo saiu de linha, mas foram desenvolvidos outros a partir dele, sempre buscando resolver mistérios. Na realidade, parece que desmembraram em diversos outros jogos de busca a objetos (*Hidden express; Mystery Manor; The Message; Hidden Haunts etc.*). A base do jogo é a narrativa de que o “Tio Geoffrey convocou o(a) jogador(a) à mansão Ramsey, para resolver um mistério que nos leva a diferentes partes do mundo e/ou a diferentes tempos da história.” O objetivo é encontrar diferentes objetos em cada uma das cenas, descobrindo pistas, participando de minijogos,

¹² https://www.mysteryvale.com/games/hidden_chronicles

resolvendo puzzles e ao mesmo tempo ir desvendando o mistério, seguindo o rastro que o Tio Geoffrey foi deixando. O(A) jogador(a) pode desafiar outro(a)s amigo(a)s, para ver quem encontra mais objetos, ou esconder itens especiais para eles encontrarem.

Durante um bom tempo, defendi o uso de jogos complexos para a aprendizagem de línguas, em especial, como substituição de alguns deveres de casa. Os jogos complexos jogados na língua alvo realmente ajudam a desenvolver vocabulário de forma acidental (LEÃO-JUNQUEIRA, 2019) e a praticar a língua de forma natural. Por exemplo, em uma única cena do *Hidden Chronicles (the Living Room – a Sala de Estar)*, dava ao(à) jogador(a) a chance de aprender mais de 70 palavras.

Entretanto, é importante salientar que como qualquer outro tipo de jogo, deve haver algum tipo de limite. É essencial que haja um processo de seleção e adaptação. Ao defender os jogos complexos, Prensky (2005) não mencionou uma de suas principais desvantagens que é a dependência, ou seja, a possibilidade de se viciar nesses jogos. A OMS já considera a dependência a jogos com uma doença (FERNANDES, 2020). Posso dar como exemplo minha experiência. Para desenvolver estudos sobre jogos, passei a usar os que inicialmente eram gratuitos, como *The Little Big City* e *The Sims*. No entanto, são exatamente esses tipos de jogos que são desenvolvidos para criar dependência e que cobram para atingir níveis mais altos (são os jogos “*pay to win*”). Não cheguei a gastar dinheiro com eles, mas passava muitas horas nesses mundos de fantasia, muitas vezes deixando de fazer outras atividades. Acabei optando por parar de jogar. Atualmente, defendendo o jogo *online* como forma de desenvolvimento linguístico, desde que haja controle, por parte dos familiares e educadore(a)s. E acredito que a *gamificação* e minijogos educativos são formas menos prejudiciais à saúde e podem ajudar a aumentar o engajamento e a motivação do(a)s educando(a)s.

5. GAMIFICANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Como mencionado anteriormente, a gamificação é a utilização de o uso da mecânica, estética e lógica de jogos, para envolver pessoas, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas. Por exemplo, no processo de avaliação, ao invés de adotarmos apenas provas no meio e final do curso, podemos desmembrar a avaliação em diferentes projetos, que funcionam como desafios, e todos eles acabam por compor a nota final. Desta forma, o(a)s aluno(a)s têm mais chances de conseguir melhores desempenho nessa avaliação contínua e de mudar de estratégia ainda durante o curso. Outra coisa que procuro fazer é tornar mais divertidas as discussões sobre os textos lidos. Por exemplo, quando estávamos discutindo o conceito de cibercultura, e comparando a definição de Levy (1999) com a de Santos (2014/2019), apresentei duas imagens para o(a)s aluno(a)s decidirem qual imagem melhor correspondia a cada um dos textos. Na realidade, não havia resposta certa, o objetivo era provocar uma discussão, que por sinal foi bem empolgada.

Com a pandemia, e o conseqüente distanciamento físico, ficou ainda mais importante tornar o ensino e aprendizagem menos estressante. Pensando nisso, nos cursos de formação docente, tenho procurado gamificar nossos encontros virtuais, usando diferentes interfaces digitais, para desenvolver estratégias motivacionais, afetivas e cognitivas (CARDOSO, 2016; CARDOSO, CORREA, LEÃO-JUNQUEIRA, 2020). No nosso caso, esse(a)s educando(a)s são futuro(a)s professore(a)s, que ao vivenciarem esse tipo de aprendizagem, espera-se que possam adotar o uso de jogos e gamificação futuramente em suas práticas. Além disso, baseada nas respostas desse(a)s aluno(a)s às atividades desenvolvidas, cada vez mais tenho chegado à conclusão que não precisamos de jogos tão complexos para envolver o(a)s aluno(a)s, pois o simples também cativa. Passemos, então, para a descrição das atividades com as quatro diferentes interfaces digitais: *Mentimeter*, *Kahoot!*, *Wordwall* e *Padlet*.

Um dos pontos que percebemos é que a palavra “ciberespaço” aparece bem menor do que “internet” e “interatividade” e a força do termo “tecnologia(s)”. Notamos também que foram poucas as menções aos termos “cidades” ou “espaços urbanos”, palavras usadas na diferenciam a definição de cibercultura por Santos (2014/2019).

5.2 Kahoot!

Outra interface digital muito utilizada por mim durante a pandemia foi o *Kahoot*. O *Kahoot* consiste em uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em diferentes instituições educacionais.¹⁴ O *Kahoot* possibilita a criação de testes de múltipla escolha, que podem ser jogados em tempo real, desde que o(a)s professor(a)s compartilhem um código de acesso. A atividade pode ser acessada por meio de um navegador da Web ou do aplicativo. A única desvantagem é que, para jogar, o ideal é que o(a) aluno(a) use um outro dispositivo além do que está usando para acessar a sala de webconferência, pois as perguntas não aparecem nos dispositivos deles, só na do(a) professor(a).

Gosto muito de utilizar o *Kahoot!* para temas polêmicos, questionar crenças ou simplesmente para discutirmos temas que apareceram nas últimas leituras realizados. De novo, mais importante do que o jogo em si, é a discussão que se desenvolve a partir dele. Sendo assim, em geral, depois da rodada do jogo. Apresento as frases em um slide ou no próprio ambiente do *Kahoot!* e discutimos o porquê de acreditarem que cada item é falso ou verdadeiro ou, no caso de múltipla escolha, as diferentes opções escolhidas. Por exemplo, em um minicurso sobre ERE e nas turmas de Estágio Supervisionado, as frases para o *Kahoot!* foram as seguintes:

¹⁴ Definição adaptada do *site* da interface digital: <https://kahoot.com/>.

Figura 2 - Atividade no *Kahoot* no minicurso sobre ERE – Ensino Remoto Emergencial

<p>Falso ou Verdadeiro?</p> <ol style="list-style-type: none">1.Cibercultura refere-se somente à cultura dos jovens nascidos após 2000, que desde cedo têm contato com tecnologias.2.Multiletramentos é um termo usado para o processo de aprendizagem de mais de uma língua ao mesmo tempo.3.EAD, ERE - Ensino remoto emergencial e Educação <i>online</i> são termos diferentes para o mesmo tipo de ensino.4.Processo de consciência tecnológica depende de diferentes fatores, mas o primeiro deles é a inclusão digital.5.É possível preparar atividades ERE divertidas com aplicativos e dispositivos gratuitos.

Fonte: Arquivo da autora

Esperava-se que o(a)s estudantes considerassem as três primeiras frases como falsas e as duas últimas como verdadeiras. A atividade atingiu seu objetivo pois propiciou uma discussão bem acalorada

5.3 *Wordwall*

O aplicativo *Wordwall*¹⁵ dá a possibilidade de montarmos diferentes tipos de jogos de perguntas e respostas. Usarei como exemplo o *Flip Tiles* (Vire a carta), que utilizo muito. Criamos as cartas que têm dois lados. De um lado podemos colocar figuras, números ou palavras e, no outro lado, o conceito do que queremos que eles expliquem.

Tanto para o grupo do Estágio Supervisionado, como para o Minicurso sobre ERE, usei os seguintes termos/expressões: Multiletramentos; AVA e Plataforma de webconferência; Inclusão digital e Exclusão digital; EAD e ERE; Jogos e gamificação; Alfabetização Digital e Letramento Digital e EAD e Educação *Online* (Figura 4).

¹⁵ <https://wordwall.net/>

Figura 3- Wordwall - Exemplo de atividade



Fonte: Arquivo da autora

O grupo é dividido em dois. Cada rodada um(a) estudante de um dos grupos se voluntaria para tentar responder à pergunta, sem ter visto ainda qual será o tema. Viramos a carta, se ele ou ela souber apresentar a distinção entre os conceitos, o grupo ganha dois pontos. Se responder parcialmente, ou com a ajuda do grupo, ganha um ponto. Se não conseguir responder, abrimos para qualquer aluno(a) de um dos dois grupos, que queira responder. Se acertar, ganha os pontos para o seu grupo. Se quem se voluntariou quiser, pode retirar a carta do jogo ou mantê-la. Se retirar mais ninguém receberá aquela carta, mas se manter a carta poderá ser escolhida de novo e a pessoa que tiver que responder, terá tido mais tempo para preparar as definições. Na primeira vez que fiz essa atividade, esperava que não fosse render muito, mas o(a) estudantes se empolgaram e acabamos levando uma aula toda. Quando não estavam satisfeito(a)s com suas próprias respostas, deixavam a carta para que outro(a) colega pudesse elaborar melhor os conceitos ou explicar melhor as diferenças.

Geralmente, todo(a)s ficam muito motivado(a)s. O lado lúdico consiste na escolha da carta, o não saber o que será, e a pontuação como forma de disputa entre os grupos, mas mais uma vez, o mais importante é a reflexão sobre os conceitos. Muitas vezes o(a) colega de um grupo ajuda o(a) do outro grupo porque, na realidade, estão mais interessado(a)s em entender cada conceito, muito mais do que competir

5.4 Padlet

Quanto ao aplicativo *Padlet*¹⁶, geralmente o utilizo para avaliação do curso e, no caso do Estágio Supervisionado, também como forma de motivação, para prosseguirem com as observações. É um tipo de avaliação mais lúdica e para que se sintam mais à vontade para expressar suas opiniões. Peço que escrevam no máximo três frases e mencionam que podem adicionar vídeos, gifs ou outros tipos de imagens. Solicito também que acrescentem seus nomes, para eu ter um controle de quem já realizou a tarefa, mas não avalio o conteúdo da resposta dada. O interessante do *Padlet* é que é uma atividade assíncrona, então as respostas (*posts*) podem ser preparadas no tempo livre. Além disso, é possível baixar as respostas dada para compartilhamento ou para guardar. Podemos escrever comentários para cada postagem e acabamos não só refletindo sobre o processo, mas nos divertindo muito com algumas das respostas.

Abaixo algumas das frases postadas (originalmente em inglês). Muitas delas se referem às imagens escolhidas:

(Imagem de uma criança) Eu percebendo que esqueci de fazer outra atividade EAD. A visão que os meus colegas de sala têm de mim quando eu acidentalmente abro a câmera no Zoom. Estou realmente gostando muito do curso e aprendi muito com os materiais de apoio e como observar aulas e até os alunos nos ajudam para melhorarmos como futuro profissionais do ensino.

(Imagem do símbolo do Padlet) Este é o último estágio que tenho que fazer e pensei que estivesse preparada. Entretanto, ter que fazê-lo no meio da pandemia mudou tudo! Considerando a atual situação, acho que esta experiência tem sido proveitosa (enriquecedora) uma vez que estamos aprendendo novas formas de interação pela web.

(Imagem de um retroprojetor e a frase: se você não reconhece esta imagem, você realmente foi a escola?) Há tantas possibilidades de ensino hoje em dia

¹⁶ <https://padlet.com/>

que não sei como iniciar. E...gostaria de ter prestado mais atenção às minhas aulas de matemática para não ter me confundido tanto com os somatórios das aulas de estágio.

(Quatro imagens de uma atriz séria e vários gráficos e equações matemáticas ao fundo.) Quando você tem que sobreviver a pandemia, focar na faculdade e viver uma vida normal ao mesmo tempo.

(Imagem de uma mão digital/de um avatar tocando uma mão humana) O tempo presente acelera e nos força a alguns avanços. Entendo e acredito que de alguma forma vamos conseguir nos acostumar com tudo isso, iremos trabalhar mais com tecnologias on-line. Muito embora no fim um bom professor, um professor humano, será necessário.

Notem que as avaliações não são um simples “gostei” ou “não gostei” do curso, mas reflexões, por vezes profundas, sobre o momento que eles estão vivendo, como a pandemia afetou nossas vidas e as dificuldades que encontraram para realizar o(s) estágio(s). A escolha das imagens é cuidadosa, as palavras são sinceras e, na maioria das vezes, são mais uma autoavaliação, do que a avaliação do curso.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas das dificuldades que tivemos que enfrentar durante a pandemia foram a adaptação a novas tecnologias, novos modelos de ensino e aprendizagem, o trabalhar remotamente, as dificuldades de concentração, a exclusão digital e muitas vezes questões de saúde mental. O que aprendemos com o ERE são exatamente novas formas de ensinar e de aprender, novas formas de comunicação, a importância da colaboração, do bem-estar e do acolhimento, e pelo menos para alguns foi a chance de inclusão digital.

Gostaria de retomar a metáfora do iceberg que apresentei ao descrever o conceito de jogo. Na ponta do iceberg, sabemos que jogos são regras, metas a serem atingidas acordos entre o(a)s jogador(e)s, mas quais seriam os maravilhosos processos que ficam submersos e

que representam a maior parte do iceberg? Acredito que sejam o entretenimento, a motivação, o acolhimento, a competição e a colaboração, mas principalmente, o aprendizado. Pode haver pontos negativos, como a dependência e a competição extrema, mas tudo pode ser uma questão de controle e equilíbrio por parte de familiares, educadore(a)s e do(a)s próprio(a) jogador(a).

Dunn (2013) apresenta como as sete habilidades (conhecimentos) que o(a)s aluno(a)s devem ter no futuro (sendo que o futuro de certa forma já é agora): (1) pensamento crítico e resolução de problemas de forma crítica; (2) colaboração entre redes e liderança por influência; (3) agilidade e adaptabilidade; (4) iniciativa e empreendedorismo; (5) comunicação oral e escrita eficaz; (6) acesso e análise de informações; (7) curiosidade e imaginação. Todos esses conhecimentos podem ser desenvolvidos através de jogos, gamificação, simulações e outras atividades lúdicas. Entretanto, devemos lembrar sempre que o mais importante não é a interface digital que utilizamos, mas o que fazemos com ela. Usamos a gamificação não somente como forma de motivação para o aprendizado, mas também como aprendizado em si. O que mais importa não é a tecnologia, mas como a utilizamos, para ajudar no processo crítico-reflexivo de aprendizagem. Amanhã pode ser que os aplicativos apresentados aqui não estejam mais disponíveis, mas podemos usar nossa criatividade e criticidade, para desenvolver ou adaptar atividades similares com outras interfaces digitais e jogos, e levando sempre em consideração que aprender de forma divertida não é uma questão de idade, mas de pensar fora da caixa.

7. REFERÊNCIAS

CARDOSO, J.S. *Estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral*. Saarbrücken: OminScriptum/Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CARDOSO, J.S. Letramentos digitais e a formação de professores da geração conectada. *IX Congresso Internacional da ABRALIN*. Belém: ABRALIN 2015. Vol. 4. (p. 2698-2711).

CARDOSO, J.S Online games: homework can be fun. *Mindbite*. Rio de Janeiro: APLIERJ, 2014.

CARDOSO, J.S. Developing a new generation of connected teachers. *Braz-TESOL Newsletter*. São Paulo: Braz-TESOL, 2013.

CARDOSO, J.S.; CORRÊA, C.; LEÃO-JUNQUEIRA, L. Games e gamificação: recursos multimodais auxiliando no processo de aprendizagem a distância (AAD) de línguas. In FERNANDES, T.; MACIEL, C.; SANTOS, E. (Orgs.). *Educação a distância: multiletramentos e linguagens multimodais*. Vol. 2. Cuiabá: EdUFMT, 2020.

CARDOSO, J.S.; VELOZO, N. Educação, pesquisa e gestão universitária em contexto remoto: relato de experiência e caminhos de investigação. In ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P.; PESSOA, M. (orgs.). p. 119-128. *Em Discurso 4 – Pesquisar com gêneros discursivos: interpelando mídia e política*. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020

CARDOSO, J.S.; VELOZO, N. Letramento crítico e formação docente crítico-reflexiva: por um novo projeto político-educacional. p. 87-98. In LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (orgs.). *Alfabetização, letramento em multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes, 2019

CROOKALL, D.; OXFORD, R. *Simulation, gaming, and language learning*. New York: Newbury House, 1990.

DUNN, J. *The 7 skills students must have for the future*. Edudemic, 2013.

FERNANDES, P. S. OMS classifica vício em jogos eletrônicos como doença. Hospital Alemão Oswaldo Cruz, 2020. Acesso em 16/10/2021 em <https://www.hospitaloswaldocruz.org.br/imprensa/noticias/oms-classifica-vicio-em-jogos-eletronicos-como-doenca-confira-sobre-o-assunto-na-reportagem-da-revista-leve/>

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967/2018.

- KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. *Literacies*. 2 ed. Cambridge: CUP, 2016.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Unicamp, 2020.
- KAPP, K.; BLAIR, L.; MESCH, R. *The gamification of learning and instruction fieldbook: ideas into practice*. San Francisco: Wiley, 2014.
- LEÃO-JUNQUEIRA, L. Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através de mesclagem conceptual em videogames de RPG. 2019. Orientadora: Janaina Cardoso. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBERALI, F. Construir o inédito viável em meio a crise de coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F.; FUGA, V.; DIEGUES, U.; CARVALHO, M. (Orgs.) *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PRENSKY, M. Educational Games, Complexity Matters. *Educational Technology*. Vol 45 N° 4, July-Aug 2005.
- PRENSKY, M. *Digital game-based learning*. Minnesota: Paragon House, 2001/2007.
- RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 3ª ed. Harlow, Pearson, 2002.
- RINVOLUCRI, M. *Grammar games: cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: CUP, 1988.
- SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014. (impresso e e-book) /Teresina: EDUFPI, 2019. (e-book)
- SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 7 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.
- TURTLEDOVE, Cyndi (1993). *Action games*. Mexico City: Delti.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR PARA A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA ALÉM DOS TEMPOS DE PANDEMIA

Cíntia Regina Lacerda Rabello
Kátia Cristina do Amaral Tavares

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm desempenhado um papel central nas práticas cotidianas em nossa sociedade durante a pandemia de COVID-19. No campo educacional, essas tecnologias têm possibilitado, em muitos contextos, a continuidade do ensino formal por meio de estratégias de ensino remoto e aprendizagem on-line. No entanto, essa necessidade de tecnologia evidenciou um problema latente que requer reflexão e mudança da sociedade: a exclusão digital. Muitos cidadãos ainda têm pouco ou nenhum acesso à conexão com a Internet e a dispositivos como computador e celular. Esse fato gerou grandes discussões sobre o uso das tecnologias digitais para práticas educacionais durante a pandemia de COVID-19, pois poderia ser uma forma de aumentar as desigualdades sociais em muitos países em desenvolvimento.

No Brasil, esse debate levou muitas escolas públicas e universidades a suspender as aulas, deixando milhões de alunos sem nenhuma instrução formal por um ou mais semestres a partir do início da pandemia no país, em meados de março de 2020. Por outro lado, a maioria das instituições privadas buscou se adaptar rapidamente ao novo contexto e continuou sua instrução por meio da aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais,

principalmente transpondo pedagogias e práticas presenciais para o ambiente virtual no que tem sido chamado de ensino remoto de emergência (ERE).

O ERE, que prevê a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizam meios e tecnologias da informação e comunicação enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, foi autorizado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Inicialmente, o ERE se aplicou à educação superior do sistema federal e, logo depois, foi ampliado aos contextos de educação básica. Tavares (2020) afirma que o ERE se caracteriza pelo uso de recursos da interação a distância e de atividades síncronas e/ou assíncronas que não puderam ter o desejável planejamento prévio para atender a situações emergenciais e temporárias de ensino.

Muitas vezes, seja por pressões sociais e institucionais, seja pelo desconhecimento de docentes e gestores sobre os possíveis usos de tecnologias digitais na educação, o ERE acabou por conduzir a práticas abusivas e exaustivas para professores e alunos. Essas práticas destacaram particularmente a falta de formação inicial e contínua de professores para o uso de tecnologias digitais, já que a maioria dos programas de formação docente ainda desconsidera, em seu planejamento, a integração dessas tecnologias e do letramento digital nas práticas de ensino e aprendizagem.

No contexto do ensino superior público brasileiro, a necessidade de práticas de educação a distância e de ensino mediado por tecnologias digitais, para atender tanto a demandas relativas ao ERE quanto a outras demandas sociais e pedagógicas que vão além da situação de pandemia, tem desencadeado incertezas e dificuldades, visto que muitos docentes não se sentem seguros para usar recursos on-line em sua prática.

Este artigo investiga a contribuição de um curso on-line de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) voltado para a introdução de docentes universitários às tecnologias digitais ministrado em 2014 e relaciona-o ao contexto atual do ensino superior durante a pandemia de COVID-19. Também examina as crenças,

atitudes, necessidades e dificuldades desses professores em relação ao aprendizado on-line e ao uso de tecnologias digitais para o ensino remoto em uma universidade pública do Rio de Janeiro.

Compreender as percepções e dificuldades dos professores durante esse período de emergência é fundamental para projetar experiências de DPC que os ajudem a superar essas dificuldades e integrar tecnologias digitais em suas práticas durante e após a pandemia de COVID-19, implementando estratégias de aprendizagem combinadas e expandindo as oportunidades de aprendizagem no ensino superior.

2. ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Quando a pandemia foi declarada no Brasil, em março de 2020, a maioria das universidades públicas suspendeu as aulas. De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (MEC), no dia 11 de agosto de 2020, 42 instituições federais ainda estavam com as aulas suspensas e 649.160 alunos de graduação sem aulas, sete universidades federais começaram a trabalhar parcialmente com algumas atividades presenciais na graduação, enquanto outras vinte decidiram continuar suas atividades totalmente por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) para ensino remoto¹.

Também é importante destacar que a maioria dos cursos de pós-graduação deu continuidade às atividades por meio de estratégias de ensino a distância, enquanto as aulas dos cursos de graduação ainda estavam suspensas.

No Rio de Janeiro, há quatro universidades federais e uma das maiores preocupações dessas e de outras instituições públicas na promoção de práticas de ensino remoto para a continuidade de suas atividades tem sido a exclusão digital. Assim, a maioria dessas universidades vem promovendo programas de inclusão digital, como a compra de *notebooks* e *tablets* para o empréstimo dos alunos

¹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/> Acesso em: 11 Ago. 2020.

e também cartões de acesso à internet sem fio para que os alunos possam acessar plataformas virtuais de aprendizagem e materiais e recursos digitais por meio de *smartphones*.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por exemplo, as aulas do primeiro semestre de 2020, que deveriam ter começado em março, foram inicialmente reprogramadas para começar no dia 10 de agosto. No entanto, devido ao atraso na entrega dos cartões de conexão à internet, as aulas foram remarcadas para o dia 24 de agosto. Ao mesmo tempo, alguns cursos e disciplinas continuaram suas atividades informalmente com uso de tecnologias digitais. Na Universidade Federal Fluminense (UFF), as aulas remotas só começaram no dia 14 de setembro. Cumpre observar que, desde o início da pandemia, muitas instituições federais no Brasil têm promovido seminários on-line abertos sobre aprendizagem on-line e tecnologias digitais a fim de apoiar o ensino e a aprendizagem de professores com instrução mediada por tecnologia.

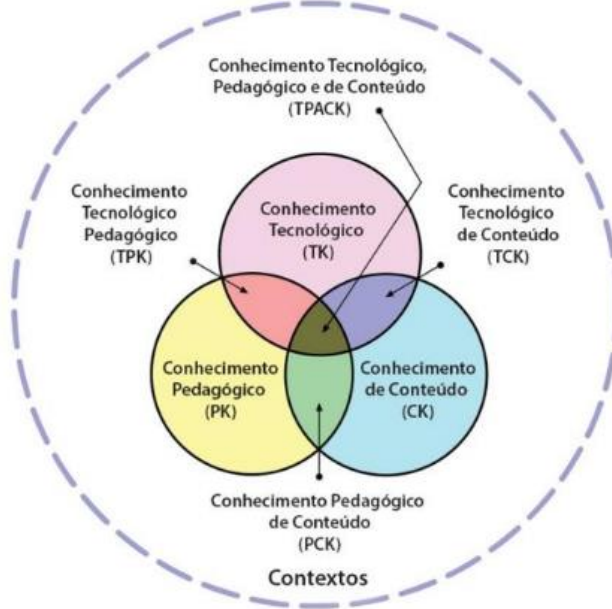
A formação de professores para integração tecnológica se constitui como uma grande preocupação da educação no Brasil. Uma pesquisa recente indicou que mais de 50% do corpo docente brasileiro não estava preparado para ensinar on-line com o início da pandemia (Instituto Crescer, 2020). No ensino superior, a prontidão do professor para a integração da tecnologia é ainda mais desafiadora.

Rodrigues (2020) investigou a experiência de ensino remoto em uma universidade pública paulista e afirma que a maioria dos docentes não está familiarizada com o uso de tecnologias digitais para o ensino. Ela também aponta que a maioria dos professores está acostumada com métodos e ferramentas tradicionais de ensino, como palestras e lousas e/ou apresentações digitais em aulas presenciais, e que mudar suas práticas para o contexto on-line é um grande desafio. Rodrigues identificou ainda três dificuldades principais que surgiram dos docentes em relação ao ensino remoto durante o primeiro semestre de 2020: (1) repensar a sua pedagogia; (2) assumir o papel de mediador em vez de apresentador de conteúdo; e (3) repensar as práticas de

avaliação. Segundo ela, essas dificuldades estão diretamente relacionadas à necessidade de formação de professores para a integração tecnológica a partir de uma perspectiva pedagógica e não instrumental. As questões que agora emergem, neste momento excepcional e inédito na educação, evidenciam a falta de investimento em políticas públicas de formação de professores para a integração das tecnologias digitais. Muitos pesquisadores identificaram o baixo número de iniciativas institucionais voltadas para a integração das tecnologias digitais no ensino superior (PRETTO; RICCIO, 2010; PAIVA, 2013; PESCE; BRUNO, 2013).

Assim, o modelo Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo (em inglês, Technology, Pedagogy and Content Knowledge) conhecido pela sigla TPACK (KOEHLER; MISHRA, 2008) apresenta uma estrutura útil para programas de formação inicial e contínua de professores a fim de preparar docentes para práticas de ensino mediadas por tecnologia durante e após a pandemia. O modelo TPACK considera que a integração bem-sucedida da tecnologia digital na educação envolve uma combinação de conhecimento tecnológico, conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico e a interação entre eles, levando ao surgimento de outros tipos de conhecimento: (1) conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK – sigla para a expressão em inglês *pedagogical content knowledge*), *i.e.*, o conhecimento de pedagogias voltadas para o ensino de conteúdos específicos; (2) conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK – sigla para a expressão em inglês *technological content knowledge*), *i.e.*, compreensão do impacto de certas tecnologias nas práticas de disciplinas específicas; e (3) conhecimento tecnológico pedagógico (TPK – sigla para a expressão em inglês *technological pedagogical knowledge*), *i.e.*, compreensão de como as práticas de ensino e aprendizagem são alteradas quando certas tecnologias são usadas. Segundo os autores, o modelo TPACK permite o desenvolvimento da “flexibilidade criativa”, que possibilita aos professores ressignificar as tecnologias existentes para fins pedagógicos (2008, p. 17).

Figura 1 – Modelo TPACK



Fonte: <https://www.tpack.org/> (tradução nossa)

O modelo TPACK tem sido usado em vários programas de DPC para promover práticas de ensino transformadoras com tecnologia no ensino superior (KING, 2000, 2002; HARRIS; HOFFER, 2009; RIENTIES et al., 2013). Esse modelo também foi utilizado na concepção de um curso on-line de DPC ministrado para docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2014. Esse curso foi criado por demanda da reitoria da universidade e proporcionou o contexto de investigação para uma pesquisa de doutorado (RABELLO, 2015) que analisou a contribuição e impacto do curso nas práticas de professores da instituição no que diz respeito à integração de tecnologia. Este artigo tem como objetivo compreender as crenças e pontos de vista desses professores sobre a instrução mediada pelas tecnologias digitais seis anos após a referida experiência de DPC e no contexto do ensino remoto emergencial devido à pandemia de COVID-19.

3. O ESTUDO

3.1. Contexto e questões de pesquisa

Este estudo de caso longitudinal de base etnográfica em andamento converge com pesquisas anteriores (RABELLO, 2015; RABELLO; TAVARES, 2017a; RABELLO; TAVARES, 2017b) que investigaram o processo de formação de professores para a integração de tecnologias digitais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por meio da concepção, implementação e avaliação de um curso on-line direcionado ao seu corpo docente em 2014. Esses trabalhos evidenciaram a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo para a integração do modelo TPACK no ensino superior no Brasil, de forma a auxiliar os docentes na promoção de práticas pedagógicas efetivas mediadas por tecnologias digitais tanto no ensino presencial quanto no ensino híbrido.

A presente pesquisa explora as percepções de professores investigados nos referidos estudos anteriores sobre as práticas de ensino remoto mediadas pelas tecnologias digitais no contexto da pandemia de COVID-19 e como a experiência anterior de DPC os ajudou e/ou vem ajudando a lidar com os desafios do atual cenário. Assim, o contexto deste estudo compreende uma universidade pública federal do Rio de Janeiro que promoveu algumas atividades on-line durante o período de março a julho de 2020, primeiro semestre após o início da pandemia.

Em outras palavras, este artigo tem como objetivo compreender as crenças e atitudes dos professores participantes do estudo sobre a aprendizagem on-line e o uso das tecnologias digitais para o ensino remoto, bem como a contribuição do curso on-line de DPC ministrado em 2014 para sua fluência digital. Ele também investiga as necessidades e expectativas desses professores em relação ao ensino remoto, bem como suas dificuldades em relação à integração de tecnologia durante suas práticas de ensino no contexto de pandemia, respondendo às seguintes questões:

- 1) Como o professor da UFRJ se sente em relação ao ensino mediado por tecnologias digitais durante a pandemia de COVID-19?
- 2) Quais são suas necessidades e dificuldades em termos de formação de professores para integração tecnológica?
- 3) Quais são os seus pontos de vista sobre o ensino remoto?

3.2 Participantes de pesquisa

Os participantes foram oito docentes da UFRJ que haviam concluído o já mencionado curso on-line de DPC sobre tecnologias digitais (realizado em 2014) e que aceitaram participar deste novo estudo. Os números foram utilizados para proteger sua identidade e a tabela abaixo indica a área de atuação de cada participante.

Tabela 01- Lista de participantes e áreas de atuação

Docente 1	Saúde
Docente 2	Artes
Docente 3	Saúde
Docente 4	Artes
Docente 5	Saúde
Docente 6	Línguas
Docente 7	Saúde
Docente 8	Línguas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3.3 Geração e análise de dados

Para esta pesquisa, dados qualitativos foram gerados a partir de uma entrevista on-line realizada por e-mail com os oito professores participantes em agosto de 2020 e, em seguida, comparados a resultados de estudos anteriores (RABELLO, 2015; RABELLO; TAVARES, 2017a; RABELLO; TAVARES, 2017b), que foram gerados a partir de vários instrumentos de pesquisa, como diários reflexivos, questionários, entrevistas on-line e notas de campo do pesquisador. A entrevista on-line foi composta por oito questões abertas relacionadas à experiência dos professores com a integração de tecnologias digitais

em sua prática pedagógica desde a realização do curso on-line em 2014 e seus sentimentos em relação ao ensino remoto mediado por tecnologias digitais no contexto da pandemia.

Os dados foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa (DEY, 1993) e incluíram leitura e tomada de notas para criar e atribuir categorias e fazer conexões com dados anteriores. Os dados foram categorizados e organizados de forma a responder às questões de pesquisa.

4. RESULTADOS

4.1. Sentimentos dos palestrantes em relação ao ensino mediado por tecnologias digitais antes e durante a pandemia de COVID-19

Nos estudos anteriores (RABELLO, 2015; RABELLO; TAVARES, 2017a; RABELLO; TAVARES, 2017b). Desde então, e principalmente durante a pandemia, a maioria dos docentes relatou ter investido na aprendizagem contínua de tecnologias para o ensino. Quatro docentes afirmaram ter recebido instrução formal sobre o assunto, tendo dois realizado cursos em diferentes instituições e outros dois, cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos em sua instituição. Quatro professores afirmaram usar estratégias de aprendizagem informal, como o uso de tutoriais disponíveis no YouTube ou em arquivos pdf, conferências na *web*, estratégias de tentativa e erro, compartilhamento de experiências com colegas mais experientes e uso de recursos on-line, para continuar aprendendo sobre tecnologias digitais no ensino superior.

Questionados sobre a experiência com o ensino remoto durante o primeiro semestre de 2020, quando o semestre dos cursos de graduação foi oficialmente suspenso, sete dos professores informaram ter realizado diversas atividades on-line com seus alunos. Algumas delas foram atividades informais de aprendizagem, como conversas on-line sobre arte e atividades voluntárias sobre anatomia nas redes sociais, e outras atividades mais formais em plataformas de ensino a distância, como *Moodle* e

Google Classroom, e ferramentas de conferência na *web*, como *Zoom* e *Google Meet*, para cursos de pós-graduação, além de ferramentas como *Padlet*, *podcasts*, *Google Forms* e arquivos pdf.

Todos os oito professores reconheceram a relevância da educação continuada formal de professores para a integração das tecnologias digitais no ensino superior antes, durante e após a pandemia. Referiram-se às experiências anteriores de formação como importantes para a sua atuação como professores e mencionaram as plataformas e ferramentas on-line que foram utilizadas no curso de DPC on-line, como o *Moodle* e o *Padlet*, como recursos que têm utilizado nas suas práticas pedagógicas desde então. Quatro contribuições principais da experiência anterior de DPC foram identificadas: (1) perda de medo e superação de dificuldades relacionadas ao uso de tecnologias digitais; (2) compreensão das possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais; (3) desenvolvimento de conhecimento tecnológico de conteúdo; e (4) transformação das práticas de ensino por meio do modelo TPACK. A Tabela 2 compara os dados obtidos logo após o curso oferecido em 2014 e aqueles gerados em agosto de 2020 relacionados ao impacto e às contribuições do curso de DPC on-line para suas práticas de ensino.

Tabela 2- Contribuições do curso de DPC para práticas pedagógicas antes e durante a pandemia de COVID-19

Contribuições	Logo após o curso de 2014	De 2014 a agosto de 2020
Perda de medo e superação de dificuldades relacionadas ao uso de tecnologias digitais	“O curso trouxe muitas informações relevantes sobre tecnologias úteis para o ensino. (...) Sinto que minhas dificuldades iniciais com relação a esse assunto foram reduzidas significativamente.” (Docente 2)	“(…) me mostrando que são alternativas, mas para a parte teórica da disciplina.” (Docente 2)

	<p>“(…) para aplicar esse novo conhecimento em sala de aula e compartilhar mais conhecimento com meus alunos.” (Docente 4)</p>	<p>“Primeiro para perder o receio pelo tecnológico, mas também usei alguns recursos como nuvens digitais, montar pastas e compartilhar, etc.” (Docente 4)</p>
	<p>“O curso me ajudou a superar o medo de experimentar coisas novas na internet.” (Docente 5)</p>	<p>“Ajudou a melhorar meu curso.” (Docente 5)</p>
<p>Compreensão das possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais</p>	<p>“(…) Os textos e vídeos que foram usados no curso me ajudaram a entender o uso de tecnologia no ensino superior.” (Docente 1)</p>	<p>“Acho que contribuíram para me dar uma visão geral do que pode ser feito em termos de tecnologias digitais em sala de aula. (...) Queria aproveitar a oportunidade para agradecer, o curso foi importante à época e segue sendo fonte importante de informações sobre quais recursos podem ser usados para ensino.” (Docente 1)</p>
<p>Desenvolvimento de conhecimento tecnológico de conteúdo</p>	<p>“Aprendi muitos novos recursos para colocar em prática, mas vou usar os que são relevantes para o meu curso.” (Docente 6)</p>	<p>“Aprendi a entender melhor o [Google] Classroom, relembrei o Moodle (que não uso há uns 4 anos), tive ideias sobre a organização das disciplinas.” (Docente 6)</p>
	<p>“Vou aprofundar meus conhecimentos sobre</p>	<p>“(…) possibilitou o contato com os alunos e</p>

	tecnologias para usá-las com mais frequência, especialmente nos meus cursos a distância.” (Docente 8)	não interrupção do curso.” (Docente 8)
Transformação das práticas de ensino por meio do modelo TPACK	“O curso mudou minha prática. Pretendo usar tecnologias digitais no próximo semestre (2015.1). Agora tenho o conhecimento e a coragem para enfrentar este desafio de integrar tecnologias digitais na minha prática pedagógica.” (Docente 3)	“[Contribuíu] muito. Passei a usar na minha disciplina como ferramenta de apoio ao ensino presencial.” (Docente 3)
	“O curso não trouxe só uma descrição das ferramentas, mas também abriu um espaço para discussão e compreensão da pedagogia. Isso mudou minha percepção sobre como ensinar, como explicar conceitos e principalmente como envolver meu aluno na aula de uma forma divertida, interessante e atual.” (Docente 7)	“Abriu um leque imenso de oportunidades e ferramentas para melhorar o aprendizado dos alunos.” (Docente 7)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Cinco docentes afirmaram sentir-se confiantes ou totalmente confiantes no uso de tecnologias digitais para o ensino remoto,

embora alguns deles tenham reconhecido a necessidade de aprendizado contínuo. Outros três participantes declararam se sentir parcialmente confiantes pelo fato de possuírem habilidades básicas ou pela possibilidade de problemas técnicos que possam surgir durante o processo. Uma professora também mencionou que se sentia confiante em relação às atividades on-line assíncronas, mas não as síncronas. Outra questão importante levantada por um dos docentes são as limitações do ensino mediado pelas tecnologias para disciplinas práticas, como a pintura, que tem sido uma preocupação importante das universidades no cenário de ensino remoto. Dentre as respostas, destacamos os seguintes trechos:

“Confiante, mas sempre com muita coisa a aprender.” (Docente 5)

“Todo professor precisa ter acesso e conhecimento dos recursos tecnológicos.” (Docente 4)

“A tecnologia não me assusta.” (Docente 6)

“Me sinto confiante. Estou longe de ser especialista na área, mas me viro bem. Nunca tive oportunidade com turmas grandes. Acredito ser bem mais difícil e complexo.” (Docente 7)

Esses dados mostram a contribuição do curso on-line de CPD realizado em 2014 para ajudar esses professores a se sentirem mais confiantes em relação ao ensino mediado por tecnologias digitais durante os tempos de pandemia. Como os docentes mencionaram na entrevista, todos eles integraram diferentes tecnologias às suas práticas de ensino presencial após o curso em 2014, o que parece ter contribuído para sua familiaridade com essas ferramentas e outras mais recentes como *Google Classroom*, *Google Meet* e *Zoom*. Outra descoberta importante é a perda do medo de usar tecnologias na educação. Com base em nossas experiências pessoais na condução de programas de DPC e especialmente durante este período pandêmico, muitos professores experientes declaram ter medo de usar (ou não saber usar) tecnologias e aplicativos recentes para o

ensino, pois acreditam que seus alunos são mais fluentes digitalmente do que eles. Essa é uma expectativa equivocada que a formação continuada de professores poderia contribuir para esclarecer ao mostrar para os professores, por exemplo, que a familiaridade e o conforto com as tecnologias digitais não estão necessariamente vinculados a uma faixa etária.

4.2. Necessidades e dificuldades do corpo docente

Questionados sobre suas necessidades de aprimoramento de tecnologia, pedagogia e integração de conteúdos curriculares, cinco docentes identificaram a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo para aprimorar suas práticas e conhecimentos sobre ferramentas e recursos. Um docente destacou a necessidade da formação continuada de professores no cenário da nossa cultura digital da seguinte forma:

“Continuar me capacitando porque tudo muda muito rapidamente quando se fala em tecnologia.” (Docente 3)

Três outros professores mencionaram a necessidade de dominar plataformas e ferramentas digitais, o que pode ser alcançado por meio de práticas formais ou informais de desenvolvimento profissional:

“Dominar melhor as plataformas existentes e superar as Dificuldades técnicas que surgem repentinamente.” (Docente 2)

“Gostaria de saber e dominar esses recursos para ter expertise no assunto.” (Docente 4)

“Sinto necessidade de entender melhor as ferramentas. Uma vez que isso seja compreendido, verifico se elas me são mesmo úteis e passo a usá-las.” (Docente 6)

Os docentes também identificaram suas dificuldades em relação à integração da tecnologia em sua prática pedagógica

durante a pandemia. Essas dificuldades estavam relacionadas principalmente à confiança no uso adequado das tecnologias digitais para práticas remotas do ponto de vista pedagógico, ou seja, relacionadas ao conhecimento tecnológico-pedagógico, como podemos observar nos depoimentos a seguir.

“Eu sinto falta de ter ideias sobre atividades que podem ser feitas de forma remota/digital pelos alunos. Adaptei os exercícios para o Moodle, mas não me sinto segura para propor nada muito ousado.”
(Docente 1)

“Agora que o ensino remoto se impõe, aulas pela web virou moda e a tecnologia tem sido absorvida sem conteúdos pedagógicos.”
(Docente 5)

“(…) para aulas gravadas, o conteúdo tem que ser resumido. O mais difícil é dominar esse grau de profundidade e ter muito cuidado para que o ensino não seja superficial demais! (Docente 7)

Essas percepções indicam a relevância da formação continuada de professores para a integração da tecnologia no ensino superior que promova o modelo TPACK durante e após os tempos de pandemia.

4.3. Percepções dos docentes sobre ensino remoto

Seis professores compartilharam seus pontos de vista e percepções sobre as práticas de ensino remoto na universidade de março a julho. Essas visões foram organizadas em quatro categorias: (1) satisfação com as atividades de ensino remoto; (2) interesse em integrar estratégias de ensino remoto após o fim da pandemia; (3) insatisfação com as atividades de ensino remoto; e (4) preocupação com o aprendizado do aluno durante esse período. A tabela a seguir mostra essas categorias:

Tabela 3- Percepções dos docentes sobre a experiência de ensino remoto

Satisfação com as atividades de ensino remoto (de março a julho de 2020)	“Minha experiência foi na pós-graduação, que é outro nível de engajamento do aluno. Mas, gostei bastante do resultado. Espero que na graduação seja tão bom quanto.” (Docente 7)
	“Estamos nos surpreendendo com tantas possibilidades e do que podemos...” (Docente 4)
Interesse em integrar estratégias de ensino remoto após o fim da pandemia	“Foi um aprendizado que teve que ser acelerado... Eu nem sabia o que era o <i>Google Meet</i> , na semana seguinte, já estava dando aula, compartilhando tela e gravando aula. Pretendo prosseguir aprendendo, independentemente de voltarmos à sala de aula, quero continuar fazendo algumas coisas de forma remota, possivelmente usando Moodle.” (Docente 1)
	“Estou gostando de aprender a planejar atividades remotas e acho que demorou muito pra UFRJ entender que durante a pandemia não teremos outra opção a não ser o ensino remoto. Ensino remoto não é EaD (tb não tenho restrição alguns cursos em EaD). O aprendizado que estamos tendo deve ser levado para o pós-pandemia, pois não podemos mais ignorar a tecnologia.” (Docente 6)
Insatisfação com as atividades de ensino remoto (de março a julho de 2020)	“Tenho achado mais interessante o que ando vendo no ensino fundamental, do que estamos fazendo na universidade.” (Docente 5)
Preocupação com o aprendizado do aluno durante o período de ensino remoto	“Espero que os estudantes recebam todo o apoio necessário da Universidade para superar este momento de pandemia.” (Docente 2)

“Mas é preciso conduzir muito bem o estudo do aluno, senão ficam muito perdidos e acabam não se dedicando ao estudo como esperado. E na graduação isso com certeza é mais importante.”
(Docente 7)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dois professores relataram ainda não ter opiniões pessoais sobre o ensino remoto e preferiram fazer comentários sobre o assunto depois de outro(s) semestre(s) letivo(s). No entanto, apesar de todos os desafios que os docentes enfrentaram durante este período pandêmico, as opiniões e percepções dos professores que se envolveram em algumas atividades de ensino remoto durante o primeiro semestre de 2020 foram em sua maioria positivas. Esse fato pode estar relacionado a experiências anteriores de DPC e maior familiaridade com ferramentas e recursos de tecnologia para o ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo traz contribuições e implicações relevantes para o campo da formação de professores, visto que aborda as perspectivas dos professores em relação às práticas de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Compreender as necessidades e dificuldades dos docentes durante esse período acadêmico excepcional é relevante para fornecer-lhes o suporte necessário em termos de desenvolvimento profissional e ajuda tecnológica. Também evidencia as contribuições das práticas de formação continuada de professores para desenvolver a confiança dos docentes na integração de tecnologias digitais para promover o envolvimento e a aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto. Além disso, expande resultados de pesquisas anteriores (RABELLO; OKADA, 2014; RABELLO, 2015; RABELLO; TAVARES, 2017a; RABELLO; TAVARES, 2017b) e reforça a necessidade de práticas de formação continuada de professores

que promovam o letramento digital no ensino superior e que se concentrem no desenvolvimento do modelo TPACK.

As limitações do estudo referem-se ao fato de se tratar de um estudo de caso qualitativo realizado com um pequeno número de participantes de uma universidade pública federal no Rio de Janeiro. Recomenda-se que estudos semelhantes sejam realizados em outras universidades e contextos para melhor compreender o impacto das práticas de DPC voltadas para a integração tecnológica no ensino superior brasileiro durante a pandemia de COVID-19.

Finalmente, a formação de professores para a integração tecnológica é um problema latente em nossa sociedade, que tem sido destacado pela necessidade de mudar as práticas educacionais da instrução presencial usual para práticas de aprendizagem on-line mediadas por tecnologias digitais durante a pandemia. No entanto, apesar das limitações e desafios enfrentados neste momento, acreditamos que também é um momento de oportunidade para revisar e inovar as práticas educacionais mediadas pelas tecnologias digitais e integrá-las plenamente no currículo do ensino superior e nas práticas para além dos tempos de pandemia.

6. REFERÊNCIAS

DEY, I. *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge, 1993.

HARRIS, J.; HOFER, M. Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In: MADDUX, C. D. (Ed.). *Research highlights in technology and teacher education*. Chesapeake: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE), 2009, p. 99-108. Disponível em: <<https://chathamcat.pbworks.com/f/HarrisHofer-TPACKActivityTypes.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2020.

KING, K. P. Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computers & Education*, v. 39,

n. 3, p. 283-297, 2002. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131502000738>>. Acesso em: 2 set. 2020.

KING, K. P. Educational Technology that Transforms: educators' transformational learning experiences in professional development. *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference*, Vancouver, 2000. Disponível em: <<http://www.adulterc.org/proceedings/2002/papers/king.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2020.

KOEHLER, M. L.; MISHRA, P. Introducing TPCK. In: AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. New York: Routledge, 2008, p. 3-29. Disponível em: <http://punya.educ.msu.edu/publications/koehler_mishra_08.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

PAIVA, V. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos olhares*. v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PESCE, L.; BRUNO, A. R. Formação de professor universitário e a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação à prática docente: desafios e possibilidades. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 467-487, jul/dez 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/417>>. Acesso em: 2 set. 2020.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a10n37>>. Acesso em: 2 set. 2020.

RABELLO, C. R. L. Tecnologias digitais e ensino superior: uma experiência de desenvolvimento profissional docente na UFRJ. 2015. 262f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.posl aplicada.letras.ufrj.br/pt/teses/53-teses-edisserta%C3%A7%C3%B5es-2015>>. Acesso em: 2 set. 2020.

RABELLO, C. R. L.; OKADA, A. Coaprendizagem e desenvolvimento profissional docente em ambientes abertos massivos. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 12, p. 2095-2118, 2014.

RABELLO, C. R. L.; TAVARES, K. C. A. Tecnologias digitais no ensino superior: implementação e avaliação de um curso on-line de formação docente. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 20, p. 189-262, 2017a. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15244>>. Acesso em: 2 set. 2020.

RABELLO, C. R. L.; TAVARES, K. C. A. Educação na Cibercultura: percepções de professores sobre a integração das tecnologias digitais no ensino superior. *Revista Educaonline*, v. 11, p. 85-104, 2017b. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=932>>. Acesso em: 2 set. 2020.

RIENTIES, B.; BROWNER, N.; CARBONELL, K. B.; TOWNSEND, D.; ROZENDAL, A.; LOO, J.; DEKKER, P.; LYGO-BAKER, S. Online training of TPACK skills of higher education scholars: a crossinstitutional impact study. *European Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 4, p. 480-495, 2013. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2013.801073#.VPtB4Hx7Irc>>. Acesso em: 2 set. 2020.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. *SBC Horizontes*, jun. 2020. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 2 set. 2020.

TAVARES, K. C. A. Ferramentas para atividades remotas em Pós-graduação. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020, 18 slides. Conferência proferida no I Webfórum de Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Pandemia.

PROGRAMAS E ODEA PARA AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS*

*Greice Castela Torrentes
Cristina Vergnano-Junger*

1. INTRODUÇÃO

A utilização, nos processos de ensino e aprendizagem, de programas¹ (incluídos aqui os chamados popularmente *App*) disponíveis na *Internet*, seja para computador ou para *smartphones*, é um fato relativamente recente. Este, pela novidade ou pela expansão, exige reflexões tanto sobre suas possíveis contribuições como sobre as maneiras de implementá-los nas aulas.

Diversos autores afirmam que fatores como a motivação, o lúdico, a interação e o uso das novas tecnologias facilitam a aprendizagem da língua estrangeira. Há muitos programas, disponíveis na *Internet*, a partir dos quais se podem elaborar Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEA)² e que podem contribuir para a prática docente. Em nosso caso particular,

* O presente trabalho foi realizado com auxílios financeiros à prof^a Greice Castela pela Fundação Araucária/SETI por meio de bolsa de estágio de Pós-Doutorado, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob tutela da prof^a Cristina Vergnano-Junger, e do projeto de pesquisa básica e aplicada “Descrição e elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem de Espanhol”, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

¹ Utilizamos como sinônimos programas, *softwares* e aplicativos (*App*).

² Esse termo é entendido como sinônimo de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA).

pensamos naqueles para o ensino e a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). No entanto, os professores, muitas vezes, desconhecem sua existência. Em outros casos, não os utilizam porque não sabem o que há de útil em cada um, ou porque não receberam nenhuma orientação sobre como usá-los.

Considerando estas questões, nesta pesquisa, propomos duas indagações. Primeiro, quais programas disponíveis na *Internet* - para utilização em computadores, *tablets* ou *smartphones* - permitem a elaboração de ODEA para o ensino e a aprendizagem de E/LE e/ou podem contribuir com o trabalho do professor e suas aulas. Em segundo, que possibilidades pedagógicas estes podem oferecer aos docentes de E/LE. Nossos objetivos consistem em descrever e indicar possibilidades de utilização de alguns destes programas.

Neste capítulo, detemo-nos apenas nos que podem ser empregados por professores de espanhol que atuam no Ensino Fundamental. Vale ressaltar, contudo, que isso não exclui suas possibilidades de uso por professores de língua portuguesa ou de outras línguas estrangeiras (LEs), nem em níveis de Ensino Médio ou Superior, dependendo do objetivo pedagógico que se tenha.

No contexto da educação e novas tecnologias, uma questão que destacamos, como relata Ramal (2002), é que muitas vezes não há objetivos pedagógicos bem definidos quando se solicita que os estudantes utilizem a *Internet*. No entanto, parece-nos fundamental que o docente tenha clareza dos objetivos que podem ser alcançados com o uso do computador e/ou do *smartphone* em determinada aula. Incluem-se aí programas que podem auxiliar os processos de ensino e aprendizagem de LE dos estudantes, de acordo com seu conhecimento da língua meta, seus interesses e conteúdo a ser trabalhado.

Sendo assim, defendemos que é preciso trazer a tecnologia para dentro do espaço educativo e da prática pedagógica. Cabe, contudo, ao aproveitar ao máximo o que ela pode oferecer no que diz respeito à atualização, acessibilidade, interatividade, hipertextualidade e multimídia, fazê-lo de forma crítica e consciente. Julgamos que a discussão não deve deter-se na falta de recursos informáticos nas

escolas, mas avançar no sentido de encontrar possibilidades de contribuir para os processos de ensino e aprendizagem. Isso pode ser feito empregando os recursos computacionais disponíveis nas escolas e os *smartphones* que os estudantes possuem, por exemplo.

Esta pesquisa ancora-se na perspectiva teórica da Linguística Aplicada, consiste em um estudo documental com abordagem qualitativa de análise, com método de investigação exploratório. Com ela, almejamos dar a conhecer aos professores possibilidades que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem oferecer ao ensino e à aprendizagem de línguas. Além disso, e por meio desse conhecimento, esperamos incentivá-los a elaborarem seus próprios ODEA.

A seguir, discorreremos sobre as características dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. Na sequência, passamos a tratar de programas gratuitos e que podem ser utilizados por docentes de espanhol em suas aulas, com foco específico no Ensino Fundamental, como já pontuamos. Por fim, apresentamos sugestão de roteiro e planejamento para elaboração de ODEA pelos docentes, integrando estes programas gratuitos de maneira articulada.

2. OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Um Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem (ODEA)³ pode ser “qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem” (LEFFA, 2006, p. 7). Consideramos como ODEA qualquer material ou recurso digital que seja criado e/ou utilizado com fins educacionais e que possa ser (re)utilizado por várias pessoas em diferentes lugares e contextos.

³ Também denominado de Objeto de Aprendizagem (OA), Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), Recursos Educacionais Abertos (REA), Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA), Objeto Educacional (OE), Recursos de Aprendizagem (RA), Materiais de Aprendizagem On-line (MAO) e Objeto de Conhecimento (OC). Preferimos adotar o termo Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem (ODEA), pois este alude tanto ao fato de ser um objeto digital como à finalidade educativa de poder ter um uso pedagógico.

Assim, qualquer material disponível na *Internet* que tenha potencial pedagógico, seja simples, contendo vídeos ou textos, ou complexo, contendo hipertextos, filmes, animações com áudio e vídeo, pode ser considerado um desses objetos. Mas cabe ressaltar, que, como afirma Rojo (2017),

Ele será, isso sim, objeto de explanação e discussão do professor para/com seus alunos, objetivando atingir as metas de ensino de seu plano de aula ou programa. Não alteram, portanto, por si sós, as práticas e procedimentos típicos do *paradigma da aprendizagem curricular*. (ROJO, 2017, p. 14)

Segundo Roncarelli (2012), a definição mais utilizada em artigos e periódicos tem sido a de “qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada, apoiada pelas tecnologias”, ou, simplificada, “qualquer recurso que possa ser reutilizado para suporte ao ensino” (RONCARELLI, 2012, p. 107). De acordo com Aguiar e Flôres (2014),

As diferenças significativas entre outras mídias que podem ser utilizadas no contexto instrucional (como o projetor ou a fita de vídeo) e os objetos de aprendizagem, é que eles, como entidades digitais acessíveis, via Internet, permitem que um número infinito de pessoas possa acessá-los e usá-los simultaneamente. Os mais simples podem ser arranjados para formarem um novo objeto mais complexo, a ser aplicado em um contexto diferente. Dessa maneira, seus usuários podem colaborar e se beneficiar imediatamente de novas versões (AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 14).

Ou seja, com base nesses autores, podemos entender que o diferencial em tais objetos é o seu poder para alcançar muitas pessoas e promover a aprendizagem de forma flexível, criativa, passível de transformação e reaproveitamento. Outro aspecto relevante é o fato de que essas qualidades, favorecidas pelas características das tecnologias digitais, para alcançarem sua

plenitude dependem da ação didático-pedagógica consistente e bem orientada.

Tavares (2007) elenca seis características principais para um ODEA. No seu conjunto, percebemos que favorecem o amplo alcance desses objetos – em relação ao tempo, ao espaço e aos usuários em que podem ser utilizados – e que não sejam um material descartável, mas localizável na rede e adaptável de acordo com o que o professor deseje explorar com seus alunos. São elas:

- a) reusabilidade: devido ao fato que um OA pretende cumprir um objetivo específico, ele poderá ser utilizado por diversos educadores, inúmeras vezes e em diferentes ambientes de aprendizagem;
- b) interoperabilidade: o OA deve possuir uma estrutura baseada em linguagem de programação XML⁴, que garanta sua utilização em plataformas com diferentes ambientes de programação. A interoperabilidade é habilidade de operar através de uma variedade de *hardware* (componentes físicos de um sistema), sistemas operacionais e *browsers*, intercâmbio efetivo entre diferentes sistemas;
- c) adaptabilidade: deve ser adaptável a qualquer ambiente de ensino;
- d) acessibilidade (recuperabilidade): um objeto de aprendizagem deve ser de fácil acesso para os alunos, ou seja, OA acessível facilmente via *Internet* para ser usado em diversos locais;
- e) durabilidade: possibilidade de continuar a ser usado, independente da mudança de tecnologia. Para isso os OA devem estar em um Repositório que permita, a todo o momento, incorporar novos conteúdos e/ou modificações aos existentes. Desta forma um objeto deve evitar a obsolescência;
- f) interatividade: requer que o estudante interaja com o conteúdo de alguma forma, podendo ver, ouvir ou responder algo (TAVARES, 2007, p. 19-20).

⁴ Nota nossa: XML é uma linguagem de marcação, ou seja, um conjunto de códigos aplicáveis a dados ou textos, que padroniza uma sequência de dados, a fim de organizá-los, separar o conteúdo e integrá-lo com outras linguagens. Seu propósito é favorecer a portabilidade entre computadores e aplicações diferentes. É recomendado pelo Consórcio World Wide Web (W3C)

Os ODEA não podem ser elaborados de forma isolada, sem conceito algum. Segundo Granetto (2014), eles devem estar pautados em alguma teoria e possuírem estratégias e métodos pedagógicos. Caso contrário, “esse objeto será apenas um objeto de reprodução de conteúdo, fechado e não um objeto digital de ensino-aprendizagem que provoque a construção do conhecimento novo” (GRANETTO, 2014, p. 46). Eles objetos promovem a construção e o desenvolvimento de conteúdos digitais que os professores podem utilizar em suas aulas. Para tanto o ODEA “deve ser construído de modo coerente e articulado, comprometido com a construção de novos conhecimentos, superando a mera transposição de conteúdos” (GRANETTO, 2014, p. 50). Consideramos que tão importante quanto o ODEA escolhido para ser utilizado nas aulas, é a maneira como este será aplicado com fins pedagógicos. Além disso, o professor tem um papel fundamental tanto na criação de novos ODEA, adequados ao grupo de alunos, ao conteúdo e a finalidade que quer alcançar, como no encaminhamento dado para criação de novos ODEA por seus alunos. Ou seja, dele depende a compreensão de o que fazer, como, para quem, com que objetivo e onde irão circular estas produções.

A seguir descrevemos brevemente e indicamos possibilidades pedagógicas para alguns programas para elaboração de ODEA.

3. PROGRAMAS PARA ELABORAÇÃO DE ODEA

Os programas e aplicativos apresentados neste item podem ser utilizados com alunos do Ensino Fundamental, embora não sejam exclusivos para este nível de ensino. Também podem ser empregados em aulas de língua portuguesa e de diversas línguas estrangeiras, uma vez que não são específicos para língua espanhola, conforme já afirmamos a princípio.

Testamos sua utilização em aulas de espanhol, mas, pelo recorte realizado neste capítulo, explicamos cada um

suscintamente, ilustramos com algum ODEA⁵ elaborado a partir deles, indicamos tutoriais disponíveis na *Internet* para que os docentes possam passar a utilizá-los.

Na sequência, apresentamos um roteiro para que os docentes possam elaborar um ODEA integrando estes programas. Oferecemos para cada programa sugestões de tipos de atividades que podem ser elaboradas pelo docente, com indicação de objetivos e conteúdos. Indicamos, também, a ordem em que os alunos devem realizar as atividades.

3.1 *Canva*:

É um programa gratuito que permite criar com facilidade e rapidez textos como infográfico, panfleto, cartaz, cartão de aniversário, cartão de visita, entre outros. Possui vários *designs*, imagens e formatos disponíveis para elaboração destes gêneros discursivos de maneira totalmente customizável. O programa está disponível em várias línguas, dentre elas o português, no *link*: <www.canva.com/pt_br/>. Pode ser acessado pelo computador ou pode ser baixado como aplicativo de *smartphone* no *Google Play Store* e na *App Store -Apple*.

Possui a opção de deixar ou não a produção pública dentro desta plataforma para que outros usuários possam visualizá-la. Permite baixar as produções em formato de imagem ou de pdf. Permite que outras pessoas editem o texto (para isso é necessário clicar na opção 'compartilhar', na opção 'pessoas' inserir os *e-mails* delas e clicar em 'podem editar') e também há a opção de compartilhar sem que essas pessoas possam editar (opção 'só visualização'). Outra possibilidade é

⁵ Os exemplos dados nas figuras cuja fonte indica "Arquivo da pesquisadora" ou a referência a um artigo dizem respeito a ODEA elaborados no âmbito de projetos de ensino e de pesquisa coordenados pela prof^a Greice Castela. Estes foram aplicados em aulas de espanhol realizadas em laboratórios de informática para alunos dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), os quais funcionam em colégios da rede estadual de ensino da cidade de Cascavel, no Paraná. Por meio deles, foi possível trabalhar os conteúdos e objetivos que haviam sido previstos nos projetos com resultados positivos.

clique dentro do 'compartilhar' em 'link' para gerar um link que conduz à produção, escolhendo entre a opção de permitir editar ou não. Possibilita compartilhar direto no *Twitter*, baixar e fazer *upload* para publicar no *Facebook* ou em um *blog* e permite incorporar a produção a um *site*, como o *Wix*, ou a um *blog* como o *Blogger* e o *Tumblr* sem necessidade de baixar o arquivo e com atualização automática das edições que possam ser realizadas posteriormente, sendo que para isso a produção tem de estar pública.

A fim de ilustrar seu uso, as figuras 1 e 2 se referem, respectivamente, a um a um infográfico com informações culturais sobre o México e a um folheto com vocabulário de legumes.

Figura 1 - Infográfico elaborados no Canva	Figura 2 – Folheto elaborado no Canva
 <p>DATOS CULTURALES: MÉXICO</p> <p>BANDERA</p> <p>MARIACHIS</p> <p>DÍA DE LOS MUERTOS</p> <p>QUINCE AÑERA</p> <p>JARABE TAPATIO</p>	 <p>Las legumbres</p> <p>Las alvejas (ES) Los guisantes (LA)</p> <p>La cebolla</p> <p>La zanahoria</p> <p>La patata</p> <p>El cayote</p>
<p>Fonte: Arquivo da pesquisadora.</p>	<p>Fonte: Arquivo da pesquisadora.</p>

Um tutorial, em português, pode ser acessado em duas partes por meio dos endereços: <www.youtube.com/watch?v=3LVBzoaM2f8> e <www.youtube.com/watch?v=ahU7LkgbRGs>.

3.2 Edmodo:

Plataforma de rede social gratuita, desenvolvida para ser utilizada por professores e estudantes. Esse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), disponível em <www.edmodo.com>, possibilita organizar *on-line* a aula, disponibilizar conteúdos, elaborar provas, elaborar lições de casa, dar notas, compartilhar conteúdos em vídeo e em outros formatos de arquivo (.doc, .pdf, etc.). Os pais podem acessar e acompanhar o desenvolvimento dos filhos. Com espaços customizados para a interação de professores, estudantes e seus responsáveis, esta plataforma baseia-se em um modelo de aprendizagem colaborativa. Possui tradução para 12 línguas, incluindo o português e o espanhol.

Dispõe de espaço para uma biblioteca virtual que serve como um repositório de conteúdos digitais que o professor pode colocar para os estudantes. O aspecto mais chamativo da plataforma é a experiência que ela oferece ao aluno de interagir em um ambiente muito parecido ao da rede social *Facebook*. É um ambiente totalmente fechado e os alunos somente podem participar das aulas por meio do convite do professor. As principais atividades que possibilita são:

- ⊗ Criar bibliotecas digitais, servindo de repositório para abrigar arquivos, que podem variar desde aulas em *Power Point*, *E-books*, pdf, entre outros formatos;
- ⊗ Postar mensagens, que podem ser feitas tanto por alunos quanto por professores;
- ⊗ Criar grupos de aprendizagem de estudantes para trabalhos em equipes;
- ⊗ Criar enquete na qual o professor pode receber os *feedbacks* dos seus alunos;

- ⊗ Anexar provas, com possibilidade de criar variados modelos de questões, que variam desde múltipla escolha, verdadeiro ou falso e pequenas respostas;
- ⊗ Entregar tarefas: os professores podem solicitar tarefas e, após, além de corrigir e atribuir notas, comentar apontando sugestões, acertos e erros relacionados;
- ⊗ Atribuir notas aos seus alunos e esses conferi-las imediatamente;
- ⊗ Criar grupos e se conectar com outros docentes para criarem projetos, trocaram ideias, compartilhar aulas, trabalhando de forma colaborativa;
- ⊗ Criar um calendário de tarefas, datas de provas, um cronograma para o aluno, que é atualizado automaticamente a cada perfil pertencente aos participantes do grupo. (CASTELA; GRANETTO, 2014, p. 7-8)

Além disso, é possível usar a “função prova” para produzir questões que o professor considere só como atividade, sendo enviada a este para correção ou com *feedback* de acertos para o aluno. A seguir as figuras 3 e 4 ilustram a utilização desta plataforma para criação de atividades.

Figura 3 - Atividade de múltipla escolha -Edmodo

The screenshot shows the Edmodo quiz interface. At the top, it says "Estás previsualizando esta prueba. [Cerrar vista previa]". Below that, there's a search bar with "Múltiples opciones" and a timer showing "59:48" with an "abandonar" button. A blue "Enviar prueba" button is on the right. The main area is titled "PREGUNTAS" and shows "Pregunta 1". On the left, there's a list of questions 1 through 7, with question 1 selected. The question text is "Hermosa". Below it, there are two options: "A Bonita" and "B Feia". On the right side, there's a score display showing "0/7 Preguntas completadas" and a section titled "Sobre esta prueba" with the text: "En relación al cuento de la Actividad 1, marca la traducción correcta de las siguientes palabras (considera que algunas palabras están conjugadas):".

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 4 – Atividade de completar lacunas - *Edmodo*

The screenshot shows an Edmodo activity page. At the top, there is a title bar with a question mark icon, the text "Copy #2 of BALADA DEL DIABLO Y LA MUERTE: Rellena los huecos mientras escucha la canción 'La balada del diablo y la muerte', de La Renga (https://www.youtube.com/watch?v=leSrzr_MUCa). Pero, atención: solo tendrás 10 minutos.", a timer showing "09:54" and "abandonar", and a blue button labeled "Enviar prueba". Below this is a progress indicator showing "0/1 Preguntas completadas". The main content area is titled "PREGUNTAS" and "Pregunta 1". It contains a text passage with several blank spaces for answers. The text reads: "Estaba el diablo mal [] en la esquina de mi [] [] donde dobla el viento y se cruzan los [] , al lado de él estaba la muerte con una [] en la mano; me miraban de reojo y se reían por lo bajo y yo que [] no sé a quién, al otro lado de la calle del otoño, una noche de [] que me encontro desvelado entre dientes oí a la muerte que decía así: -'cuántas [] se habrá escapado como laucha por [] .". To the right of the text, it says "Total de preguntas: 28 puntos". Below the text passage, there is a section for the assigner, "Asignado por", with a profile picture of Higor Miranda Cavalcante, Profesor. Below that is the "Instrucciones" section, which reads: "Contesta cada pregunta de la izquierda. Cuando hayas contestado todas la preguntas, haz click en el botón 'Enviar prueba', arriba."

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Também possui versão, com mesmo nome, para *download* como aplicativo, no *Google Play Store* e na *App Store -Apple*.

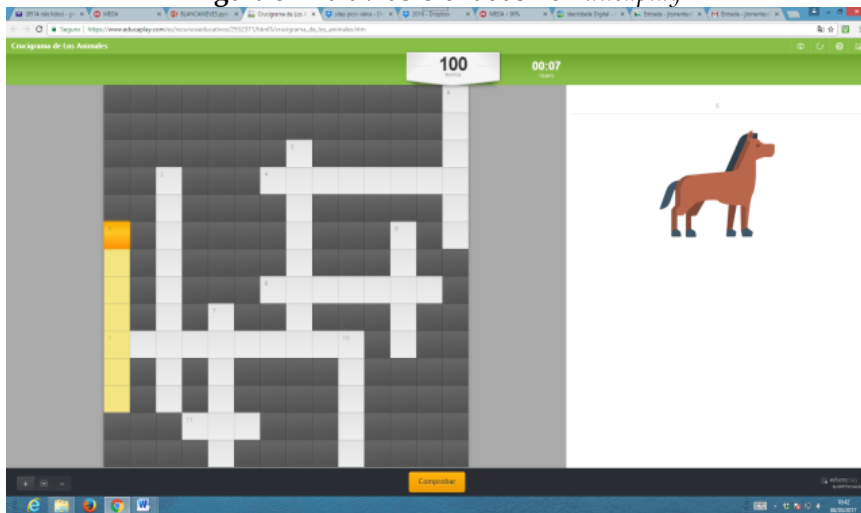
O tutorial, em espanhol, encontra-se nos vídeos: <<https://www.youtube.com/watch?v=WWOhO4OErAY>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=OwJAHQKEROY>>, que estão divididos em duas partes.

3.3 *Educaplay*:

A plataforma <www.educaplay.com>, disponível, dentre outras línguas, em espanhol, possibilita a elaboração gratuita de atividades educativas multimídia como palavras-cruzadas, sopa de letras, relacionar colunas, perguntas sobre vídeos, completar lacunas, mapa interativo, entre outras. É possível criar grupos de alunos para compartilhar as atividades e ver a pontuação de cada aluno. Também permite localizar atividades prontas no repositório da plataforma, armazenar as atividades criadas, exportá-las para

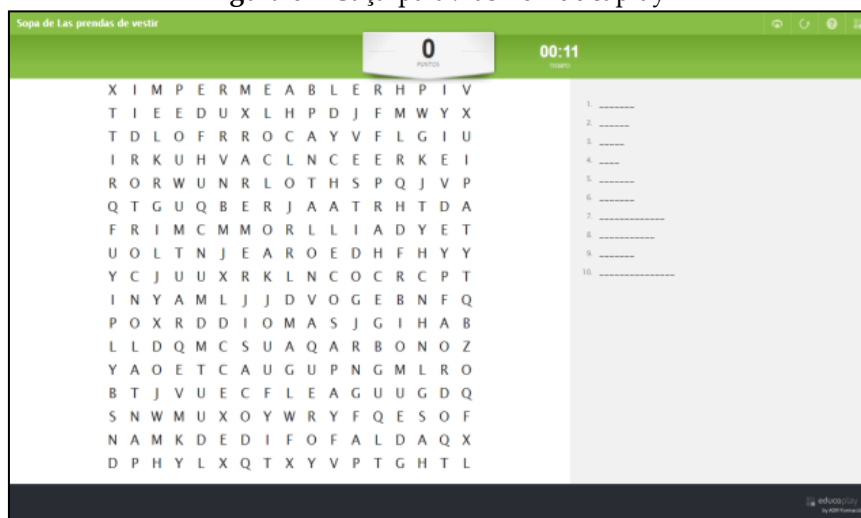
Moodle, Edmodo e blogs, compartilhá-las no Twitter e Facebook, baixá-las e imprimi-las. Não há versão de download deste programa no Google Play Store nem na App Store -Apple.

Figura 5 - Palavras-cruzadas no Educaplay



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 6 – Caça-palavras no Educaplay



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os tutoriais para criação das atividades estão disponíveis, em espanhol, no *link* <<https://es.educaplay.com/es/blog/tag/tutoriales+educaplay/>>.

3.4 Apresentações Google:

O *Apresentações Google* é um editor de apresentações de texto *on-line* e gratuito, com funcionamento bem semelhante ao do *PowerPoint* e que possibilita a edição colaborativa de usuários. É um programa de apresentação de *slides* que possibilita a inserção de enlaces internos e externos, textos verbais e não verbais, áudio e animações. Está disponível em: <<https://docs.google.com/presentation/u/0/>>. Também há versão para *download* como aplicativo, no *Google Play Store* e na *App Store -Apple*. Pode ser acessado em várias línguas, dentre elas, o português e o espanhol.

O arquivo fica armazenado ‘nas nuvens’ do *Google Drive*. Pode ser acessado por meio da disponibilização de seu *link*, o qual pode ser enviado por *e-mail* ou disponibilizado diretamente, e como *hiperlink*, em um *slide* do *Apresentações Google*, na página do *Edmodo*, de um *blog* ou de uma rede social. Também pode ser armazenado em um dos repositórios de ODEA disponíveis na *Internet*. O que for criado ou alterado no computador também aparecerá automaticamente no aplicativo do *smartphone* e vice-versa, ou seja, as modificações são bilaterais - sendo o conteúdo salvo em ambos desde que o aplicativo esteja baixado no aparelho móvel.

A figura 7 refere-se ao ODEA “*Caperucita Roja*”, com história e atividades de espanhol elaboradas a partir da história de Chapeuzinho Vermelho. A proposta era trabalhar com hipertexto eletrônico aliado ao Power Point Avançado. Este ODEA contém vários *links* que conduzem a outras telas. Dessa maneira, traz-se à tona uma das características do hipertexto que é a não linearidade, pois cada sujeito clicará onde quiser, fazendo seu próprio percurso dentro do ODEA.

Figura 7 - ODEA “Caperucita Roja” elaborado no Google Apresentações



Fonte: Castela; Cavalcante (2017).

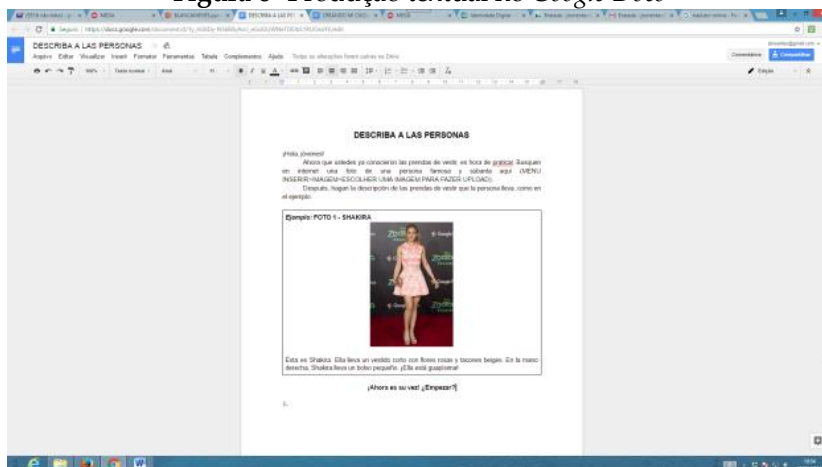
Um vídeo tutorial, em português, pode ser visto em <<https://www.youtube.com/watch?v=5Ezo0-pF09g>>.

3.5 Google Docs:

O *Google Docs* permite a vários usuários editarem um mesmo documento simultaneamente, realizando inserções e exclusões de parte escrita, imagens, *links* e formatações de texto, com exibição em tempo real das modificações realizadas. Esta ferramenta possibilita, de modo gratuito, criar, editar, visualizar e compartilhar arquivos. É possível identificar quem inseriu cada parte do texto em uma escrita colaborativa, bem como a ordem das modificações realizadas no texto. Também possui a opção de *chat* por meio do envio de comentários. O arquivo fica armazenado 'nas nuvens' do *Google Drive*. Pode ser acessado por meio da disponibilização de seu *link*, o qual pode ser enviado por *e-mail*, ou disponibilizado diretamente, como *hiperlink*, em um *slide* do *Apresentações Google*, na página do *Edmodo*, de um *blog* ou de uma rede social.

Encontra-se disponível em: <<https://docs.google.com>> e também pode ser acessado por *iPhone*, *iPad* e dispositivos com sistema *Android*, sendo possível baixá-lo, no *Google Play Store*, como o *App Documentos Google*. Pode ser acessado em várias línguas, dentre elas o português e o espanhol.

Figura 8- Produção textual no *Google Docs*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Um tutorial em formato de vídeo, em português, pode ser visto em <www.youtube.com/watch?v=QsfPsEx1M7s>.

3.6 Pixton:

Software educativo para trabalhar com a produção escrita do gênero Histórias em Quadrinho (HQ) *on-line*, disponível no endereço <<http://www.pixton.com/br/>>. Na seção gratuita denominada *Pixton por diversão*, há diversas figuras disponíveis de personagens, cenários e objetos, bem como de customização de detalhes. Também há vários formatos de balões, nos quais o usuário pode inserir o texto escrito que desejar. Antes de publicar a produção, é possível salvá-la para editá-la posteriormente. Depois de pronta a HQ, há a opção de compartilhá-la diretamente no próprio *Pixton*, *Facebook*, *Edmodo*, *Linkedlin*, *Twitter*, *Pinterest* e *YouTube*.

As opções de baixar e imprimir são disponibilizadas somente para os assinantes, mas selecionando a HQ e usando os comandos ‘Ctrl C’ e ‘Ctrl V’ do teclado, é possível copiá-la, como imagem, para posterior impressão. Após a publicação, quem realizar a leitura pode comentar e avaliar a HQ.

Figura 9 - Exemplo de HQ elaborada no *Pixton*



Fonte: Castela (2015, p. 29).

Um tutorial, em espanhol, pode ser lido no *link*: <<https://enclaveproductiva.es/crea-un-comic-con-pixton-tutorial/>>.

3.7 *Issuu*:

É um serviço *on-line* e gratuito que possibilita editar textos em formato de revista, livro ou panfleto/ folder e publicá-los na *Internet* na própria plataforma <www.issuu.com> e realizar leitura de livros e revistas, a maioria em inglês, disponíveis para leitura *on-line*. Também existe o aplicativo *Issuu*, que está disponível para dispositivos da plataforma *Android* e *iOS* (*iPhone*, *iPad* e *iPod Touch*). É interativo e possui opções de clicar e virar a página, tornando o monitor um livro virtual em que a interface aproxima o leitor do estilo de folhear uma revista, mostrando duas páginas de cada vez. Para realizar a publicação é preciso fazer um cadastro simples no próprio *site* ou *login* com o *Facebook*, mas a visualização das publicações não necessita de registro dos usuários.

Além de disponibilizar o *e-book* nesta plataforma, na qual poderá ser lido e comentado por outros usuários, também é possível fazer o *download* da publicação. Pode-se disponibilizar um *link* para direcionar o aluno para acessá-la diretamente a partir de outra página criada pelo professor. Também possibilita compartilhar o *e-book* no *Facebook*, *Twitter*, *Pinterest* ou por *e-mail*.

A figura 10 apresenta página de uma revista *on-line* de anúncios, nesse caso, de imóveis e de ofertas de emprego. Já a figura 11 contém um folder turístico de uma cidade.

Figura 10 - Exemplo de revista on-line no Issuu



Fonte: Castela (2015, p. 29) e arquivo da pesquisadora

Figura 11 - Exemplo de folder no Issuu



Fonte: Castela (2015, p. 29) e arquivo da pesquisadora

Um vídeo tutorial, em espanhol, pode ser visto em www.youtube.com/watch?v=tCSnDH8SAHU.

A seguir exemplificamos como o professor pode construir ODEA com seus alunos utilizando em suas aulas vários programas de maneira articulada.

4. INTEGRANDO DIVERSOS PROGRAMAS NA CRIAÇÃO DE ODEA

É possível combinar diferentes programas para criação de um ODEA. Pensando no trabalho docente de criação de proposta pedagógica com vários ODEA, elaboramos a seguir sugestões de encaminhamentos de ODEA para que os professores possam integrar alguns programas, a partir de um gênero discursivo, como o conto de fadas, e de um tema gerador, como a história *Cenicienta* (Cinderela). Após a proposta, elaboramos um quadro explicativo com os programas utilizados, os tipos de atividades elaboradas, os objetivos a serem alcançados e conteúdos a serem explorados.

4.1 Roteiro para criação de ODEA:

O professor pode:

1º) fazer o cadastro no *Edmodo* e criar uma sala para sua turma neste programa;

2º) criar uma Enquete no *Edmodo* a fim de verificar o que os estudantes sabem sobre este gênero discursivo e ativar seus conhecimentos prévios sobre ele;

3º) pesquisar na *Internet* contos de fadas, incluindo o de *Cenicienta*, e postá-los na Biblioteca do *Edmodo* para os alunos realizarem a leitura;

4º) criar no *Edmodo*, dentro da seção Testes, atividades de múltipla escolha sobre a tipologia narrativa e perguntas de resposta curta (questão para o aluno escrever a resposta) sobre o gênero conto de fadas;

5º) postar no *Edmodo* o comando para uma pesquisa, em grupo, sobre os principais autores de contos de fadas e sobre o contexto de produção destas histórias e pedir para elaborarem

slides sobre isso para apresentarem oralmente para a turma. Inserir para cada grupo um *hiperlink* para o *Apresentações Google* a fim de realizarem a escrita colaborativa neste programa;

6º) elaborar no *Edmodo*, dentro da seção Testes, atividades de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta curta e correspondendo (relacionar colunas), a fim de os alunos realizarem o reconhecimento do contexto de produção, das características dos elementos da narrativa, da finalidade do gênero, de compreensão leitora do texto verbal de *Cenicienta* e questões de análise linguística (conectores e discurso direto e indireto);

7º) utilizar o *Educaplay* para elaborar atividades de palavras-cruzadas, sopa de letras, relacionar colunas e completar lacunas sobre forma do *Pretérito Indefinido*, uso e sentido do *Pretérito Imperfecto* e *Pretérito Indefinido*; Léxico de parentesco, de roupas e acessórios, de alimentos (frutas, carnes, legumes, verduras, grãos, massas e sobremesas) e de móveis e objetos de casa. Exportar as atividades criadas neste programa para o *Edmodo*;

8º) salvar na Biblioteca do *Edmodo* um vídeo com outra versão da história de *Cenicienta* para os alunos assistirem e elaborar, na seção Testes, atividades de preencher o espaço em branco (completar lacunas) para os alunos localizarem palavras no vídeo, perguntas de resposta curta, múltipla escolha e Verdadeiro ou Falso de compreensão oral do vídeo e questão de relacionar colunas para comparar a versão escrita e a versão em vídeo da história;

9º) postar no *Edmodo* comandos para produção textual, respectivamente de: um convite para o baile (em dupla), um catálogo de roupas e acessórios com imagens (selecionadas da *Internet* ou no banco de imagens do *Canva*) e respectivo nome de cada item (em trio) e um cartaz em que o príncipe procura a dona do sapatinho perdido (em dupla). Estas três produções podem ser realizadas primeiro no *Google Docs*, onde serão corrigidas e reescritas, e posteriormente inseridas nos layouts do *Canva* ou realizadas diretamente no *Canva*, sendo corrigidas e reescritas ali mesmo antes de serem publicadas. Para sua realização deve ser inserido o *hiperlink* para o *Canva* ou para o *Google Docs* e *Canva*;

10º) postar no *Edmodo* comando para produção textual, em duplas ou trios, de uma História em Quadrinhos (HQ) sobre o conto de fadas *Cenicienta* e o *hiperlink* para o *Pixton*. A revisão das HQ e a reescrita devem ocorrer antes de sua publicação;

11º) compartilhar, do *Pixton*, como postagem no *Edmodo* as HQs dos alunos para serem lidas e comentadas pelos colegas;

12º) copiar as HQs em um arquivo *Word*, salvar em formato pdf e converter em *e-book as HQs da turma* utilizando o *Issuu* e publicá-lo nesta mesma plataforma, para fazer circular/ socializar a produção textual de HQs dos alunos. Este também pode ser compartilhado em uma rede social (*Facebook* ou *Twitter*) para receber comentários/ avaliações. Disponibilizar para os alunos, como postagem no *Edmodo* o endereço eletrônico. Outros usuários da plataforma também poderão ler e comentar os textos;

13º) postar no *Edmodo* um comando de produção textual, em trio, de uma versão moderna para o conto de fadas *Cenicienta* e que a ilustrem com desenhos que eles mesmos façam e escaneem, ou com imagens retiradas da *Internet*. Postar junto um *hiperlink*, para cada grupo, para o *Google Docs*, a fim de realizarem esta escrita colaborativa;

14º) usar o *Issuu* para criar um *e-book para cada* produção textual de conto de fadas dos alunos, a fim de fazer circular/ socializá-la na plataforma deste programa. Colocar no *Edmodo* os *hiperlinks* para estas publicações no *Issuu*, de maneira que os alunos leiam e comentem, na plataforma do *Issuu*, os contos de fadas elaborados pelos colegas.

No quadro a seguir sistematizamos o planejamento deste ODEA

Quadro 1- Planejamento do ODEA

Programas utilizados	Tema gerador: <i>Cenicienta</i>			
	Ordem das Atividades	Tipos de atividade	Objetivos	Conteúdos
<i>Edmodo</i>	1	Enquete.	Ativar conhecimentos prévios Verificar o que os alunos já sabem sobre o gênero conto de fadas.	Gênero conto de fadas.
	2	Leitura: alguns contos de fadas.	Desenvolver a compreensão leitora e o reconhecimento do gênero discursivo.	Leitura e reconhecimento do gênero discursivo.
	3	Múltipla escolha.	Identificar os elementos que caracterizam uma narrativa.	Características da tipologia narrativa.
	4	Perguntas de resposta curta.	Identificar os elementos que caracterizam o gênero discursivo conto de fadas.	Características do gênero conto de fadas.
	6	Leitura do conto de fadas <i>Cenicienta</i> .	Ler o conto de fadas.	Leitura e gênero conto de fadas.
	7	Verdadeiro ou falso.	Identificar o contexto de produção e a finalidade do gênero.	Gênero conto de fadas.
	8	Relacionar colunas.	Identificar os elementos da narrativa.	Elementos da narrativa.

9	Verdadeiro ou falso/Múltipla escolha/Perguntas de resposta curta.	Verificar a compreensão leitora do texto <i>Cenicienta</i> .	Compreensão leitora de conto de fadas.
10	Múltipla escolha.	Identificar o(s) sentido(s) proporcionado(s) pelos conectores Aplicar os conectores adequados a cada situação.	Conectores.
11	Perguntas de resposta curta.	Transformar o discurso direto para o discurso indireto e vice-versa;	Discurso direto e indireto.
19	Assistir vídeo.	Assistir outra versão da história de <i>Cenicienta</i> . Compreender essa nova versão	Compreensão oral da história.
19	Completar lacunas.	Identificar palavras no vídeo.	Vocabulário próprio de situações e lugares, objetos e personagens de contos de fadas.
21	Perguntas de resposta curta/ Múltipla escolha/ Verdadeiro ou Falso.	Verificar a compreensão oral do vídeo.	Compreensão oral de conto de fadas.

	22	Relacionar colunas.	Comparar a versão escrita e a versão em vídeo da história.	Compreensão textual e intertextualidade.
	27	Leitura e comentário das HQs dos colegas.	Compartilhar como postagem no Edmodo as HQs dos alunos para leitura e comentários dos colegas.	Leitura e produção textual de comentário.
<i>Apresentações Google</i>	5	Pesquisa e elaboração de <i>slides</i> .	Pesquisar, em grupo, sobre os principais autores de contos de fadas e sobre o contexto de produção destes textos Elaborar <i>slides</i> para apresentação oral para a turma.	Leitura, escrita, apresentação oral, aspectos da autoria e produção de contos de fadas.
<i>Educaplay</i>	12	Palavras-cruzadas.	Aplicar o <i>Pretérito indefinido</i> em contextos diversos adequadamente.	<i>Pretérito indefinido</i> .
	13	Relacionar colunas.	Identificar diferença de uso de tempos verbais no passado.	<i>Pretérito Imperfecto</i> e <i>Pretérito Indefinido</i> .
	14	Completar lacunas.	Aplicar o <i>Pretérito indefinido</i> em contextos diversos adequadamente.	<i>Pretérito indefinido</i> .
	15	Palavras-cruzadas.	Identificar, aplicando em contextos diversos, vocabulário de membros da família.	Léxico de parentesco.
	16	Sopa de letras.	Identificar, aplicando em contextos diversos, vocabulário de roupas e acessórios.	Léxico de roupas e acessórios.

	17	Relacionar colunas.	Identificar, aplicando em contextos diversos, vocabulário de alimentos.	Léxico de alimentos (frutas, carnes, legumes, verduras, grãos, massas e sobremesas).
	18	Completar lacunas.	Identificar, aplicando em contextos diversos, vocabulário de móveis e objetos.	Léxico de móveis e objetos de casa.
<i>Canva</i> ¹	23	Produção textual, revisão e reescrita.	Escrever, em duplas, um convite para o baile.	Produção textual de convite.
	24	Produção textual, revisão e reescrita.	Elaborar, em trios, um catálogo de roupas e acessórios com imagens (selecionadas da <i>Internet</i> ou no banco de imagens do <i>Canva</i>) e respectivo nome de cada item.	Léxico de roupas e acessórios.
	25	Produção textual, revisão e reescrita.	Elaborar, em duplas, um cartaz em que o príncipe procura a dona do sapatinho perdido.	Produção textual de cartaz.

¹ As atividades 23, 24 e 25 podem ser realizadas primeiro no *Google Docs*, onde serão corrigidas e reescritas, e posteriormente inseridas nos *layouts* do *Canva* ou realizadas diretamente no *Canva*, sendo corrigidas e reescritas ali mesmo antes de serem publicadas.

<i>Pixton</i>	26	Produção textual, revisão e reescrita.	Criar, em duplas ou trios, uma HQ sobre o conto de fadas.	Produção textual de HQ intertextual.
<i>Google Docs</i>	29	Produção textual, revisão e reescrita.	Escrever, em trios, uma versão moderna para o conto de fadas <i>Cenicienta</i> e ilustrá-la com imagens da <i>Internet</i> , ou desenhos deles.	Produção textual de conto de fadas.
<i>Issuu</i>	28	Criação de <i>e-book</i> com as HQs da turma.	Criar um <i>e-book</i> para circulação/ socialização da produção textual de HQs dos alunos. Este também pode ser compartilhado em uma rede social (<i>Facebook</i> ou <i>Twitter</i>) para comentários/ avaliações.	HQs.
	30	Criação de <i>e-book</i> .	Criar <i>e-book</i> para circulação/ socialização na plataforma do <i>Issuu</i> das produções textuais de conto de fadas dos alunos.	Conto de fadas.
	31	Leitura e comentários das produções dos colegas.	Ler <i>on-line</i> , comentando na plataforma, os contos de fadas elaborados pelos colegas.	Leitura e produção textual de comentário.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além dos programas mencionados anteriormente, também será necessário usar como recursos auxiliares: (a) Buscador *Google*, para localizar contos de fadas; (b) escâner, para converter em imagens aos desenhos sobre a história, ou buscador *Google* de imagens, para ilustrar conto de fadas e o catálogo; (c) programa de imprimir e/ou editar pdf, para converter o arquivo do *Word* antes de transformá-lo em *e-book*; (d) dicionário *on-line* (como o *Wordreference*), para procurarem palavras que não conhecem durante a leitura dos textos e as produções textuais.

Outros dois exemplos de ODEA elaborados integrando programas foram os *Power Points* hipertextuais intitulados *Blancanieves y los siete enanitos* (Branca de Neves e os sete anões) e *Caperucita Roja* (Chapeuzinho Vermelho). Ambos foram criados a partir de narrativas infantis no *Apresentações Google*, integrando texto verbal, áudio, imagens, *gifs*, *links* internos e *hiperlinks* externos e atividades elaboradas no *Educaplay* e no *Google Docs*. Cada um deles contém mais de cem *slides* e permite uma interação não-linear por meio dos vários *links* que os compõem. Estes ODEA são descritos, respectivamente, nos artigos de Cavalcante e Castela (neste *e-book*), e de Castela e Cavalcante (2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quantidade de programas disponíveis em endereços na *Internet*, no *Google Play Store* e na *App Store -Apple* é imensa. Com a pesquisa de pós-doutorado, elaboramos um *e-book* de programas que podem ser utilizados nas aulas de E/LE. Tal material visa a contribuir para que os docentes os conheçam e percebam potencialidades que possuem para serem utilizados em suas aulas e está disponível gratuitamente para *download* em: <<https://www.editoranavegando.com/livro-tecnologia-e-sala-de-aula>>.

Neste capítulo, elencamos apenas sete deles. Ao explicar, brevemente, o que cada um permite ao professor e/ou ao aluno fazer e indicar um tutorial sucinto sobre eles, em português ou espanhol, esperamos estimular os docentes a incorporá-los em suas aulas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, E. V. B.; FLÔRES, M. L. P. Objetos de Aprendizagem: Conceitos Básicos. In: TAROUÇO, L. M. R. *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática*. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 12-28.

CASTELA, G. da S. Novas tecnologias no ensino de espanhol: do mapeamento do que existe à elaboração de propostas pedagógicas pelo PIBID. *Linguagem em (Re)vista*, v. 10, 2015, p. 21-38.

CASTELA, G. da S. (org.) JUEGOS Y ACTIVIDADES LÚDICAS EN ESPAÑOL – II. São Leopoldo: Oikos, 2013.

CASTELA, G. da S.; CAVALCANTE, H. M. Caperucita Roja: ODEA para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). *Linguagem em (re)vista*, v. 12, 2017, p. 6-31.

CASTELA, G. da S.; GRANETTO, J. C. Letramento digital via web 2.0: o uso da rede social Edmodo nas aulas de língua espanhola. *Revista Digital do Instituto de Arte, Cultura e História - UNILA / SURES*, v. 1, 2014, p. 1-15.

GRANETTO, J. C. *Xanadu*: hipertextualidad, objetos digitales de enseñanza aprendizaje en lengua española, formación continua de profesores interfaces. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2014.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006. p. 15-45.

RAMAL, A. C. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, Vol. 38, n.1, 2017, p. 1-20.

RONCARELLI, D. *Ágora*: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. Florianópolis, 2012, 288 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC, 2012.

TAVARES, A. C. *O papel dos Objetos de Aprendizagem no ensino de línguas: Uma análise em cursos on-line de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2007.

O CONTO DE FADAS EM SALA DE AULA: PROPOSTA DE ODA PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Higor Miranda Cavalcante
Greice Castela Torrentes

1. INTRODUÇÃO

Na última década, o desenvolvimento das tecnologias digitais no mundo foi potencializado em virtude das várias mudanças de comportamento ocorridas na humanidade, como o distanciamento social exigido devido à pandemia do coronavírus (COVID-19). A forma de interação entre seres humanos e aparatos tecnológicos mudou, ocorrendo uma acentuação dos usos dessas tecnologias no cotidiano. Para acompanhar isso, aplicativos e atualizações destes são lançados todas os dias, de modo a melhorar as experiências dos usuários.

Conforme consta do relatório publicado pelo *International Telecommunication Union*, intitulado “Measuring digital development: facts and figures 2020” (ITU, 2020), até o final de 2020, estima-se que 84,7% da população global esteja com cobertura de tecnologia de conexão móvel 4G, o que representa o dobro em relação a 2015. Nas Américas, esse percentual sobe para 88,7%, sendo que essa tecnologia está presente em 54% das áreas rurais.

Apesar dos dados significativos, embora não seja o foco deste capítulo, é pertinente destacar que, no caso do Brasil, país subdesenvolvido e emergente, ainda há várias barreiras que

¹ Este capítulo é uma versão revisada e ampliada de um artigo publicado na revista *Travessias Interativas*, em 2018, sob o título “Blancanieves: ODEA para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)” (CAVALCANTE; CASTELA, 2018).

impedem o acesso de qualidade à internet, como os valores dos planos de internet móvel ou fixa, a aquisição e o acesso de *smartphones*, entre outras questões. Mesmo assim, o relatório (ITU, 2020) evidenciou que, em decorrência do COVID-19, a população tem utilizado mais ainda a internet cotidianamente para comprar produtos e serviços *online*, buscar informações relacionadas à saúde e até mesmo como suporte para estudo pessoal. Segundo o relatório, 55% dos brasileiros têm utilizado a internet para estudo durante o período pandêmico, representando um aumento de 13% em relação ao ano de 2018.

Com o crescimento do uso da internet para fins educacionais, é imprescindível que ocorra um processo de formação dos professores. Urgem reflexões e estudos sobre os vários vieses de aplicação e uso de tecnologias digitais, aplicativos e *sites* educacionais na aula, seja esta presencial, remota ou híbrida, pois, conforme aponta Roncarelli (2012, p. 106), “os professores antes dotados de lousas, cadernos, livros, escrituras, ditados, questionários, contam, hoje, com outras possibilidades para que suas aulas sejam mais prazerosas e cognitivamente mais desafiadoras”.

Desse modo, considerando a necessidade de engendrar materiais reflexivos-teóricos sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, buscamos, neste capítulo, apresentar um protótipo que integra diversos Objetos Digitais de Aprendizagem, doravante ODA², na constituição de um ODA para o ensino de Língua Espanhola como língua estrangeira. Segundo Rojo, protótipos são “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO, 2012, p. 8). Este protótipo foi elaborado no âmbito de um Projeto de Iniciação Científica atrelado ao Projeto de Pesquisa “Descrição e Elaboração de Objetos Digitais de Ensino-aprendizagem de Espanhol” (2017-2021), ambos realizados com auxílio financeiro da

² Entendemos o termo como sinônimo de Objeto Digital de Ensino e Aprendizagem (ODEA).

Fundação Araucária (PR), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel.

O capítulo está organizado em duas seções principais. Na primeira, tecemos algumas reflexões teóricas. Na segunda, apresentamos um ODA elaborado a partir do conto de fadas *Blancanieves y los 7 enanitos*, que objetivou integrar vários objetos digitais para ensino de língua espanhola a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

2. A TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

Se comparado ao formato canônico do ensino presencial, o processo de aprendizagem³ em ambientes digitais difere muito em alguns pontos. Segundo Pérez Gómez (2015), a valorização dos profissionais que sabem lidar com a tecnologia da informação cresce na medida em que o acesso aumenta, já que é preciso ter, neste caso, professores qualificados que saibam lidar com as inovações. Com a pandemia do COVID-19, observamos que, na prática, isso ainda não ocorria. Muitas escolas demoraram para iniciar aulas remotas em virtude da falta de pessoal qualificado para revisar suas metodologias, entre outras questões, e adequá-las ao formato de ensino remoto – não por culpa dos professores, mas da própria instituição *Escola*, que estava acomodada em fazer “o novo com o antigo” (NICOLESCU, 1999, p. 15) há décadas e que não buscava se modernizar, mesmo considerando o contexto emergente das tecnologias digitais.

Considerando essa necessidade de contar com professores com formação adequada para lidar com as tecnologias digitais em sala, o letramento dos alunos também precisa ser revisitado e os multiletramentos precisam ser incorporados ao ensino (ROJO; MOURA, 2019). Como esses autores afirmam, multiletramentos

³ Termo cunhado por Assmann (2012). Segundo o autor, o aluno é um aprendiz, um “agente cognitivo [...] que se encontra em processo ativo de estar aprendendo. Que/quem realiza experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 2012, p. 128).

[é] um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

Nesse novo contexto, a escola não pode desconsiderar essas múltiplas linguagens que aparecem. É necessário que os ambientes educacionais incorporem essas linguagens às práticas das escolas e, conseqüentemente, influam para que os alunos incorporem as potencialidades que há nesses letramentos às suas vivências em contextos digitais (COSCARELLI, 2016). A relevância dessa inserção digital também é enfatizada por Pérez Gómez (2015, p. 21), quando o autor menciona a necessidade de “preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, mas para que se envolvam com esse mundo compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica”.

Se os jovens fazem parte dessa nova era de inserção virtual, como que imersos no “líquido amniótico dos multimeios” (ASSMANN, 2012, p. 90), a escola precisa se apropriar devidamente desse novo contexto e fazer com que seus alunos usem e interajam com os ambientes digitais e com os *hipertextos*, mas principalmente, reflitam sobre esse ambiente, e não apenas os utilizem de forma desordenada ou desconstrutiva. Mas como colocar os multiletramentos na prática, ou seja, no cotidiano escolar?

Há diversas ferramentas que possibilitam a interação do aluno com um objeto *hipertextual*, que ramifica o conhecimento. Os *smartphones*, por exemplo, há tempos já não servem apenas para conversar por meio de uma ligação telefônica, aliás, atualmente, a última função que um usuário pode pensar em utilizar é a de ligação, pois tais aparelhos se tornaram uma ferramenta que contribui para o acesso a aplicativos e plataformas de interação e

produção colaborativa. Seus usuários podem interagir com as várias ferramentas oferecidas em rede interna ou externa, e essa interação/colaboração, uso de várias linguagens e semioses é que caracteriza a atividade como um multiletramento. Contudo, não há efetividade alguma se essas ferramentas são ignoradas diante do ensino tradicional.

Para que os multiletramentos sejam incorporados à realidade escolar, os ODA têm papel fundamental. Segundo Cavalcante, Padilha e Dal Molin (2021, p. 3), “um ODA, ancorando-se em Wiley (2000), é um objeto que está disponível *online* e que será usado para uma finalidade educacional, com propósitos didáticos, visando à propagação de algum conhecimento científico ou não, manipulado principalmente pelo aprendente”. Há, segundo Costa e Fialho (2013), quatro características principais de um ODA, a saber: 1) *reusabilidade*: refere-se à possibilidade de (re)utilização de um ODA considerando outros contextos e a possibilidade de modificá-lo, considerando tal contexto de aplicação; 2) *interoperabilidade*: é a garantia de que, independentemente do sistema operacional de uso, navegadores de internet etc., a aplicação poderá ser utilizada de forma uniforme; 3) *granularidade*: diz respeito à possibilidade de alterar forma e tamanho do ODA e de conectá-lo a outras partes do próprio ODA ou de outros; 4) *recuperabilidade*: armazenamento, localização e recuperação em rede do ODA.

É importante que o professor saiba identificar um objeto que tenha fins pedagógicos ou que possa ser utilizado com tal finalidade, pois, dentre os milhões de objetos digitais disponíveis on-line, há aqueles que têm cunho pedagógico e aqueles que não foram formulados com esse objetivo (OLIVEIRA; CASTELA, 2015), bem como é necessário avaliar se o conteúdo e os tipos de atividades estão adequados aos níveis dos alunos e aos objetivos da aula. Nesse caso, é necessário discernimento das motivações para utilizá-los em sala de aula e das adequações a serem realizadas quando forem utilizados como forma de potencializar o ensino, para que não ocorra o uso de ODA apenas como um pretexto para estar utilizando ferramentas digitais em sala.

3. ODA “BLANCANIEVES Y LOS 7 ENANITOS”

O Programa *PowerPoint* 2016⁴, da *Microsoft*, tem por finalidades proporcionar ao usuário a utilização de ferramentas que possibilitem a elaboração e a edição de apresentações gráficas de forma intuitiva, fácil, dinâmica e profissional. A dinamicidade desse programa está, justamente, em permitir que os usuários criem apresentações a partir de estilos pré-selecionados ou inicie um projeto do início, personalizando a apresentação por completo e, sobretudo, realizar interações que a lousa, o giz e/ou o lápis e o papel não dariam conta.

O ODA intitulado “*Blancanieves y los 7 enanitos*”, disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/17QPzT5DkKCV1JpakCc0gc68R57wGgYFM?usp=sharing>, foi produzido nesse Programa a partir do zero. A apresentação conta com 111 slides que interagem entre si e permite uma interação não-linear por meio dos vários *links* que formam o *hipertexto*.

Consideramos um ODA como qualquer objeto que tenha cunho pedagógico e optamos em elaborá-lo como hipertexto. A leitura e o aprendizado hipertextual permitem que o aluno seja o gestor do seu próprio conhecimento, ou seja, ele mesmo gerencia o que gostaria de aprender. Por exemplo, ao invés de um estudo linear em que ele aprenderia, primeiramente, o vocabulário de *los numerales*, ele acessará por meio dos *hiperlinks* as atividades que permitem testar o seu conhecimento sobre o assunto. Contudo, ainda que o aluno possa ser o gestor do próprio aprendizado, o professor terá papel fundamental para orientar os alunos a utilizarem o ODA de forma correta de modo que eles aproveitem inteiramente as possibilidades oferecidas pelo objeto. Ter autonomia para ser gestor do próprio conhecimento não significa que o aprendiz estará desassistido: estaremos proporcionando um espaço em que o aluno terá a liberdade de gerir seu conhecimento.

⁴ A versão estável do programa é de 2019 (v. 16.0, de 24/09/2018) – outubro/2021.

Para trabalhar o ensino de língua espanhola, buscamos, a partir do conto de fadas *Blancanieves y los 7 enanitos* (*Branca de Neve e os 7 anõezinhos*), elaborar atividades que abordassem o conteúdo da história e, ao mesmo tempo, divertissem os alunos enquanto aprendem a língua e os vocabulários que perpassam o enredo por sua abordagem lúdica. Os seguintes conteúdos de vocabulários foram trabalhados: *los lugares de la ciudad*; *los numerales*; *las prendas de vestir* e *los animales*. A maior parte dos slides conta com imagens para que os alunos possam associar o nome do objeto estudado à representação gráfica, visto que a utilização de figuras no ensino de língua estrangeira é fundamental para o processo de apropriação de conteúdo.

As atividades encontradas neste ODA, em sua maior parte (com exceção de uma atividade), foram elaboradas utilizando três aplicativos disponíveis on-line: *Educaplay*, *Google Documentos* e *Google Apresentações*.

O *Educaplay* pode ser considerado um *site* educacional ou um aplicativo on-line. Permite a criação de 16 tipos distintos de atividades para serem disponibilizadas on-line e no acervo interno do *site*. Para poder iniciar a utilização, é necessário que o usuário se cadastre (por meio da conta do *Facebook*, *Google* ou do cadastro na própria página) e crie o seu perfil de professor. A partir disso, o usuário poderá elaborar atividades conforme a sua necessidade pedagógica. Todas as atividades criadas ficam disponíveis no repositório do *site*, mas é necessário que o criador siga algumas exigências na hora da produção da atividade para que ela se torne pública e disponível. O *Educaplay* dispõe da opção *Premium* por meio de assinatura mensal que garante vários privilégios, mas a versão gratuita não afeta o objetivo principal do *site*, que é a de possibilitar a elaboração de atividades. Para a exibição destas, no modo gratuito, os usuários precisam assistir a um vídeo com publicidade de 5 segundos antes de iniciar a atividade.

Durante a sua utilização, o *site* (que pode ser acessado em Espanhol, Inglês ou Francês) se mostrou eficaz na sua proposta, além de ter tutoriais disponíveis para os usuários explicando como cada atividade funciona e como ela pode ser implementada. Nas

atividades elaboradas no ODA, trabalhamos com as atividades de *crucigrama* (palavras cruzadas), *ordenar columns* (ordenar as colunas) e *sopa de palavras* (sopa de palavras).

O *Google Documentos* e o *Google Apresentações* são aplicativos gratuitos desenvolvidos e gerenciados pelo *Google*. Em relação ao primeiro, o usuário pode editar textos e estilos, inserir imagens e gráficos e adicionar *links*, desenhos e outras funcionalidades semelhantes às encontradas nos principais editores de texto do mercado (*OpenOffice*, *Word*). Já a segunda, *Google Apresentações*, tem o objetivo de dispor on-line um editor de apresentações de texto, semelhante ao *PowerPoint*, mas de forma leve e dinâmica. Ambas as aplicações permitem a contribuição colaborativa dos usuários e, por isso, elas possibilitam que várias pessoas editem um mesmo documento simultaneamente e as alterações sejam exibidas em tempo real (além da comunicação entre *chats* disponíveis em ambas as ferramentas).

Segundo Torres (2004), a proposta colaborativa é, justamente, a de fazer com que o conhecimento seja construído coletivamente, e não de forma individual como ocorrem nos cadernos. Assim,

[a produção colaborativa permite a] construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto (TORRES, 2004, p. 50).

As atividades elaboradas para o ODA utilizando essas aplicações tem por objetivo fazer com que os alunos interajam entre

si por meio do documento, na medida em que os colegas forem inserindo as informações e eles as visualizem, descentralizando o conhecimento. Com as ferramentas colaborativas, não só o professor terá acesso ao que foi produzido pelos alunos, mas todos aqueles que têm acesso ao documento (neste caso, os alunos que estão utilizando o ODA) poderão visualizar e opinar sobre a atividade do outro. Salientamos que o criador do documento tem acesso às alterações realizadas nele e a exclusão de um tópico, por exemplo, pode ser revertido facilmente.

No menu inicial do ODA estão dispostos os principais *hiperlinks* (como botões) que o gerenciam. Ao todo, 10 botões fazer parte do menu inicial da aplicação. Como submenu, encontramos o “*Actividades*” (figura 1), que concentra os *hiperlinks* para acesso aos slides de atividades que têm um outro *link* para que o aluno acesse e realize a atividade.

Figura 1 – Menu inicial do ODA



Fonte: Os autores.

Figura 2 – Menu de atividades



Fonte: Os autores.

No menu principal, encontramos os seguintes botões (e as suas descrições):

Historia: clicando neste item, o aluno será direcionado para os slides que exibem na íntegra o conto *Blancanieves y los 7 enanitos*, de Charles Perrault. Treze slides compõem esta seção. Além disso, o aluno pode acessar por meio de um *hiperlink* informações sobre o autor e o *site* do qual o texto foi extraído.

Figura 3 – Menu da história



Fonte: Os autores.

Figura 4 – Site com as informações sobre autor (acessado através do *hiperlink* no nome do autor)



Fonte: Os autores.

Los enanitos: nesta seção, *Blancanieves* faz a apresentação dos sete anões. A descrição dos seus temperamentos são as mesmas comumente reproduzidas nos desenhos e, além disso, a intenção é fazer com que o aluno observe as distintas cores das roupas dos anões, assunto que será abordado no item subsequente. Oito slides compõem esta seção.

Figura 5 – Seção *Los enanitos*

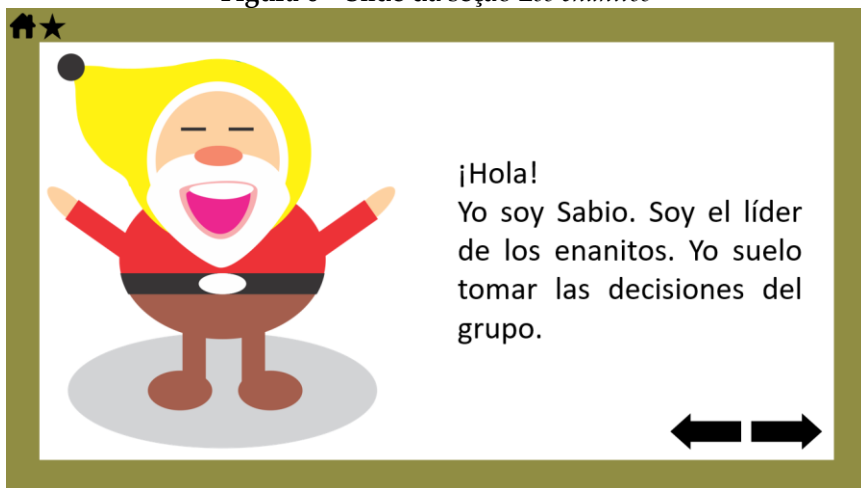


¡HOLA, JOVENCITOS!
 CUANDO YO LLEGUÉ A LA CASA DE
 LOS ENANITOS, ME DI CUENTA DE
 QUE CADA UNO DE ELLOS TENÍA UN
 TEMPERAMENTO DISTINTO.
 ¿VAMOS A CONOCERLOS?



Fonte: Os autores.

Figura 6 – Slide da seção *Los enanitos*



Fonte: Os autores.

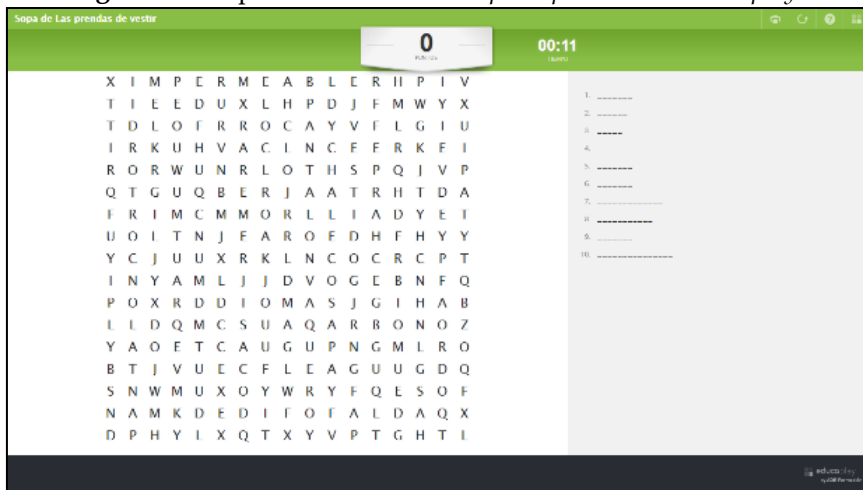
Prendas de vestir: o objetivo desta seção é fazer com que os alunos aprendam o vocabulário sobre roupas. Quarenta e oito itens fazem parte deste vocabulário e apresentamos o nome da peça em espanhol e uma figura para ilustrá-la. Como fixação, três propostas de atividades estão disponíveis: *CRUCIGRAMA DE LAS PRENDAS DE VESTIR*; *SOPA DE PALABRAS – LAS PRENDAS DE VESTIR* (ambos no *Educaplay*) e *DESCRIBA A LAS PERSONAS* (*Google Documentos*). Solicita-se também que o aluno escreva no *Google Documentos* uma frase em espanhol para cada uma das palavras encontradas na atividade de sopa de palavras.

Figura 7 – Slide das atividades referente ao conteúdo *roupas* e descrição de pessoas



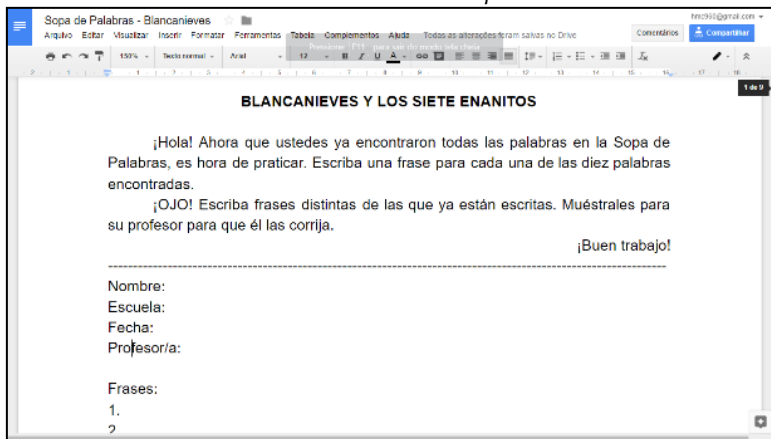
Fonte: Os autores.

Figura 8 – Proposta da atividade *Sopa de palabras* no *Educaplay*



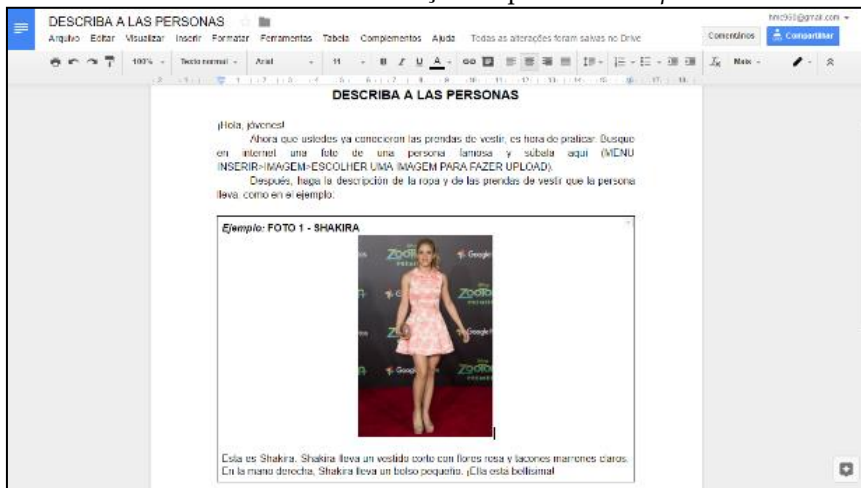
Fonte: Os autores.

Figura 9 – Proposta de atividade de frases no *Google Documentos* com o vocabulário de *roupas*



Fonte: Os autores.

Figura 10 – Proposta de atividades de descrição de imagens com o vocabulário de descrição de pessoas e *roupas*



Fonte: Os autores.

Los animales: nesta parte, buscamos trabalhar com o vocabulário de animais, visto que, na história, a Branca de Neves tem uma relação amistosa com esses seres. Ao todo são 108 animais diferentes aos que os alunos terão acesso a sua ilustração, nome em espanhol e tradução

para o português. Como atividade de fixação, propomos palavras-cruzadas, sopa de palavras e a “*Ficha de los animales*”, que consiste em os alunos produzirem no *Google Apresentações* uma ficha sobre um animal que eles escolheram. Eles deverão buscar informações na internet sobre esses animais e, em seguida, apresentar para os colegas de sala as informações encontradas sobre o bicho pesquisado. Vinte e três slides compõem essa seção.

Figura 11 – Atividade *Ficha de los animales*



Fonte: Os autores.

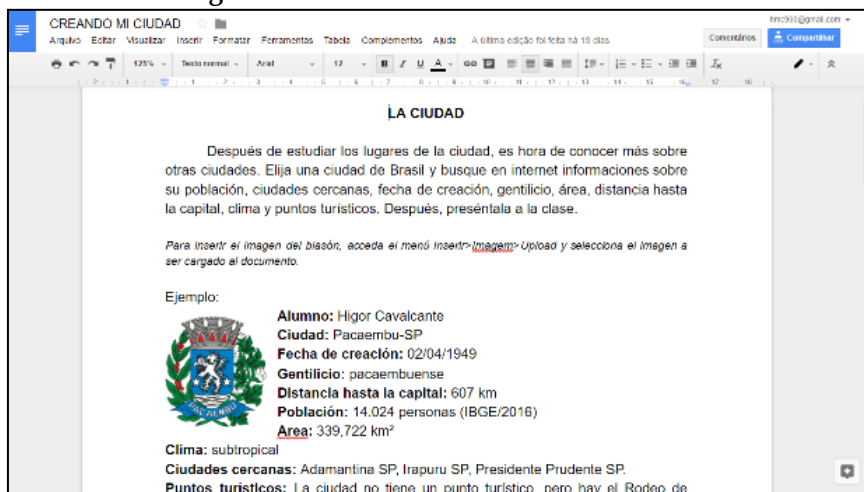
Los lugares de la ciudad: nesta seção, buscamos trabalhar com o conteúdo dos lugares da cidade. Quarenta palavras compõem-na e, como encaminhamentos, propomos duas atividades: a primeira é uma palavra-cruzada com o vocabulário estudado e a segunda é “*Presentando la ciudad*”, que consiste em os alunos, no *Google Documentos*, reunirem informações sobre um lugar e depois o apresentarem aos colegas. Seis slides compõem essa seção.

Figura 12 – Vocabulário dos lugares da cidade e *Actividades*



Fonte: Os autores.

Figura 13 – Atividade *Presentando la ciudad*






Fonte: Os autores.

Los numerales: nesta parte os alunos aprenderão sobre o vocabulário dos numerais em espanhol. Todas as atividades desta seção foram elaboradas no *Educaplay* e acrescentamos um novo tipo de atividade: relacionar colunas, em que o usuário relaciona uma

coluna (seja um objeto em áudio, texto ou figura) com a outra coluna com objetos correspondentes. Seis slides fazem parte desta seção.

Figura 14 – Seção *Los numerales*



INICIO PRINCIPAL DE ESTA SECCIÓN





¡Hola, amigos!
 Yo soy Tímido... Ustedes ya conocieron a mis otros seis hermanos. En nuestra casa, hay siete cosas – una para cada uno – y, por eso, voy a enseñarles los numerales. ¿Vámonos?


[NUMERALES](#) [ACTIVIDADES](#) [VOLVER](#)

Fonte: Os autores.

Figura 15 – Slide da seção *Los numerales*

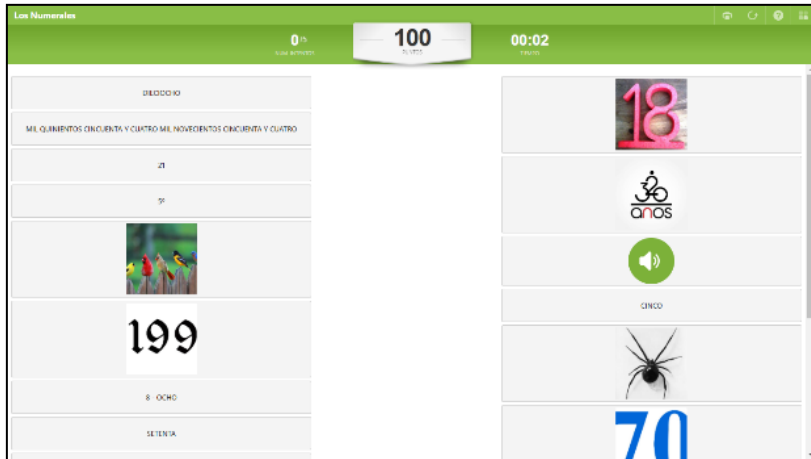



	CARDINALES	ORDINALES
0	cero	
1	uno	primero / primer
2	dos	segundo
3	tres	tercero
4	cuatro	cuarto
5	cinco	quinto
6	seis	sexto
7	siete	séptimo
8	ocho	octavo
9	nueve	noveno, nono
10	diez	décimo



Fonte: Os autores.

Figura 16 – Atividade de relacionar colunas com o conteúdo de *los numerales*



Fonte: Os autores

Actividades: clicando neste botão, os usuários são direcionados para a tela em que estão os *links* para acesso a todas as atividades do ODA (vide Figura 1).

Referencias: direciona o aluno para as referências do ODA.

Ayuda: botão que direciona o usuário para um slide em que são explicados os ícones encontrados no ODA.

Salir: botão que encerra a apresentação.

Buscamos exprimir de forma sucinta os principais itens que compõem esse ODA para que os docentes tenham ideia de como uma apresentação de slides feita no *PowerPoint* pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino de língua estrangeira utilizando a tecnologia.

Em relação às características de um ODA, mencionadas no capítulo, todas elas foram atendidas. Em relação à reusabilidade, o ODA pode ser alterado e modificado conforme o contexto em que for inserido. Em relação à interoperabilidade, o objeto funcionará corretamente nos computadores que são compatíveis com o *software PowerPoint*. Os programas *open source* compatíveis com o *PowerPoint* irão gerenciar o ODA, mas pode ser que o *design* sofra algumas modificações em virtude de não estar rodando na plataforma na qual

foi criado. Em relação à granularidade, o professor poderá inserir outros objetos criados no *PowerPoint* ou similares, aumentando ou diminuindo o seu tamanho e encaixando conteúdos ao ODA. A reusabilidade e possibilidade de modificação de sua granularidade caracterizam o material elaborado como um protótipo.

O ODA *Blancanieves y los 7 enanitos* é uma ferramenta em que os alunos aprenderão um novo conteúdo, mas sem a necessidade de lápis e caderno, empregando o letramento digital e os multiletramentos são utilizados constantemente. Pode ser utilizado no atual contexto pandêmico, nas aulas remotas, síncronas e assíncronas, potencializando o ensino de língua espanhola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falávamos em tecnologia no ensino, era comum que os professores, antes da pandemia, relutassem em incorporá-las em suas aulas. Contudo, com o período pandêmico, houve a necessidade de, forçadamente, todos imergirem nesse novo ambiente e vários pesquisadores debruçaram-se em apresentar aplicativos, ODA e recursos digitais que colaborassem com os ajustes que foram feitos no ensino presencial para a sua continuidade mesmo em tempos de distanciamento social.

Muitos educadores ficaram perdidos como poderiam interagir nesse novo contexto, principalmente considerando o fato de que, para produzir um ODA de qualidade, demanda-se tempo – aspecto esse que os professores não têm muito, considerando a carga-horária excessiva de trabalho. No entanto, nosso intuito, neste capítulo, foi o de apresentar um exemplo de como os objetos digitais de aprendizagem podem colaborar para o ensino, de modo a abarcar vários conteúdos e atividades. A utilização do *PowerPoint* contribuiu com a reusabilidade do objeto, pois todos aqueles que tiverem acesso ao ODA poderão realizar as modificações necessárias para utilizá-lo e aplicá-lo em sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CAVALCANTE, H. M.; CASTELA, G. S. Blancanieves: ODEA para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). *Travessias Interativas*, São Cristóvão, n. 15, p. 358-374, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/8903>. Acesso em: 22 out. 2021.
- CAVALCANTE, H. M.; PADILHA, B.; DAL MOLIN, B. H. Criatividade em rede: o TikTok como um ODA em potencial para o ensino. In: *Anais do Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia*. Diamantina: UFVJM, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cobicet/387826-criatividade-em-rede--o-tiktok-como-um-oda-em-potencial-para-o-ensino/>. Acesso em: 22 out. 2021.
- COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. A recuperabilidade em Objetos de Aprendizagem de Línguas: descritores em repositórios digitais. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 106-126, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosde/linguagem/article/view/21775>. Acesso em: 22 out. 2021.
- COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ITU. *Measuring digital development: facts and figures 2020*. [S.l.]: ITU, 2020. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2020.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.
- NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- OLIVEIRA, L. R. S.; CASTELA, G. S. Powerpoint hipertextual: objeto digital de ensino e aprendizagem de língua inglesa. *Temática*, João Pessoa, n. 5, p. 16-28, maio. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/24348/13339>. Acesso em: 21 out. 2021.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A era digital: novos desafios educacionais. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 14-30.
- RONCARELLI, D. *ÁGORA: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem*. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- TORRES, P. L. *Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

AS FAKE NEWS NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

Andrea Galvão de Carvalho

1. INTRODUÇÃO

Na era da pós-verdade, na qual as emoções e as crenças pessoais têm mais influência que fatos objetivos na formação da opinião, as notícias falsas confundem até mesmos leitores mais experientes. Neste contexto, a proposta deste artigo é pensar acerca do trabalho com as *fake news* na aula de língua (materna ou adicional) no Ensino Básico, visando oferecer ferramentas para que o aluno possa não somente identificar uma notícia falsa, mas também criticá-la e combatê-la.

Nosso aporte teórico tem alguns caminhos que convergem e que são apresentados no decorrer das seções e também nas propostas para o ensino-aprendizagem com as *fake news*. Nossos principais eixos para as reflexões propostas neste artigo são os estudos sobre multiletramentos e letramento digital e os trabalhos sobre os fenômenos das falsas notícias.

Nas seções teóricas que compõe este artigo, começamos apresentado um breve resumo dos conceitos de alfabetização, letramento(s) e multiletramentos para em seguida apresentar a concepção de *fake news*, os tipos e como identificá-las.

Na seção 4, temos o objetivo de refletir sobre o trabalho com notícias falsas no ensino médio da educação básica. Para pensar as *fake news* nesse contexto, selecionamos dois textos multimodais que circularam em ambientes digitais e discutimos acerca de possíveis aspectos a serem trabalhados pelo docente em sala de aula.

A seção 5 apresenta uma breve conclusão com considerações acerca do discutido no decorrer do artigo.

2. DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS

A partir segunda metade do século XX, as mudanças políticas, culturais, econômicas e tecnológicas foram tão vertiginosas que modificaram a nossa concepção sobre o que é ler e escrever e nos obrigaram a uma reavaliação sobre o que significa usar textos. A escola, então, precisou repensar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva mais ampla que a de épocas passadas, quando o objetivo era alfabetizar o aluno para que ele fosse capaz de escrever o seu nome e ler um pequeno texto. Hoje, espera-se que o sujeito seja mais que alfabetizado.

Assim, no final dos anos 1980, o conceito de Letramento passa a dividir espaço com o de alfabetização. Tantas mudanças foram responsáveis pelo surgimento de variadas e diversas práticas de leitura e escrita nas sociedades. O conceito de Letramento surge, então, visando

recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles socialmente valorizadas ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas. (ROJO, 2019)

A Alfabetização e o Letramento são práticas distintas, porém, interdependentes e simultâneas. A imprecisão ao caracterizar as duas práticas pode levar à perda das especificidades de cada uma delas. No processo de alfabetização, o aluno vai aprender a codificar e decodificar, vai “se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala” (ROJO, 2009, p.15), mas também utilizará tais saberes nas mais variadas práticas sociais. Assim, não temos uma prática que ocorre antes da outra, pelo contrário, ambas ocorrem de forma simultânea. Ou seja, a alfabetização deve ser trabalhada no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

O conceito de Letramento foi revisado ainda nos anos de 1980 visando expandir a noção inicial que se baseava “na dimensão individual do letramento considerando os processos de leitura e escrita como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas”. (BENEDINI, 2019, p.14). Surgem, então, os Novos Estudos de Letramento (NEL) que defendem as práticas letradas como práticas situadas política e ideologicamente nos variados espaços sociais e culturais nos quais as pessoas transitam diariamente. A ideia dos Novos Letramentos, portanto, pressupõe que as pessoas leem e escrevem de forma diferente a partir de diversas práticas sociais, e que essas diferentes formas de se lidar com a escrita e a leitura estão relacionadas à forma como vivemos e nos constituímos como seres sociais”. (ROJO, 2019, p. 18)

La literacidad implica una manera de usar la lectura y la escritura con un propósito social específico. Si pensamos en los usos de la lectura y la escritura podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios: uno lee una receta de cocina para cocinar, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida, etc. (ZAVALA, 2009)

Com os Novos Estudos de Letramento, “reconhece-se que dada sua variedade de contextos sociais e culturais, e decorrente multiplicidade de práticas, letramentos são legiões”. (ROJO, 2019, p. 17). Ao se reconhecer a variedade e diversidade de práticas de leitura e escrita nas sociedades, o termo letramento passa a ser pluralizado: letramentoS. Visando estabelecer essas distintas práticas letradas, passamos a ter o letramento musical, visual, matemático, digital, etc.

Em 1996, um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos se reúne para discutir o futuro dos novos letramentos e seu lugar no ensino, pois, diante das mudanças nos meios de comunicação e as diferenças culturais emergentes, eles reconheciam a necessidade de uma pedagogia que abarcasse as diferentes

práticas textuais, plurilinguismos, multisssemioses presentes na sociedade contemporânea (BENEDINI, 2019, p.19).

Nomeado como Grupo de Nova Londres (GNL) destacava que os textos, principalmente em decorrência das novas mídias digitais, estavam mudando, não eram mais essencialmente escritos, mais formados por uma pluralidade de linguagens – multimodalidade. Surgem, então, os multiletramentos que, segundo Rojo (2012), é um conceito que aponta, a um só tempo, para dois tipos de multiplicidades presentes nas sociedades atuais: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais nos informamos e nos comunicamos. Em suma, os multiletramentos são letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens, músicas, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.).

Na perspectiva dos multiletramentos, ler exige a articulação das diferentes modalidades de linguagem, além da escrita, presentes nos textos em circulação. É preciso, portanto, letrar para esses novos textos que se valem de várias semioses e que refletem a pluralidade cultural, social, econômica e histórica dos sujeitos. Assim, são necessárias novas ferramentas, novas práticas seja de produção, seja de análise crítica como receptor (ROJO, 2012).

No contexto do trabalho em sala de aula com notícias falsas, entendemos a importância do conceito de letramento digital para que possamos pensar na capacitação de alunos mais críticos em ambientes virtuais, ainda que os saberes, que o conceito de multiletramentos contempla, envolvam habilidades não só com a diversidade de culturas e línguas, mas também com a diversidade de tecnologias comunicativas.

Souza (2007, p.60) estabelece letramento digital, “como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, de maneira crítica e estratégica, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente”.

Letrar digitalmente significa propor atividade que utilizem as novas tecnologias visando desenvolver as habilidades necessárias para a construção de sentido, conhecimento em contextos digitais. Gilster (1997, apud Souza, 2007, p.59) define quatro competências básicas para a aquisição do letramento digital: a avaliação crítica de conteúdo, ou seja, a habilidade de julgar as informações encontradas na rede; b) ser capaz de ler usando o modelo não-linear ou hipertextual; c) aprender a associar as informações de diferentes fontes, isto é, a construção de conhecimento diante da internet; d) desenvolver habilidades de buscas para lidar com o que ele denomina "biblioteca virtual".

O letramento digital requer usos mais ativos e mais complexos da leitura.

En primer lugar, por la gran cantidad de información; en segundo lugar, por la diversidad de fuentes o sitios web desde los cuales se descargan contenidos; en tercer lugar, por la escasa fiabilidad de muchos de ellos; y finalmente, por los sesgos ideológicos de muchas páginas web en los cuales se vehiculan contenidos sexistas, machistas, racistas, homofóbicos, neonazis, de extrema derecha, fundamentalismos religiosos, etc., los cuales reproducen ideologías dominantes y formas de abuso del poder, además de contenidos que incitan al consumo y la banalidad. (VARGAS FRANCO, 2015, p. 141)

No contexto da cultura digital, a escola passa a ter um papel fundamental na formação de leitores capazes de ler criticamente, de construir sentidos nos mais variados ambientes virtuais e de avaliar a veracidade das informações que circulam na internet.

3. FAKE NEWS

As *fake news* ou notícias falsas são informações intencionalmente falsas que têm o objetivo de enganar o interlocutor fazendo-se passar por textos verídicos, inclusive imitando fontes legítimas. Possuem um grande poder viral, espalhando-se rapidamente ao apelar para o emocional do seu interlocutor ou ao evidenciar algum viés político.

No que tange a forma, apresentam-se não só no formato do gênero discursivo notícia, mas também como memes, imagens, enunciados, áudios, vídeos, comentários, *posts*, *tweets* e tantas outras formas que circulam replicadas por aplicativos (como *WhatsApp*) ou em redes sociais (como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*). “Estas redes, que possibilitam a circulação do verbo, do som, da imagem estática e em movimento, geraram a possibilidade de criar, compartilhar, aceitar e comentar numa velocidade assustadora qualquer texto, seja ele verdadeiro ou falso” (ANDREATTA, 2021, p. 91).

As notícias fabricadas não são um fenômeno da contemporaneidade, sempre houve *fake news*. Na Alemanha do século XIX, devido ao alto custo de enviar repórteres para outros países, falsos correspondentes estrangeiros fingiam enviar textos do exterior. Theodor Fontaine, nos anos 1860, escreveu durante uma década para um jornal ultraconservador de Berlim relatos minuciosos e emocionantes “de Londres” sem nunca ter estado lá (MCGUILLEN, 2017). Quando os Estados Unidos mandaram o primeiro homem à lua, em 1969, surgiu uma onda de boatos afirmando que as imagens haviam sido gravadas em um estúdio secreto e que tudo não passava de uma farsa orquestrada pelo governo norte-americano (FRIAS FILHO, 2018).

Apesar dos relatos antigos análogos ao que denominamos *fake news*, a diferença, hoje, está no alto potencial de disseminação de informações nos ambientes virtuais, que acabam possibilitando a circulação em larga escala de notícias de falsas. Frias Filho (2018, p. 42) destaca que “pode-se argumentar, e com razão, que a novidade não está nas *fake news* em si, mas na aparição de um instrumento capaz de reproduzi-las e disseminá-las com amplitude e velocidade inauditas”.

Wardle (2017) definiu 7 tipos de notícias falsas: sátira ou paródia, falsa conexão, conteúdo enganoso, falso contexto, conteúdo impostor, conteúdo manipulado e conteúdo fabricado.

As sátiras ou paródias já possui na sua concepção um aspecto jocoso e, por tanto, não deveriam ser considerados como fonte de informação relevante e verdadeira. Entretanto, são classificadas como

tipos de *fake news* pelo seu potencial de enganar leitores que acabam por não diferenciar uma notícia real de uma sátira ou paródia.

Um exemplo de *site* brasileiro que publica sátiras e paródias é o Sensacionalista que se denomina um “jornal isento de verdade”.

Figura 01- Sensacionalistas



Fonte: <https://www.facebook.com/sensacionalista/photos/a.187587037950838/4249274071782094>

A notícia falsa denominada *falsa conexão* são manchetes (títulos), imagens ou legendas que dão pistas falsas do conteúdo real da notícia. Servem como um chamariz para levar o leitor para a notícia. Um exemplo comum são as manchetes da mídia voltadas para narrar a vida de famosos. Quando clicadas, também podem levar a notícias sem nenhuma relação com a manchete exibida ou a páginas maliciosas.

Já as notícias de *conteúdo enganoso* estão muito presentes em contextos políticos e se caracterizam por divulgar informação falsa visando difamar outro conteúdo ou uma pessoa. Várias foram as notícias de conteúdo enganoso relacionadas à vereadora Marielle Franco após o seu assassinato em março de 2018. Como exemplo, temos o *tweet* publicado pelo então deputado federal Alberto Fraga com conteúdo enganoso.

Figura 02- Conteúdo enganoso – Marielle Franco



Fonte: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/apos-divulgar-fake-news-sobre-marielle-deputado-alberto-fraga-suspende-redes-sociais.ghtml>

O *falso contexto*, por sua vez, refere-se a um conteúdo verídico que é compartilhado em outro contexto gerando uma notícia mentirosa. O *post*, a seguir, refere-se à inauguração de um dos trechos da transposição do rio São Francisco. A imagem, entretanto, é de 2012, quando o país era governado pela presidente Dilma Rousseff, do PT.

Figura 03- Falso Contexto – Rio São Francisco



Fonte: <https://twitter.com/agencialupa/status/1278659691602534400?lang=ar>

O *conteúdo impostor* geralmente está em algum *site* que imita portais de jornalismo profissional para dar maior credibilidade para a notícia. Imita tanto a aparência quanto a forma de escrever. Também é comum a utilização de uma fonte conhecida e confiável em uma notícia falsa. Esse recurso está bastante presente nas redes sociais.

O *conteúdo manipulado* ocorre quando informações verdadeiras, imagens ou vídeos são manipulados para enganar o público. Um exemplo é o *post* que mostra a foto de um *McDonald's* inundado após a passagem do furacão Sandy em 2009. A imagem, no entanto, é uma captura do vídeo “*McDonald's Inundado*”, que mostra uma réplica de uma lanchonete da rede sendo inundada.

Figura 04- Conteúdo Manipulado – McDonald's



Fonte: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2012/10/falsas-fotos-do-furacao-sandy-e-memes-circulam-pelas-redes-sociais.html>

No *conteúdo fabricado*, a informação veiculada é 100% falsa e foi criada com o objetivo de enganar, ludibriar o leitor. Um exemplo foi a notícia veiculada durante as eleições de 2016 nos EUA, que divulgava o apoio do papa ao então candidato à presidência Donald Trump.

Figura 05- Conteúdo Fabricado – Papa e Trump



Fonte: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3466/1/ALYNNE-SERRA.pdf>

Entendemos que para o trabalho em sala de aula com *fake news*, é importante apresentar os tipos de notícias falsas que circulam, entretanto é fundamental despertar no alunado a desconfiança para as informações que recebem e também propor atividades que permitam que ele identifique uma informação falsa. Para tanto, mencionamos algumas especificidades que o leitor deve levar em conta diante de uma informação:

1. Avaliar fonte, o site e o autor da informação, inclusive clicando fora da notícia/informação. Observar se tem autor e se informar sobre quem é.
2. Observar se o título corresponde ao conteúdo do texto e ler toda a matéria não apenas o título/manchete. Eles precisam nos enviar o título se for alterar e também outro link caso este não seja o correto.
3. Prestar atenção na data da publicação, é comum repostar notícias antigas como se fossem atuais.
4. Considerar outras fontes. Observar se a informação aparece em outros *sites* com a mesma versão. Para isso, pesquise o título ou

tema em outras mídias usando os buscadores e/ou *sites* de checagem de notícias.

5. Considerar sua própria ideologia e tentar avaliar se seus valores e crenças estão afetando o seu julgamento.

6. Considerar o humor: pesquise se o *site* de origem é adepto das sátiras ou paródias.

7. Observar a estrutura do texto: se apresentam erros de português, de formatação, letras em caixa alta, uso exagerado de pontuação, se tem fonte ou informações que se contradizem. Observar se a notícia pede para você confiar, porque a grande mídia quer esconder o fato.

Na seção subsequente, vamos pensar as *fake news* no contexto da sala de aula e refletir sobre como utilizar os aspectos teóricos apresentados neste artigo para formar leitores mais críticos e capazes de identificar as informações falsas que circulam nesta era de pós-verdade.

4. A NOTÍCIA FALSA NA SALA DE AULA

Nesta seção, nossa proposta é discutir sobre questões e atividades que possam ser trabalhadas na sala de aula do ensino médio da formação básica. Com esse objetivo, vamos pontuar algumas reflexões que consideramos fundamentais para o trabalho com notícias falsas.

Entendemos que deva ser um trabalho que problematize não só a materialidade textual, mas também os aspectos ideológicos que permeiam todo e qualquer discurso. Seria, portanto, fundamental discutir o conceito de “verdade” e de “pós-verdade” visando contextualizar os termos e situação atual do mundo. Um leitor crítico é aquele que sabe que nenhum texto é isento de ideologia e que busca identificá-las no decorrer da sua leitura.

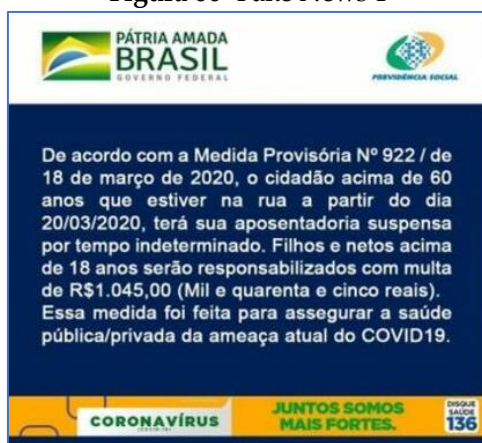
Ao introduzir o tema das *fake news*, é o momento de problematizar a produção e circulação de fatos falsos, tratando também das motivações por trás da publicação e criação desse tipo de informação. Não podemos deixar de abordar também os

formatos das *fake news*, para que o aluno saiba identificar os gêneros discursivos e os objetivos de cada um deles.

Nosso cotidiano em sala de aula, mostra-nos a necessidade também de um trabalho com a imagem. A maioria das *fake news* são essencialmente multimodais e se utilizam não só de estratégias linguísticas, mas também imagéticas de apelo e convencimento. Devemos, portanto, ressaltar que a imagem significa e deve ser pensada como discurso. É como destaca Souza (2012, p. 59), a interpretação do não verbal deve ter como objetivo “entender como ele se constitui em discurso e também como ele é, muitas vezes, utilizado para sustentar discursos produzidos com textos verbais”. Se pensamos nas imagens que estão presentes nas notícias falsas, é importante que o aluno seja capaz de fazer uma pesquisa “inversa” de imagens e veja se outros *sites* a reproduziram usando buscadores como o *Google imagens*, por exemplo.

No início do surto pandêmico no Brasil, em março de 2020, circulou nas redes sociais uma imagem imitando o padrão de comunicação oficial do governo federal. O comunicado informava que, de acordo com a Medida Provisória (MP) 922, o cidadão com mais de 60 anos teria a sua aposentadoria suspensa por tempo indeterminado se estivesse na rua.

Figura 06- Fake News 1



Fonte: <https://www.iespe.com.br/blog/fake-news-coronavirus/>

Ao utilizar logos oficiais das instituições federais, o informe se apoia no discurso de autoridade e arroga para si uma pretensão de verdade que, em tese, extrapola as notícias falsas cotidianas e mais corriqueiras em grupos e redes sociais. Ao se apropriar do imagético e do simbólico institucional se utiliza da falácia de apelo à autoridade para a sua aceitação. Afinal, quem iria duvidar de um informe governamental? Quantos de fato checam as fontes primárias? Os idosos, público do discurso, seriam alvo mais fácil dada a eventual falta de letramento digital. Todas essas seriam questões a serem pensadas em sala de aula.

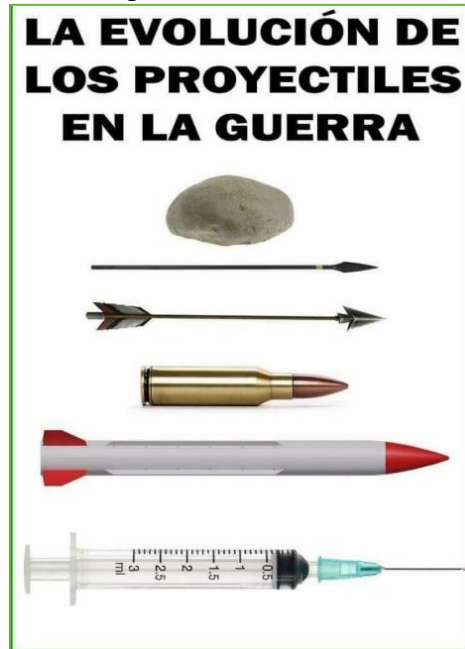
Para a confirmação da informação como falsa ou verdadeira, os alunos precisam ter em mente a necessidade de pesquisa em ambiente digital. Os primeiros movimentos seriam checar a fonte, ou seja, acessar as páginas do governo buscando a mesma informação por lá e também a medida provisória citada. Ao pesquisar sobre a MP 922, encontramos que ela não é de 18 de março de 2020, como diz a mensagem falsa, mas de 28 de fevereiro e que tem como objetivo principal permitir que órgãos da administração federal realizem a contratação temporária de servidores civis federais aposentados.

Checar, por meio de buscadores ou nos *sites* de verificação de notícias falsas, se a informação é verdadeira também seria um caminho viável.

O trabalho com a *fake news* que simula um informativo do governo, permite ao docente ter como foco uma atividade de conferência de dados e ressaltar a necessidade de pesquisar a veracidade de fatos que estejam presentes nas informações recebidas como uma MP, o depoimento de uma autoridade, resultados de pesquisa, datas, números, índices etc.

Como segunda proposta de discussão para esta seção, temos o *post* publicado em diversas redes sociais, inclusive brasileiras em versão em português, que tem como objetivo mostrar a evolução dos projéteis de guerra.

Figura 07- Fake News 2



Fonte: <https://twitter.com/PianoNocturno/status/1442451584722432001/photo/1>

Interessante analisar esse *post*, porque entendemos que ele se apresenta como “ambíguo” e pode “servir” tanto para aqueles que consideram a vacina como uma arma que vai derrotar a Covid-19, como também para aqueles que acreditam que a vacina desenvolvida na pandemia pode matar aqueles que a tomam.

Para esse *post*, esboçamos uma atividade que permitisse que os alunos pudessem argumentar oralmente. Divididos em dois grupos, um pró-vacina e outro contra a vacina, teriam como meta trazer argumentos que permitissem ler o *post* segundo visão de cada grupo acerca da vacina e da pandemia. A tarefa teria como objetivo final desenvolver a capacidade de exposição, diálogo, interação, escuta e de contra-argumentação.

As reflexões propostas nesta seção estão longe de esgotar as possibilidades de trabalho com notícias falsas e nem esse foi o objetivo. A intenção foi muito mais suscitar questionamentos que

possam motivar o docente a preparar aulas e/ou atividades visando a formação de leitores críticos e mais aptos para investigar, identificar, avaliar, selecionar e usar a informação a que está exposto nos mais variados ambientes digitais.

5. PALAVRAS FINAIS

Em tempos de pós-verdade, a habilidade de navegar no oceano da hiperinformação e dos hiperestímulos é um desafio a ser enfrentado por todos nós, mas que encontra no contexto escolar o espaço para a formação de cidadãos leitores críticos e reflexivos. É como defende Frias Filho (2018, p. 44), “o mais eficiente anteparo contra as *fake news* – a melhor barreira de proteção da veracidade – continua sendo a educação básica de qualidade, apta a estimular o discernimento na escolha das leituras e um saudável ceticismo na forma de absorvê-las”.

Pensar o processo leitor hoje é pensar sobre um sujeito inscrito também no discurso digital, mas que, muitas vezes, percebe, em ambas posições, a linguagem como transparente e, por isso, aceita passivamente a informação recebida. No processo de pesquisa e busca de informações, é importante que o aluno perceba que caminhos ele está percorrendo, que materiais considera válido para a sua pesquisa e quais ele descarta (silencia), mas que poderiam igualmente produzir sentido (ZILIO, 2015).

Nem toda informação é falsa, mas é tarefa da escola despertar no discente a desconfiança diante de fatos que circulam nos mais distintos ambientes virtuais. Como a multimodalidade e a multiculturalidade já são parte do cotidiano do alunado, o objetivo da escola, portanto, não é somente trazer as novas tecnologias para a sala de aula, mas trabalhar para desenvolver a consciência crítica do usuário. Que possamos, então, formar alunos letrados digitalmente e capazes de acessar, manipular e avaliar a informação que recebem, julgando a sua relevância e correção.

6. REFERÊNCIAS

- ANDREATTA, E. P. Fake news em tempos de pandemia: a urgência de novos multiletramentos na cultura digital. *Calidoscópio*, v. 19, p. 88-103. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2021.191.07>. Acesso em: 05 out. 2021.
- BENEDINI, L. C. A. de O. *Letramento crítico e o ensino de espanhol no ensino médio integrado: questões teórico-práticas no contexto dos Institutos Federais*. São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12183/Tese%20completa%20vers%c3%a3o%20corrigida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- D' ANCONA, M. *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempo de Fake News*. Barueri: Faro editorial, 2018.
- DELMAZO, C.; VALENTE, J. C. L. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. *Media & Jornalismo, [S. l.]*, v. 18, n. 32, p. 155-169, 2018. DOI: 10.14195/2183-5462_32_11. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/2183-5462_32_11. Acesso em: 1 out. 2021.
- FRIAS FILHO, O. O que é falso sobre fake news. *Revista USP*, São Paulo, nº 116, p. 39-44, 2018. Disponível em: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2020/06/Coronav%C3%ADrus-Fake-News_Vydia_academics_FCFRP_USP.pdf. Acesso em 28 set. 2021.
- GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.
- MCGUILLEN, P. How the techniques of 19th-century fake news tell us why we fall for it today. *Nieman Lab*, Cambridge, 2017. Disponível em: <https://www.niemanlab.org/2017/04/how-the-techniques-of-19th-century-fake-news-tell-us-why-we-fall-for-it-today/>. Acesso em: 05 mai. 2020.
- QUIRINO DE SOUSA, R. M. R. *Multiletramentos críticos: o ensino sob novas perspectivas*. São Paulo, USP, 2011. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagem*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, jan./dez. 2018.

SERRA, A. M. *Fake News*: Uma discussão sobre o fenômeno e suas consequências. 2018. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3466/1/ALYNNE-SERRA.pdf> Acesso em: 17 de nov. 2021.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

SOUZA, T. C. C. de. O papel da imagem na constituição da memória. In: SILVA, T. D.; SOUZA, T.C.C.; AGUSTINI, C. (org.). *Imagens na comunicação e discurso*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2012.

SYED, W.; ACELINO, A.; MOREIRA, E. A.; VALEZ, R. G.; MORO, F. *Fake News e como identificá-las*. Disponível em: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2020/06/Coronav%C3%ADrus-Fake-News_Vydia_academics_FCFRP_USP.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

VARGAS FRANCO, A. Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, v. 42, p.139-160, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959009>. Acesso em: 7 de jul. 2021.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. *Information Disorder – Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe. Estrasburgo, França. 2017. Disponível em <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>. Acesso em: 15 mai. 2020

ZAVALA CISNEROS, V. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, v.47, p. 71-79, 2008.

UM POEMA PARA CHAMAR DE SEU: APLICATIVOS PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE POEMAS NA ESCOLA¹

Greice Castela Torrentes
Margarete Maria Soares Bin

1. INTRODUÇÃO

Sabemos, enquanto docentes, o quanto é importante que nosso estudante saiba ler e escrever com proficiência. Entendemos também que com a variedade de textos que circulam na internet há novas formas de ler e escrever. Sendo assim, é preciso nos aproximarmos da tecnologia a favor do ensino. Nesse sentido, Kersch e Dornelles (2021, p. 60) postulam:

Ao vermos tantas reclamações de professores afirmando que seus alunos não escrevem nem leem, devemos considerar que, muitas vezes, esses mesmos alunos [...] não leem o que lhes é dado em sala de aula, enquanto estão ativamente produzindo conteúdo em redes sociais e diferentes plataformas por vontade própria e para muitos fins. Essas produções de conteúdo *online* ativam múltiplos letramentos que podem, e devem, ser inseridos em sala de aula não apenas para desenvolver diferentes competências, mas para aproximar a realidade do aluno com a sala de aula e, com isso, motivá-lo, por exemplo, para a leitura literária.

¹ Pesquisa realizada com auxílio financeiro da Fundação Araucária ao projeto de pesquisa básica e aplicada “Descrição e elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem de Espanhol” da primeira autora e realizada no âmbito do estágio pós-doutoral da segunda autora, ambos na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

Dito isso, consideramos imprescindível que a escola se adeque a esses meios eletrônicos e promova o letramento digital dos discentes. Ser letrado digital é se apropriar das tecnologias digitais e realizar práticas de leitura e escrita em diferentes dispositivos. Apropriar-se no sentido de entender e usar a informação disponível em rede de maneira crítica (ALMEIDA, ALVES, 2020, p. 2). Para tanto é necessário pensar em mecanismos apropriados para o desenvolvimento das aulas. Aqui não temos a pretensão de exaurir sobre o tema, mas de apresentar uma discussão porventura nova, pois muitas propostas começam a evoluir na esfera da tecnologia, mas um estudo sobre aplicativos para poemas cremos ser algo inédito.

A fim de encontrarmos subsídios para contribuir com aulas dinâmicas e atrativas que desenvolvam a aprendizagem da leitura e escrita de poemas, fizemos uma busca de aplicativos disponíveis para celular e computador. Para isso, acessamos esses aplicativos, testamos as possibilidades encontradas e na segunda seção deste artigo apresentaremos o que esse material digital disponibiliza.

De igual importância é abordarmos o tipo de poema confeccionado no espaço digital, na intenção de demonstrar que é possível a aproximação com esse público que está nas redes sociais, o qual não é apenas consumidor, mas produtor de conteúdo, e que também curte e compartilha textos. O leitor está o tempo todo nessa dinâmica de atuação, por isso não há uma divisão de atuação estanque de apenas leitor ou apenas escritor.

Ao produzir textos nesse ambiente, o estudante está livre para criar e ao mesmo tempo tem como destinatários outras pessoas inseridas neste contexto digital. Assim, ele terá que ler, reler seu próprio texto, selecionar, buscar as melhores palavras, imagens e cores que irão compor essa construção em um texto moldado pelas várias opções da multimodalidade e que o envolvem nesse processo. Essas ações o levarão a perceber que o ato de escrever é mais do que produzir o texto, requer etapas: envolve o planejamento, escrita, revisão e consumo pelo público-alvo. É dessa forma que os aprendizes poderão aprimorar a produção do seu texto poético. Quem sabe, este jovem leitor se interesse

pela busca de outras leituras e tantos outros poemas, por reflexões sobre esses textos a fim de produzir mais poesia e poder divulgá-la cada vez com maior destreza. Conseguiremos formar leitores críticos e produtores de uma escrita significativa ao aproximar cada vez mais os alunos da leitura, da reflexão sobre os textos, do estabelecimento de relações com temas da realidade que os cercam e da produção textual que se aproxime gradativamente das práticas de letramento que ocorrem na sociedade.

2. MEU POEMA CABE NO BOLSO

Pelo smartphone é possível acessar a rede social, conversar, comprar, entre tantas outras atividades que podem ser realizadas simultaneamente e em um aparelho cada vez mais reduzido de tamanho. Disso resulta que para o nosso estudante em sala de aula não basta mais atividades estáticas, pois elas se constituem, nas palavras de Sibília (2012, p. 65) em uma “espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos”. Para os alunos atuais, esse ambiente desprovido de sentido, longínquo de atividades atrativas que circulam na sociedade, constitui-se em algo chato, um martírio. Nesse sentido, Almeida (2005, p. 41) ressalta que o público juvenil é atraído pela linguagem mais dinâmica, “cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos, distanciando-se do gênero do livro didático, da linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar”. A partir do postulado, percebemos o quanto são importantes as habilidades dos docentes em se comunicarem com esses jovens, ou seja, adequar suas aulas utilizando-se de planejamento voltado para uso dos meios digitais, inserindo-os em suas práticas.

Uma das alternativas possíveis é o uso dos poemas que agora ganham recursos tecnológicos como sons, movimentos, imagens e formatos que o enriquecem e contribuem na construção dos sentidos. Além disso,

O uso do texto poético é de grande relevância como instrumento de promoção do prazer de ler, na formação de leitores capazes de perceber, criticar, analisar o mundo, questionar e desenvolver habilidades na produção textual e neste processo cabe ao professor ser o mediador nessa construção de conhecimento, tendo como base o fazer poético. A leitura de um texto assim como a escrita deste gênero textual são mecanismos indispensáveis ao desenvolvimento cultural do ser humano, na medida em que ele é capaz de expressar seus pensamentos através de textos orais e ou escritos, principalmente através do texto que atende pelo nome de poesia. (SOUZA, 2021, p. 216)

Tendo o texto poético como nosso objeto de estudo inserido em aplicativos digitais, necessitamos para a execução dessa prática do uso de computadores e principalmente de aparelhos smartphones, os quais foram os únicos equipamentos que muitos jovens tinham para acessar as aulas durante a pandemia da Covid-19. Vale lembrar, conforme Lemos (2009) que as versões smartphones são uma espécie de tele tudo, um dispositivo que é ao mesmo tempo telefone, máquina fotográfica, televisão, cinema, receptor de informações jornalísticas, difusor de e-mails, SMS, GPS, tocador de música, carteira eletrônica. E é nesse ambiente que o nosso estudante poderá realizar atividades de leitura e escrita de poemas digitais.

Conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2018, p. 66), “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. Percebemos que nesse espaço os poemas, assim como as postagens nas redes sociais, disseminam-se com rapidez. Fizemos a experiência de criação e postagem em um dos aplicativos que é possível a visualização dos poemas dos outros e poucos segundos após a nossa postagem já ganhamos *like*. Podemos dizer que é uma forma prática, diversificada e ágil, um lugar onde há velocidade das informações.

Alguns aplicativos não necessitam que o produtor esteja conectado à internet, constituem-se em um espaço *offline* para

registro dos poemas. Logo, o escritor, que no caso será nosso estudante, pode estar na escola, na rua, em casa, ou seja, seu poema cabe no bolso. No caso de mobilidade tecnológica com conexão, pode-se falar em ubiquidade. Santaella (2013) apresenta o leitor da atualidade como ubíquo, tal denominação se refere ao fato de que esse leitor pode estar circulando em qualquer lugar e, no simples toque do dedo no celular, pode falar com pessoas próximas ou distantes, com poucas pessoas ou muitas, conectar-se em mais de uma tarefa ao mesmo tempo e com rapidez sem perder a noção de sua presença física no espaço em que se encontra, dissolvendo-se, por conseguinte, as fronteiras do físico e virtual. Esse tipo de leitor, de acordo com Melo (2019), transita com facilidade nas mídias digitais e interage com frequência nas redes sociais. Tal fato nos impulsiona a explorar essas habilidades que este adquiriu fora do ambiente escolar. Dessa forma, esse é um novo espaço encontrado pela poesia, reflexo das mudanças sociais e culturais. Ao pensar em inseri-la no processo educacional, o professor oportunizará não só o despertar da sensibilidade que o estudante tem, por vezes adormecida, mas, principalmente, oportunizará leitura, expressão de ideias, criatividade, aliando texto literário aos recursos tecnológicos e a diferentes linguagens.

3. AS NOVAS POSSIBILIDADES DO FAZER POÉTICO: O USO DE APLICATIVOS NAS AULAS DE LÍNGUAS

Com a ampla disseminação das tecnologias digitais, os leitores e produtores de texto estão mudando seus hábitos na forma de interagir e criar nesse ambiente. Principalmente em razão da vida cotidiana agitada, os leitores têm preferido ler no suporte digital. Esse fato acomete diferentes idades, mas principalmente os jovens, nossos estudantes, os quais têm afeição especial pelo celular. Nessa interface, e nos mais diferentes aplicativos, os textos se mostram interativos e colaborativos, o que nos conduz a pensar nas nossas ações para que as aulas de leitura e produção de texto ofereçam essas possibilidades a fim de promoverem as transformações necessárias nesse contexto da

cultura digital. Destarte, o gênero poema está presente nas tecnologias, podendo ser encontrado em alguns aplicativos. O alcance de divulgação dos trabalhos é maior do que teria se fosse postado, por exemplo, em uma mídia impressa, pois todos esses aplicativos que aqui serão apresentados podem ser compartilhados. É uma forma das pessoas se interessarem mais por poemas, aumentado, inclusive, o número de suas leituras sem se darem conta disso. Se temos um leitor que lê seguidamente na tela, se temos o imediatismo da escrita, temos aqui uma proposta de utilização de um meio digital que pode ser aplicado a esses aprendizes.

Após uma ampla pesquisa realizada por aplicativos para smartphone e para computador, encontramos seis gratuitos e com recursos interessantes para o trabalho com poema em sala de aula. Descrevemos a seguir cada um deles e sintetizamos as informações em um quadro sobre cada um a fim de facilitar a visualização, indicando, quando encontramos, um tutorial *online* para que os professores possam usá-los com mais facilidade. Utilizamos um modelo de quadro proposto por Castela (2021) em sua pesquisa de pós-doutorado, para descrever aplicativos.

O primeiro deles chama-se *Meu poema*. Esse aplicativo pode ser encontrado no *Play Store* e está em Língua Portuguesa. Não há custo para o acesso, tampouco precisa cadastro e login, sendo disponibilizado no YouTube um tutorial. É possível escolher se o leitor deseja publicar o poema em texto ou em áudio. Na sequência o leitor opta por uma categoria dentre as opções que se apresentam ou clica na alternativa sem categoria. Essas categorias são os temas referentes ao poema que o leitor irá confeccionar. Após digitar o poema, é possível publicá-lo e compartilhá-lo em uma rede social. Também há possibilidade de compartilhar os textos dos outros autores, só não é permitido editar esses textos nem realizar uma escrita colaborativa. O poema fica visível aos participantes do aplicativo, os quais podem curtir a publicação bem como postar comentários. É permitido armazenar o poema na nuvem, mas não se consegue realizar o *download* de sua produção nem a impressão de cópia. Pode-se, também, clicar na foto que aparece do autor e

obter informações de suas publicações: quantos poemas já escreveu, desde quando participa do aplicativo, quantos autores ele segue e a quantidade de seus seguidores. Dentro do ícone pesquisa, no item pessoas, há uma busca pelo nome dos participantes, visualizando-se as postagens registradas. E, também é possível seguir os poetas que o leitor deseja como em uma rede social. Ainda, o leitor consegue visualizar os nomes dos recém-chegados ao aplicativo. Esses aparecem em ordem de data, dos últimos para os anteriores.

Segue abaixo um modelo da tela de poema elaborado e postado por um usuário neste aplicativo:

Figura 1- Tela de poema



Fonte: Aplicativo Meu poema.

Esse aplicativo se aproxima muito das redes sociais, pois o estudante escreve, curte, comenta e posta. Embora não proporcione as opções de customização e não disponibilize banco de imagens, tem como diferencial o fato de que os demais usuários que acessam o aplicativo conseguem visualizar o poema. Dessa maneira, além do leitor conseguir divulgar seu trabalho, conhecerá os poemas de pessoas de diversas partes do Brasil. De acordo com Traxer (2007), os dispositivos móveis têm sido responsáveis pela criação de novos conhecimentos e novas maneiras de acesso a esses meios. Além disso, os dispositivos têm gerado um novo conceito e uma nova estrutura social, a sociedade móvel. Para Nascimento (2017), dentre as principais potencialidades oferecidas pelos dispositivos móveis para o ensino e aprendizagem destacam-se a ampliação do acesso a recurso didáticos, a possibilidade de criação de comunidades de aprendizagem ativa, interativa e colaborativa, a promoção de um intercâmbio multicultural, a partir de interconexão entre diferentes pessoas e culturas, potencializando a construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, a tecnologia deve ser utilizada como recurso para auxiliar na aprendizagem, a fim de que este processo se torne mais prazeroso. No quadro 1, a seguir, sintetizamos suas características:

Quadro 1- Aplicativo *Meu poema*

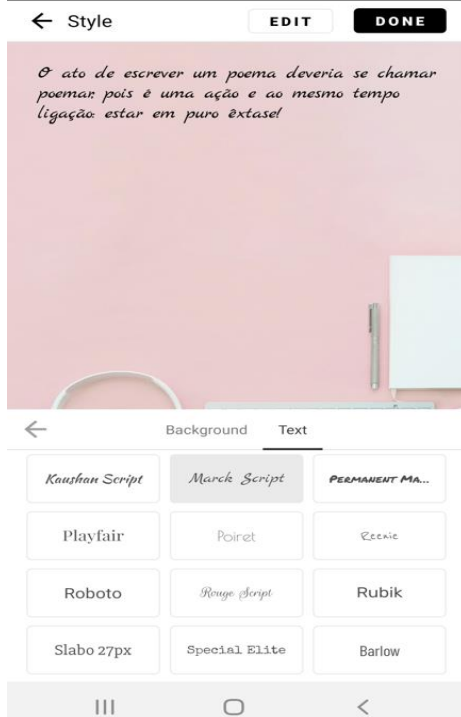
Nome do App:	Meu poema
Aplicativo para download:	Sim, no <i>Play Store (Android)</i>
Idioma:	Língua Portuguesa
Custo:	Gratuito
Link para tutorial:	https://www.youtube.com/watch?v=N_CF8wmQu1s
Idioma do tutorial:	Língua Portuguesa
Nível de dificuldade:	Fácil
Customização:	Não

Armazenamento da produção:	Sim, na nuvem
Download da produção:	Não
Escrita colaborativa:	Não
Compartilhamento:	Sim. Possibilita compartilhar direto no perfil do usuário nas redes sociais do <i>Twitter</i> , <i>Facebook</i> e <i>Pinterest</i> .
Visualização:	Para quem tem o aplicativo.
Permite comentar a produção:	Sim
Permite imprimir:	Não
Banco de imagens:	Não
Observação:	Não necessita cadastro nem <i>login</i> .

Fonte: As autoras.

O próximo aplicativo é *Flips Poem Writing App*, também pode ser baixado no *Play Store* e está em língua inglesa, sem opção de traduzi-lo e não encontramos tutorial disponível na internet. É um aplicativo gratuito, disponibiliza banco de imagens e permite a customização. É possível personalizar a fonte, a cor ou tema de fundo. Também pode-se usar fotos da câmera ou da galeria do dispositivo do usuário. Não permite visualizar o poema dos outros participantes nem comentar a produção, mas possibilita compartilhar o poema elaborado nas redes sociais. O aplicativo não permite a escrita colaborativa, nem realizar *download* e imprimir. Exemplo de um poema criado pelas pesquisadoras para teste:

Figura 2- Tela do poema criado no aplicativo



Fonte: Aplicativo *Flips Poem Writing*

Pode ser utilizado em aulas de língua portuguesa, mas com uma turma que tenha o domínio da língua estrangeira. Isso significa a própria valorização de outra língua. Paiva (2005) em suas pesquisas, identificou o desconhecimento dos estudantes sobre a importância de se aprender uma língua estrangeira bem como os sentimentos negativos que a disciplina e o professor da área provocam nos aprendizes. Eis aqui um dos motivos relevantes, muitos aplicativos e programas ofertados são em língua inglesa. A seguir, a síntese de suas características (Quadro 2).

Quadro 2- Aplicativo *Flips Poem Writing*

Nome do App:	<i>Flips Poem Writing App</i>
Aplicativo para download:	Sim, no <i>Play Store (Android)</i>
Idioma:	Inglês
Custo:	Gratuito
Link para tutorial:	Não há
Nível de dificuldade:	Fácil
Customização:	Sim
Armazenamento da produção:	Sim. Permite armazenar o arquivo criado no programa, sendo que só quem o elaborou ou participa do aplicativo consegue visualizá-lo
Download da produção:	Não
Escrita colaborativa:	Não
Compartilhamento:	Sim. Possibilita compartilhar direto no perfil do usuário nas redes sociais do <i>Twitter, Facebook</i> e <i>Pinterest</i> .
Visualização:	Para quem tem o aplicativo.
Permite comentar a produção:	Não
Permite imprimir:	Não
Banco de imagens:	Sim. Na seção <i>Background</i> , há imagens que podem servir de fundo. Também é possível inserir uma imagem que o próprio usuário tenha armazenado em seu smartphone pela opção <i>Gallery</i> dessa seção.
Observação:	Não necessita cadastro nem <i>login</i> .

Fonte: As autoras.

Outro aplicativo é o *Gerador de poemas*, disponível no link: <https://pt.pixiz.com/template/Gerador-de-poemas-com-texto-personalizavel-e-escolha-de-fundo-3353> podendo ser usado pelo computador ou pelo celular, necessitando de conexão para isso. Não necessita cadastro nem login. Encontra-se à disposição em

língua portuguesa, um texto gratuito, personalizável. Não foi encontrado tutorial para a utilização, mas os passos são extremamente fáceis, basta seguir a sequência que se apresenta na tela. É possível o armazenamento da produção no próprio computador. Primeiramente seleciona-se a imagem de fundo, após é preciso colocar um título para o poema, digitar o texto e escolher o efeito de fundo: normal ou desfocado. Clicar em *Go*, para gerar o que foi elaborado. Feito isso, é possível realizar *download* do texto, se desejar pode-se imprimi-lo e/ou publicá-lo em uma rede social oferecida pelo programa. Apenas quem elaborou o poema ou quem tem o *link* dele consegue visualizá-lo. Não é possível realizar uma escrita colaborativa e nem comentar a publicação. A seguir, um exemplo de como o aplicativo possibilita a criação do poema.

Figura 3- Tela das opções disponíveis

Gerador de poemas com texto personalizável e escolha de fundo

Selecione o fundo :

Título do poema :

Texto do poema :

Efeito de fundo :

GO

Fonte: Aplicativo Gerador de poemas.

Em razão desse aplicativo possibilitar ser executado no computador, o poema pode ser feito no laboratório de informática da escola, inclusive em dupla. Os integrantes escolhem palavras, imagens, proporcionando a troca de informações entre colegas, a interação. Isso significa que

Aprender a ler e escrever diferentes gêneros pressupõe uma imersão nas práticas sociais em que os participantes não apenas se apropriem da estrutura do gênero, mas saibam também falar sobre esses gêneros (desenvolvendo conhecimentos metalinguísticos), desenvolvam certas atitudes e valores sobre eles, e, acima de tudo, interajam socialmente COM eles de maneira adequada. (KERSCH; MARQUES, 2017, p. 345)

O Quadro 3, reúne as características deste aplicativo.

Quadro 3- Aplicativo *Gerador de poemas*

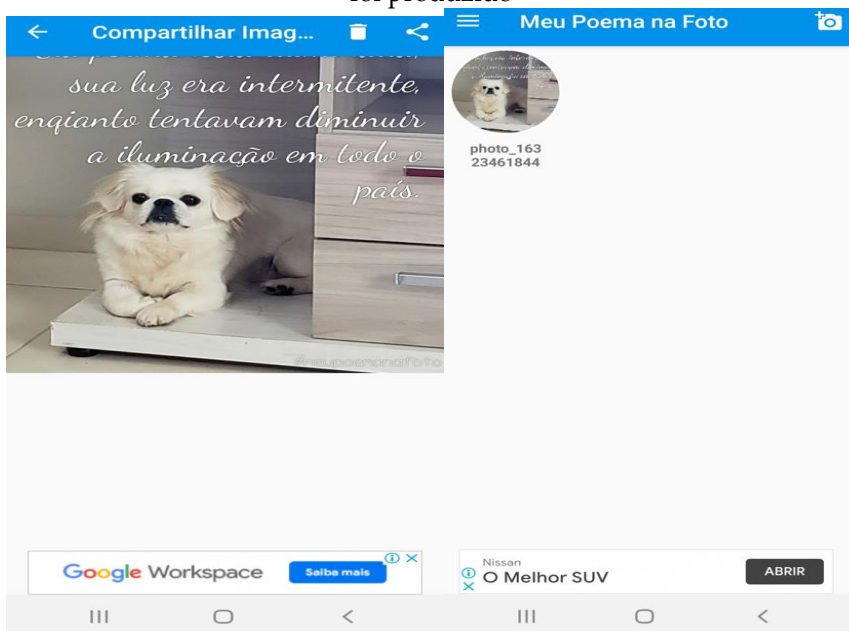
Nome do App:	Gerador de poemas
Site:	https://pt.pixiz.com/template/Gerador-de-poemas-com-texto-personalizavel-e-escolha-de-fundo-3353
Aplicativo para download:	Não
Idioma:	Língua Portuguesa
Custo:	Gratuito
Link para tutorial:	Não há
Nível de dificuldade:	Fácil
Customização:	Sim
Armazenamento da produção:	Sim. Permite armazenar o arquivo criado no próprio computador, sendo que só quem o elaborou ou quem tem o <i>link</i> dele consegue visualizá-lo.
Download da produção:	Sim. Permite baixar as produções em formato JPG.
Escrita colaborativa:	Não

Compartilhamento:	Sim. Possibilita compartilhar direto no perfil do usuário da rede social <i>Facebook</i> e <i>Pinterest</i> . Outra opção é a de compartilhar, com outras pessoas, o <i>link</i> para o arquivo.
Visualização:	Restrita. Só quem possui o <i>link</i> da produção pode visualizar o arquivo.
Permite comentar a produção:	Não
Permite imprimir:	Sim, se baixar o arquivo.
Banco de imagens:	Sim, na seção= Selecione o fundo.
Observação:	Não necessita cadastro nem <i>login</i> .

Fonte: As autoras.

Já o aplicativo *Meu poema na foto* tem como destino o aparelho móvel celular. É um aplicativo para *download* no *Play Store*. Está no idioma português, é gratuito, não necessitando cadastro e nem *login*. Não encontramos nenhum *link* para tutorial. Há customização, sendo possível modificar a formatação das letras. É possível alterar imagens de fundo, optando por imagens disponíveis no aparelho do usuário. O leitor pode compartilhar nas redes sociais sua criação. Não é possível visualizar o poema dos outros integrantes do aplicativo bem como não permite a escrita compartilhada, escrever comentários e nem a impressão do poema. O aplicativo não disponibiliza o *download* da produção, mas proporciona o armazenamento no próprio aplicativo. O desconfortável são as propagandas que aparecem com frequência. Abaixo segue a tela de um teste que fizemos utilizando imagens de fundo do nosso celular:

Figuras 4 e 5 - Tela com a produção escrita e Tela com o arquivo do que foi produzido



Fonte: Aplicativo Meu poema na foto.

Como se percebe, com esse aplicativo o estudante pode utilizar fotos do seu aparelho de celular, pode tirar fotos exclusivas para a confecção do poema, condizentes com o tema abordado. Vale lembrar que o uso de aplicativos em sala de aula visa integrar o que acontece fora da escola trazendo para dentro da comunidade escolar. Não se trata mais de como inserir algumas ferramentas em sala de aula para auxiliar nos conteúdos, mas de como torná-las parte da construção de aprendizagem na qual o aluno é agente no seu processo, isto é, produtor das informações. (KLERING, ROSA, KERSCH, 2021).

O Quadro 4 apresenta um resumo das características deste App.

Quadro 4- Quadro com informações do Aplicativo *Meu poema na foto*

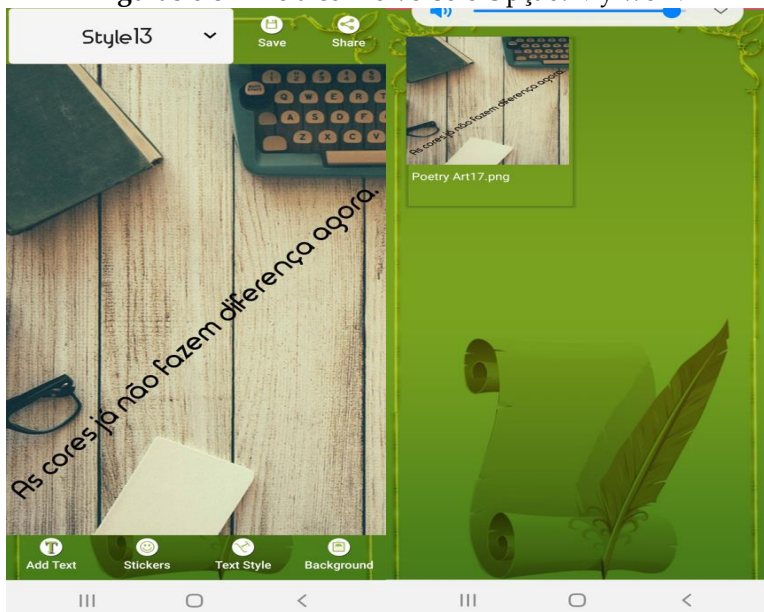
Nome do App:	Meu poema na foto
Aplicativo para download:	Sim, no <i>Play Store (Android)</i>
Idioma:	Língua Portuguesa
Custo:	Gratuito
Link para tutorial:	Não há
Nível de dificuldade:	Fácil
Customização:	Sim
Armazenamento da produção:	Sim. Permite armazenar o arquivo criado no próprio aplicativo, sendo que só quem o elaborou e participa do aplicativo consegue visualizá-lo
Download da produção:	Não
Escrita colaborativa:	Não
Compartilhamento:	Sim Possibilita compartilhar direto no perfil do usuário nas redes sociais do Twitter, Facebook e Pinterest.
Visualização:	Restrita
Permite comentar a produção:	Não
Permite imprimir:	Não
Banco de imagens:	Sim. Ao acessar o aplicativo ele já pede para criar uma imagem, também é possível uma imagem que o próprio usuário tenha armazenado em smartphone.
Observação:	Não necessita cadastro nem <i>login</i> .

Fonte: As autoras..

O penúltimo aplicativo é *Projeto da arte da poesia*. Ele se apresenta em língua inglesa, está disponível gratuitamente, não necessitando cadastro e *login*. Não encontramos tutorial disponível na internet para este aplicativo. É possível escolher a imagem de fundo com as opções oferecidas pelo aplicativo ou utilizando

arquivo disponível no celular do usuário. Oferece customização. São várias opções para brincar com a construção do texto: há *smilies*, opções de bordas do texto, cor do texto e das letras, vários motivos que podem ser jogados como o uso de corações, flores, entre outros. Pode-se deslocar com os dedos as informações escritas na tela. É permitido usar a câmera do celular. Apenas quem elaborou o texto ou quem tem o aplicativo consegue visualizá-lo, logo, não permite comentar. Há a opção de compartilhar a produção nas redes sociais. É possível armazenar a produção no programa e não se consegue imprimi-la e nem realizar *download*. Um ponto negativo é a grande quantidade de publicidade que aparece durante a construção do texto. Abaixo, um modelo de nossa criação.

Figuras 6 e 7- Tela com o verso e Opção: My work



Fonte: Aplicativo Projeto da arte da poesia.

O docente precisa permitir que o estudante usufrua de todos os elementos disponíveis para a construção de seu texto, logo, quanto mais ele puder desfrutar do que há no aplicativo, maior

liberdade de expressão do espaço da escrita será oferecida. Uma palavra dentro do contexto ornamentado pelo estudante pode transmitir muitas informações. O poema é o conjunto daquilo que o estudante irá oferecer para a leitura. É preciso prestar atenção nisso para não podar a criatividade do aluno, a atenção aos detalhes. As escolhas procedidas podem ter um significado maior do que simplesmente um enfeite. No esteio desse pensamento, Unsworth (2001) afirma que há algumas décadas, a palavra tinha a centralidade nos textos, hoje, outros recursos, além dela, passaram a construir sentidos, não apenas como complemento, como ilustração, mas como parte integrante do texto.

Pode-se visualizar as características deste aplicativo no Quadro 5.

Quadro 5- Aplicativo *Projeto da Arte da poesia*

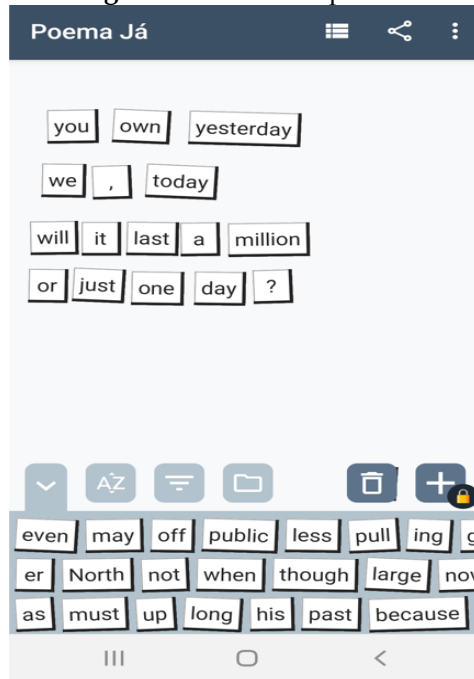
Nome do App:	Projeto da arte da poesia
Aplicativo para download:	Sim, no Play Store (<i>Android</i>)
Idioma:	Inglês
Custo:	Gratuito
Link para tutorial:	Não há
Nível de dificuldade:	Fácil
Customização:	Sim
Armazenamento da produção:	Sim. Permite armazenar o arquivo criado no programa, sendo que só quem o elaborou ou quem tem o aplicativo consegue visualizá-lo.
Download da produção:	Não
Escrita colaborativa:	Não
Compartilhamento:	Sim. Possibilita compartilhar direto no perfil do usuário nas redes sociais do Twitter, Facebook e Pinterest.
Visualização:	Restrita. Só quem baixou o aplicativo pode visualizá-lo.
Permite comentar a produção:	Não

Permite imprimir:	Não
Banco de imagens:	Sim, na seção Background (fundo da tela). Também é possível inserir uma imagem que o próprio usuário tenha armazenado em seu smartphone.
Observação:	Não necessita cadastro nem <i>login</i> .

Fonte: As autoras.

Por fim, apresentamos o aplicativo *Magnetic Poetry*, imãs de palavras para escrita criativa. O programa está disponível em inglês, é gratuito, não precisa se cadastrar e obter login. A diferença deste é que não permite redigir um texto em português ou em outra língua, apenas deslizar na tela as palavras de língua inglesa. Permite armazenar o arquivo no programa e realizar *download*. Somente permite visualizar o próprio poema, assim não há como comentar a postagem. Possibilita o compartilhamento deste nas redes sociais. Não há opção de escrita colaborativa e não é possível imprimir o poema. O leitor clica nas palavras que deseja, dentre as que estão disponíveis na parte inferior da tela, de forma aleatória ou se preferir, pode colocá-las em ordem alfabética. Feita a seleção, as palavras sobem para a tela, é possível arrastá-las com o dedo nesse espaço para formar o verso que se quer construir. Para apagar uma palavra é preciso deslocá-la até o ícone da lixeira que se encontra embaixo. Pode-se escolher o tema sobre o que se deseja produzir. Abaixo segue o ambiente que se apresenta:

Figura 8- Tela com o poema



Fonte: *Magnetic Poetry*.

Esse aplicativo mostra-se útil para turmas de estudantes que já estão em um nível mais avançado de língua inglesa. O importante é deixar o educando soltar a imaginação, desprender-se do medo da escrita, redigir versos curtos ou mais extensos e utilizar-se da criatividade para usar as palavras com qualidade. É pertinente fazer o estudante perceber que:

A interação com o texto poético é uma das práticas responsáveis pelo desenvolvimento pleno da capacidade linguística e interpretativa do leitor, através do acesso e da familiaridade com a poesia, o leitor aguça a sensibilidade para a compreensão de si próprio e do mundo, o que o faz deste tipo de linguagem um elo entre o leitor e a vida. Pode proporcionar também múltiplos aspectos e abrir horizontes ilimitados, e despertar muito mais a imaginação e a criatividade do que as formas didáticas tradicionais de informações facilitadas, opiniões prontas e modelos de concepções arcaicas. (SOUZA, 2021, p. 233)

É o encontro do leitor com as palavras. Talvez por já estarem pré-determinadas, possa limitar a imaginação na hora de produzir o poema. Entretanto, o produtor do texto poderá ampliar seu vocabulário na escolha pelo melhor termo a ser utilizado.

Também vale lembrar que o uso de aplicativos contribui para o letramento digital dos estudantes. Como apontam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), ensinar língua exclusivamente por meio do letramento impresso, atualmente, é fraudar nossos estudantes no seu presente e nas necessidades futuras. A síntese das características deste *App* se encontra no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6- Aplicativo *Magnetic Poetry*

Nome do App:	Magnetic Poetry
Aplicativo para download	Sim, no <i>Play Store (Android)</i>
Idioma:	Inglês
Custo:	Gratuito
Link para tutorial:	Não há
Nível de dificuldade:	Fácil
Customização:	Sim
Armazenamento da produção:	Sim. Permite armazenar o arquivo criado no programa, sendo que só quem o elaborou ou quem tem o <i>link</i> dele consegue visualizá-lo.
Download da produção:	Sim. Permite baixar as produções em formato png, jpg, pdf e svg.
Escrita colaborativa:	Não
Compartilhamento:	Sim. Possibilita compartilhar direto no perfil do usuário nas redes sociais do Twitter, Facebook e Pinterest.
Visualização:	Restrita
Permite comentar a produção:	Não
Permite imprimir:	Não
Banco de imagens:	Não
Observação:	Não necessita cadastro nem login

Fonte: As autoras.

Sabemos que há obstáculos a serem enfrentados. Shuler (2009) elenca os principais desafios a serem superados, para essa aprendizagem móvel: dificuldade tanto de professores quanto dos pais em aceitar que o uso dos dispositivos móveis pode trazer benefícios, a inexistência de uma teoria de aprendizagem móvel para o embasamento docente, a dificuldade da escola em colocar em prática as atividades em razão de padrão descompassado dos aparelhos (com configurações distintas) e limitações de atributos físicos (má resolução, conteúdo desconfigurado). Percebemos que essas resistências aos poucos estão sendo superadas e que as tecnologias digitais podem ser aliadas para tornar o ensino significativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As opções sobre o gênero textual poema ainda não são muitas, mas acreditamos que não tardará a produção de novos aplicativos, pois o crescimento no mercado de *App* é constante, além do mais o gênero está em ascensão nas redes sociais.

Todos os aplicativos aqui analisados permitem o compartilhamento com outras pessoas, o que faz com que a produção de texto não fique restrita à sala de aula, com a visualização somente do professor, além de proporcionar a valorização do texto produzido. Cada um desses *App* tem suas especificidades, seja pela disponibilidade da língua em que se apresenta, pela customização ou pela interação que proporciona.

Creemos que o uso de aplicativos pode proporcionar aulas dinâmicas e tem grande aceitação do público escolar, já que a ubiquidade é a característica desses dispositivos e ser ubíquo é o perfil do nosso leitor juvenil. No entanto, para que o propósito de formação do leitor e produtor de textos aconteça de forma satisfatória, torna-se necessária a apropriação dos saberes digitais não só pelos discentes, mas pelo professor. É ele quem orientará o trabalho a ser desenvolvido, por isso seu letramento digital é tão

ou mais necessário que o do estudante, já que este nasceu quando as tecnologias já eram utilizadas em larga escala.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. *Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. Debates em Educação, [S. l.]*, v. 12, n. 28, p. 1–18, 2020.

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, M. E. B., MORAN, J. M. (Org). *Interação das tecnologias na educação. Brasília: Ministérios da Educação/ SEED/ TV Escola/ Salto para o futuro, 2005*, cap. 1, artigo 1.5, p. 38 – 45.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PREGUM, M. *Letramentos Digitais*. Tradução de Marcos Marciolino. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

KERSCH, D. F.; DORNELLES, A. J. C. Leitura + escrita + tecnologias digitais: as fanfics como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura. In: KERSCH, D. F. [et al.] (organizadores). *Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola*. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. *Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 06, n. 02, p. 343-362, jul./dez. 2017.

KLERING, E. H.; DA ROSA, L. H., KERSCH, D. F. Multiletramentos em tempos de ensino remoto: o trabalho com podcasts. In: KERSCH, D. F. [et al.] (organizadores). *Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola*. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021.

LEMOS, A. Cibercultura como território recombinante. In TRIVINHO, E., CAZELOTO, E. (Ed.), *A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 38-46, 2009. Disponível em: http://abciber.org/publicacoes/livro1/a_cibercultura_e_seu_espelho

MELO, V. M. dos S. Narrativas transmídia na sala de aula. In: HOSSNE, A. S.; NAKAGOME, P. T. *Leitores e Leituras na contemporaneidade*. Araraquara: Letraria, 2019.

NASCIMENTO, K. C. *O uso de aplicativos móveis como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa*. Dissertação (Pós-Graduação em Linguística) -- Universidade Federal de Paraíba. Paraíba, p. 75. 2017.

PAIVA, V. L. M. e. (org). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. São Paulo: Pontes, 2005.

SANTAELLA, L. *Desafios da ubiquidade para a educação*. Revista Ensino Superior Unicamp, abril, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em 2019.

SHULER, C. *Pockets of potential Using Mobile Technologies to Promote Children's Learning*, Ed.M. January 2009.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUZA, S. T. de M. O texto poético como incentivo à prática da leitura e da escrita: aprender fazendo um projeto de autoria. In: NÓBREGA, P. V. Á.; MANGUEIRA, J. V. (Org.). *Estudos sobre línguas e literaturas na educação básica*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

TORRENTES, G. C.; VERGNANO-JUNGER, C. de S. *Tecnologia combina com sala de aula: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas*. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Disponível em <https://www.editoranavegando.com/livro-tecnologia-e-sala-de-aula>. Acesso em 08 fev. 2022.

UNSWORTH, L. Teaching multiliteracies in the English classroom. In: UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum*:

changing contexts of text and image in classroom practice.
Buckingham: Open University Press, 2001, p. 260-282.

REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Clodis Boscaroli

1. INTRODUÇÃO

Muito se fala em tecnologias digitais na Educação, seja no âmbito da pesquisa em Informática na Educação, seja que estas devam estar inseridas na prática pedagógica cotidiana docente, contribuindo em processos de ensino e aprendizagem do alunado, haja vista estarem inseridas, de forma ampla, na sociedade, e que a escola deveria estar à frente de um processo de mudança social a partir dessas tecnologias. Para Kenski (2013), os professores estão vivenciando um processo de transformação na sociedade e necessitam aproximar suas práticas docentes a essas mudanças, contribuindo para que seus alunos as explorem criticamente.

A inserção da Informática na Educação tem provocado mudanças em vários aspectos nas escolas, principalmente na comunicação, relacionamento, e, em especial, nas metodologias de ensino. Ações de políticas públicas vêm, nas últimas décadas, fomentando e norteiam a inclusão das tecnologias digitais no contexto educacional, porém, a realidade nas escolas ainda não é a almejada. No entanto, afirmações como as acima são postas como se fossem fáceis à escola, sem pensar se a infraestrutura e a capacitação da comunidade dessa escola estão adequadas. Ademais, embora professores e alunos usem tecnologias digitais, nem por isso é fato de que os primeiros sabem ensinar com elas e que os segundos, as veem como recursos de aprendizagem.

Documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), tem apontado que o uso de tecnologias digitais deve acontecer, mas há um descompasso entre a realidade da escola e a formação docente – seja inicial ou continuada para que ocorra uma cultura de ensinar e aprender por meio das tecnologias. Compreendo que o uso de tecnologias digitais pode gerar motivação e engajamento nos alunos por permitir explorar os conteúdos de maneira diferenciada, e que é o professor um dos responsáveis por esse uso no ambiente escolar, mas que apenas o fará se conhecer esses recursos e sentir a necessidade de seu uso a partir de sua intencionalidade pedagógica.

Ao longo dos anos, e creio que desde sempre ao longo da minha trajetória docente – na educação básica ou no ensino superior – creio no poder das tecnologias digitais no ensino, não de forma fantasiosa ou exagerada, mas como forma de aproximação do professor ao aluno, como expressão cultural, como recurso didático para auxiliar o professor a enriquecer sua metodologia para exposição de um conteúdo, como inovação nos processos de ensino e aprendizagem e, sempre me inquietou que essa potencialidade não fosse realmente explorada no cotidiano escolar.

Este capítulo se constitui então, em um relato de experiências com práticas de ensino e pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação, compartilhando algumas percepções nesse campo, e segue assim organizado: Na Seção 2, relato experiências com e sobre tecnologias digitais no ensino; A Seção 3 traz pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Na Seção 4, alguns projetos de extensão de formação continuada docente são relatados. Por fim, a Seção 5 apresenta algumas reflexões e considerações sobre as ações relatadas nas seções anteriores.

2. ENSINO COM/SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Entre 1997 e 1999 fui professor de Informática, em uma escola particular, em todos os níveis da Educação Básica, o que me

permitiu compreender um pouco da dificuldade da inserção das tecnologias digitais no currículo, alinhando essas aulas aos conteúdos curriculares. Quando iniciei, percebi que havia bons laboratórios, com uma boa quantidade de software disponíveis e muita liberdade para decidir pelos recursos a utilizar, contanto que não houvesse ônus à instituição, uma realidade privilegiada se comparada a outras realidades escolares do país. Todas as turmas tinham em seu calendário uma aula de Informática e o que era praticado ou era jogos nos anos iniciais (sem intencionalidade pedagógica clara), ou aulas instrumentais, para ensino de editor de textos e planilhas eletrônicas, por exemplo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Encontrei, contudo, uma situação que me surpreendeu e incomodou: sobreposição de conteúdos, alunos desmotivados para as aulas instrumentais ou, vendo a ida ao laboratório como um momento de lazer e não de aprendizado. Não havia articulação com os demais professores e não havia conteúdo curricular sendo relacionado.

Esta situação relato aqui por tê-la encontrado – sem generalizar, claro – em diferentes realidades escolares, repetidamente, até 2019, pasmem, antes da pandemia da Covid-19, com o agravante de laboratórios obsoletos.

Minha primeira ação foi a busca por situar a Informática na Educação daquela localidade, a partir do Político Pedagógico e do alinhamento das atividades de laboratório com os conteúdos curriculares ministrados. Avaliei todos os recursos disponíveis e quais poderia relacionar a quais conteúdos e, para quais turmas. As aulas passaram a ter então um planejamento maior, contextualizado e visando não apenas a instrumentalização – que não deixou de existir – mas expandindo para abarcar conteúdos trabalhados em sala de aula, fosse para aplicação, fixação ou revisão de conteúdos. Os professores passaram a relatar conteúdos com dificuldades de aprendizagem pelos alunos e o uso de tecnologias digitais passou a ser outra metodologia para abordar esses conteúdos. Esta integração foi positivamente percebida por todos e ampliada nos anos seguintes, de forma que a aula de

Informática deixou de ser isolada e desarticulada e os alunos passaram a ter a consciência de que iam para o laboratório para aprender a partir das tecnologias digitais.

No ano de 2000 ingressei como professor do magistério superior na Unioeste, campus de Cascavel, no curso de Ciência da Computação, um bacharelado, e para além das disciplinas técnicas e pesquisa científica na área, meu interesse em ensino de tecnologias permaneceu, além de ampliado meu interesse em implicações das tecnologias digitais na sociedade e no ensino de Computação, mas apenas em 2014, quando implantado o Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn), nível de Mestrado no campus de Foz do Iguaçu, do qual participei da elaboração e me tornei professor permanente, pude retomar às práticas e pesquisas em Informática na Educação, mais especificamente, no uso das tecnologias digitais no ensino, em diferentes contextos e disciplinas, e na formação docente para tal.

Ministrei, por algumas vezes e com diferentes enfoques práticos, a disciplina Tecnologia, educação e práticas pedagógicas com a ementa: Tecnologias de informação e comunicação. Práticas pedagógicas e formação de professores e as tecnologias da informação e da comunicação. Programas governamentais e a implementação do uso das tecnologias no contexto escolar e a disciplina *Design Instrucional* com ementa: Fundamentos do *design* instrucional: teorias de aprendizagem e as estratégias instrucionais. Elaboração de projetos para aprendizagem de conteúdo programático de grade curricular, explorando diferentes mídias e plataformas.

Na disciplina Tecnologia, educação e práticas pedagógicas, além das aulas teóricas e debates em sala de aula, os alunos, de forma colaborativa e supervisionada, tinham que elaborar uma metodologia de ensino com tecnologias digitais para conteúdos específicos, elaborar um plano de aulas e desenvolver a aula em uma escola para o ano de ensino escolhido, coletar *feedback* e redigir um relatório sobre a prática experienciada.

Em *Design Instrucional* o foco sempre esteve na produção de conteúdos educacionais, de forma que os discentes pudessem ter a

aplicação prática dos conceitos, fosse na roteirização para produção de videoaulas e objetos de aprendizagem ou criação de matrizes de cursos e sua integração em um ambiente virtual de aprendizagem, de forma a profissionalizá-los a partir da disciplina.

No ano de 2019, ingressei como docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECEM), atuando na linha de pesquisa em Educação Matemática, onde ministrei duas disciplinas eletivas trazendo as disciplinas anteriores revisitadas e focadas. A disciplina Tendências em Educação Matemática II: *Design* de Formação Continuada *Online* para Educação Matemática com a ementa: Educação a Distância (EaD): Conceitos e Regulamentos; EaD e Ambientes Virtuais; Fundamentos do *Design* Instrucional: teorias de aprendizagem e as estratégias instrucionais; Formação Continuada *Online* em Educação Matemática; Avaliação em EaD, que permitiu, além de uma discussão ampla sobre educação *online*, a elaboração de cursos de extensão na plataforma *Moodle* para formação continuada de professores que ensinam matemática, experiência inédita a todos os alunos participantes.

Na disciplina Tendências em Educação Matemática II: Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática, com a ementa: Informática na educação: histórico e contexto; Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e Práticas pedagógicas; Formação de professores e TDIC; Projeto prático de uso das tecnologias no contexto escolar, o projeto prático consistiu de criar e avaliar *e-books* interativos como objetos de aprendizagem que agregassem diferentes tecnologias a partir de uma metodologia de ensino para um conteúdo matemático escolhido.

O público-alvo dessas disciplinas, mestrandos ou doutorandos, na grande maioria professores em exercício, reportaram em todas as disciplinas, ou não conhecerem os recursos digitais apresentados ou não terem experiências como as apresentadas, tendo as disciplinas, portanto, colaborado em suas práticas profissionais. Acredito que há uma lacuna na formação inicial (licenciatura) ou mesmo na pós-graduação, no que concerne

ao uso pedagógico das tecnologias digitais, o que colabora para que a incorporação desses recursos no ambiente escolar seja ainda deficitária, uma vez que compete ao professor o estabelecimento de quais recursos adotar em suas aulas.

3. PESQUISA SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Desde 2014 tenho voltado, cada vez mais, minhas pesquisas a temáticas relacionadas às tecnologias digitais na Educação, orientando dissertações de mestrado e, ultimamente também teses de doutorado nessa área. Atualmente, tenho dois projetos guarda-chuvas que abarcam pesquisas em andamento no grupo de pesquisa institucional chamado GTIE – Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Inovação e Ensino¹, do qual sou líder.

O primeiro desses projetos, criado em 2016 e intitulado Tecnologias Digitais e Metodologias Inovativas em Processos de Ensino e Aprendizagem objetiva investigar metodologias inovativas, com ênfase nas relacionadas às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) aplicadas em sala de aula, com interesse, não apenas, mas com ênfase, no ensino de Matemática. Diante disso, o projeto tem atuado no emprego de tecnologias digitais diversas como Jogos Digitais, Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem, Pensamento Computacional e Simulação Realística de Alta Fidelidade, aplicadas em práticas pedagógicas nas diferentes modalidades de ensino.

No escopo deste projeto há pesquisas de mestrado e doutorado em andamento, mas citamos, para fins de contextualização, dissertações defendidas: Com particular interesse em Jogos Digitais, Desenvolvimento do Pensamento Computacional (PC), Ambientes Virtuais de Ensino e

¹ O GTIE é um grupo de pesquisa multidisciplinar que dentre seus objetivos visa a formação docente em metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias digitais. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/gtie>

Aprendizagem (AVEA) e na Robótica Educacional no Ensino Fundamental I, Kaminski (2018) investigou as contribuições desses recursos a partir das experiências das práticas pedagógicas de Informática na Educação de uma escola da Rede Municipal de Cascavel/PR, visando a replicabilidade dos projetos nela realizados em outras realidades compatíveis, bem como a proposição de melhorias e novas possibilidades de uso pedagógico de diferentes recursos tecnológicos à luz do referencial teórico.

Schneider (2020) propôs uma prática pedagógica para estudantes do ensino médio técnico para o desenvolvimento de habilidades do Pensamento Computacional por meio dos conceitos de Internet das Coisas, contextualizada com conceitos de Cidades Inteligentes e Humanas e de dados abertos, levando os estudantes a refletir sobre os problemas da sua cidade e sobre a proteção de dados para então propor uma solução tecnológica utilizando Internet das Coisas. O estudo resultou em uma forma inovadora de apresentar a área de computação a alunos no Ensino Médio, despertando-lhes criticidade sobre o tema, bem como apresentando-lhes a área como profissão.

O segundo projeto em vigor, também posto em andamento em 2016, intitula-se Pesquisas e Práticas em Formação [Continuada] de Professores em Tecnologias Educacionais, e abarca um pluralismo teórico e metodológico, que tem por objetivo investigar metodologias de ensino e práticas pedagógicas com o uso de recursos didáticos concretos e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em contextos formativos de professores, propondo-se a contribuir com o estudo, elaboração criação de estratégias de ensino, e também com reflexões e propostas sobre políticas públicas e diretrizes educacionais voltadas ao desenvolvimento profissional de professores com o enfoque nas tecnologias educacionais. Para a coleta e análise dos dados, sob a execução de projetos de extensão, a pesquisa tem seu desenvolvimento em olhares sobre a literatura e sobre documentos governamentais internacionais, bem como na relação com diferentes instituições de ensino. Abaixo, destaco algumas

dissertações desenvolvidas no âmbito deste projeto, inclusive algumas voltadas ao uso de tecnologias digitais no ensino de línguas.

Silva (2018) teve como objetivo central diagnosticar e analisar as práticas didáticas com o uso das TDIC nos laboratórios de informática, por meio da percepção dos professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I no município de Foz do Iguaçu/PR, e as ações de formação continuada pelo Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal. Os resultados mostraram que as escolas do município de Foz do Iguaçu se deparam com obstáculos nas estruturas de seus laboratórios de informática com máquinas depreciadas e desatualizadas, falta de acesso de qualidade à internet, o que muitas vezes limitam as atividades desenvolvidas, além da pouca integração entre o professor laboratorista e o regente na preparação das atividades realizadas em laboratório. No tocante às formações continuadas, embora ofertadas, os participantes relataram a necessidade de alteração na metodologia de alguns cursos ofertados, como horários e temas relacionados ao planejamento e inserção das TIC como recursos pedagógicos.

Mello (2018) analisou a inserção das TDIC no ensino da LI no Ensino Fundamental II das escolas estaduais de Foz do Iguaçu, através das experiências dos professores de inglês. Os resultados apontaram que a inserção das TDIC nas aulas de LI acontece de forma incipiente, e que não são exploradas muitas de suas possibilidades e potencialidades. Contudo, os resultados também mostraram que o pouco uso das TDIC nas aulas de inglês, além da falta de formação e, com muito mais significância, é devido à infraestrutura tecnológica precária das escolas, carga horária reduzida e falta de apoio técnico e pedagógico.

Pinto (2019) investigou o desenvolvimento das competências em literacia digital, em contextos formativos de docentes, além de criar, implementar e analisar um curso de extensão sobre essa temática. O instrumento utilizado para sistematização das bibliografias foi a revisão sistemática da literatura e as oportunidades formativas analisadas foram as ofertadas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal. Para a coleta de

dados, utilizou-se elementos da netnografia, com notas de campo, diários de bordo, observações, questionários com professores que atuam nos laboratórios de informática do município de Foz do Iguaçu, além de entrevistas.

Bastos (2020) apresenta uma reflexão sobre competências digitais para professores a partir de políticas internacionais, foi elaborada uma matriz de competências digitais para professores, alinhada ao Plano Nacional de Educação Brasileiro, à Base Nacional Comum Curricular e às Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e, baseando-se nesta matriz, foi desenvolvido um *framework* das competências digitais para professores.

A pesquisa de Bedin (2020) teve por objetivo propor e avaliar um programa de formação sobre Multiletramentos Digitais para professores do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino de Toledo/Paraná a partir da compreensão de como o conceito de Multiletramentos Digitais está sendo abordado na Proposta Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, no Referencial Curricular do Paraná e na BNCC, para formular um Programa de Formação a partir das concepções dos professores acerca dos Multiletramentos Digitais.

4. EXTENSÃO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Vários projetos de extensão têm sido ofertados pelo GTIE, relacionados a projetos de pesquisa, também para a coleta e análise dos dados, tendo como público-alvo professores com diferentes perfis, alguns listados a seguir:

- Formação em Tecnologias Digitais para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 30 horas, voltado a professores que atuam com Informática Educativa na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – PR, foi ofertado visando colaborar com as necessidades e interesses formativos dos professores que atuam com informática educativa na rede municipal. O objetivo geral foi oferecer aos professores

participantes conhecimentos sobre os pressupostos de literacia digital, para favorecer e potencializar a qualificação docente, promovendo oportunidades formativas, socialização e compartilhamento de saberes, a partir de uma proposta de formação para ampliar a leitura acerca de possibilidades formativas que abarquem habilidades em literacia digital.

- Prática de ensino de matemática para docentes bilíngues de surdos, de 30 horas, específico para professores bilíngues de surdos de Foz do Iguaçu e Medianeira – PR, visando prover uma formação aos professores que lecionam a Matemática nas escolas bilíngues para surdos nas cidades de Foz do Iguaçu e Medianeira, PR, sob o uso do *Scratch*, que tem se apresentado como recurso tecnológico na apropriação e elaboração de conhecimentos escolares. Além disso, a partir desse processo de formação, avaliou-se as práticas docentes no contexto educacional bilíngue para surdos e as relações que podem ser estabelecidas.

- Formação Continuada em Multiletramentos Digitais para Professores do Ensino Fundamental, 30 horas, para professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Toledo – PR propôs um programa de formação sobre Multiletramentos Digitais para professores atuantes do Ensino Fundamental I da rede pública do município de Toledo/PR, com vistas à reflexão e criação de práticas pedagógicas sobre multiletramentos e tecnologias digitais, uma vez que com a pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos exige do professor conhecimentos diversos e requer um trabalho com práticas e procedimentos específicos em sala de aula e com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que endossa essa importância, faz-se necessário criar contextos de formação continuada de professores que possibilitem a análise e a reflexão das práticas pedagógicas.

- Elaboração de Recursos Didáticos Concretos para a Alfabetização Matemática Inclusiva, de 40 horas, destinado a professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Videira – SC objetivando possibilitar

que os professores tenham autonomia no que se refere ao planejamento de novas construções de recursos didáticos concretos, desenvolvidos e aplicados segundo as etapas da metodologia de *Lesson Study*, que auxiliem a inclusão nas aulas de Matemática, de acordo com necessidades específicas identificadas.

Com a oferta de cursos de extensão como os supracitados espera-se contribuir na formação de professores interessados em aperfeiçoamento profissional, e que as atividades desenvolvidas reforcem a relação entre ensino, pesquisa e extensão e aproximem a universidade da escola.

5. REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

As tecnologias digitais na educação vêm assumindo importante papel, dada a sua relevante contribuição aos processos de ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do protagonismo dos estudantes. Contudo, os resultados de nossas pesquisas e cursos de extensão apontam que a formação para as tecnologias digitais ainda não é uma realidade nas políticas educacionais. Entendemos que para mitigar tal situação há que ter ações governamentais concretizadas por meio de políticas públicas que garantam ampliação do acesso e, também, em cursos que incentivem e contribuam com a formação continuada dos professores para que estes utilizem, em suas aulas, todas as potencialidades e recursos que as tecnologias propiciam.

Entendemos que por meio do desenvolvimento de formações continuadas tem sido possível observar que são conteúdos que podem compor o quadro das políticas formativas, e que seja fundamental que os professores desenvolvam habilidades e competências digitais para que consigam analisar e avaliar criticamente os conteúdos disponíveis na rede, bem como produzir seus próprios conteúdos

Embora haja esses entraves, existem esforços por parte de muitos professores para inovar sua práxis por meio da integração das tecnologias digitais ao currículo, o que ficou ainda mais

evidente com o ensino remoto instaurado pela pandemia da Covid-19. Mas, essas ações não podem ficar delegadas aos professores para fora de suas ações e horários de trabalho. Temos que permitir que os professores adquiram habilidades e competências para o uso pedagógico das tecnologias digitais, bem como competências básicas (letramento) relacionadas aos meios de comunicação e à análise crítica das fontes de informação, de forma que possam ensinar e formar cidadãos críticos em tempos de *fake news*, mas para isso, esses professores tem que ter infraestrutura e acesso de qualidade à internet nas escolas e formação continuada voltada à temática para que conheçam recursos e conteúdos digitais a serem incorporados em suas aulas.

Compreendemos, e reforçamos em nossas pesquisas sobre formação docente, que os hiatos entre as formações e a prática docente podem ser superados se forem levados em consideração, nas formulações de formações continuadas, os anseios dos professores, que conforme (SILVA, 2018 p. 111) podem ser sintetizados em formações que:

a) sejam específicas, voltadas às áreas de conhecimentos dos professores e, que meschem momentos presenciais e a distância, focalizando o trabalho com tecnologias digitais em sala de aula;

b) oportunizem o desenvolvimento e o avanço nos níveis de domínios das competências e habilidades docentes em tecnologias digitais, dividindo-os nas formações conforme seus níveis para contemplar a todos;

c) sejam compatíveis com as tecnologias digitais que os professores têm disponíveis nos colégios, possibilitando as transposições dos conhecimentos adquiridos à prática pedagógica;

d) possibilitem criação conjunta de formações continuadas em tecnologias digitais com professores que estão atuando em sala de aula.

Tecnologias digitais são amplamente citadas na BNCC e embora haja algumas distorções e citações generalistas no que tange às tecnologias, é um documento vigente e que devemos ver como desenvolver em nossa prática, a partir das tecnologias, as habilidades nele citadas, de forma crítica, pensando no engajamento

dos alunos, e no conteúdo em contexto, de forma transversal a todas as disciplinas, como prática sociocultural na realidade dos estudantes. Estes aspectos também têm sido alvo de interesse de nossas pesquisas atuais.

A partir de nossas pesquisas temos tentado diagnosticar a realidade dos ambientes educacionais quanto ao uso das tecnologias digitais e com isso iniciar possíveis discussões que possam contribuir para novas ações para processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias digitais, contribuindo à prática pedagógica dos professores ao convidá-los a refletir sobre suas decisões e ações dessas tecnologias em suas aulas.

Como resultados de médio e longo prazo esperamos com nossas pesquisas colaborar com práticas pedagógicas diferenciadas, sob uma perspectiva de interatividade, autonomia, criatividade, protagonismo, engajamento e produção por parte dos estudantes, alinhadas ao contexto da cibercultura, compreendendo as tecnologias para além de recursos pedagógicos, mas como artefatos culturais que devem fazer parte dos contextos escolares em função da importância que representam para o desenvolvimento dos estudantes.

Há um longo caminho a seguir para termos realmente incorporadas as tecnologias digitais em sala de aula. Esperamos que o acelerado processo de adoção dessas tecnologias no ensino remoto emergencial não se perca e que haja mudanças mais significativas no ensinar com esses recursos. Para finalizar, destacamos que tecnologia não é a palavra final... há a intencionalidade pedagógica do professor, há o conteúdo e há a metodologia, tal que as tecnologias – em especial as digitais – sejam um meio de agregar significado ao aprendizado dos alunos.

6. REFERÊNCIAS

BASTOS, T. B. M. C. *Um framework de competências digitais para professores a partir de análises de matrizes internacionais*. 2020. 165 f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino), Centro de Educação Letras e Saúde - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

BEDIN, M. *Multiletramentos no Ensino Fundamental I: Processos de Criação e Práticas Pedagógicas de uma Formação Continuada para Professores de Toledo/PR*. 2020. 111 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino), Centro de Educação Letras e Saúde - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://twixar.me/hS11>. Acesso em Janeiro, 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília, PR, 1997, p. 2-79. Disponível em: <http://twixar.me/K3r1>. Acesso em Janeiro, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. 2013. Disponível em: <http://twixar.me/n3C1>. Acesso em Janeiro, 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: Outubro, 2021.

PINTO, J. V. *Um estudo sobre literacia digital e possibilidades de aplicabilidade em contextos formativos de professores*. 2019. 264 f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Centro de Educação Letras e Saúde - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

KAMINSKI, M. R. *Análise das práticas de informática na educação da Escola Municipal Aloys João Mann - Cascavel/PR*. 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Centro de Educação Letras e Saúde - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas, SP: Papirus (Coleção Papirus Educação), 2013.

MELLO, E. C. F. de. *O uso de tecnologias nas aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental II em Foz do Iguaçu/PR*. 2018. 158 f. Dissertação

(Mestrado em Ensino), Centro de Educação Letras e Saúde - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

SCHNEIDER, G. A. *Práticas Pedagógicas de Internet das Coisas para Desenvolver Habilidades de Pensamento Computacional no Ensino Médio Técnico*. 2020, 99 f. Dissertação (Mestrado em Computação), Instituto de Computação - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SILVA, D. A. *A formação continuada em tecnologias digitais ofertada no Paraná sob a ótica de professores da rede estadual de Foz do Iguaçu*. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Centro de Educação Letras e Saúde - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

PRÁTICAS LINGUÍSTICAS ABERTAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Elaine Teixeira da Silva
Jorgelina Ivana Tallei
Joyce Vieira Fettermann
Daniervelin Renata Marques Pereira

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais trouxeram novas perspectivas para o ambiente educacional com a inclusão de recursos no processo de ensino e de aprendizagem de nossos estudantes, tanto os que estão na Educação Básica como os que estão em formação profissional, fazendo com que a tarefa de ensinar, nos dias atuais, seja um desafio para os docentes e para os novos professores que atuarão em salas de aulas cada vez mais mediadas pelos suportes tecnológicos contemporâneos.

As ferramentas advindas das tecnologias digitais, como os *smartphones* ou o acesso às plataformas de rede social, por exemplo, tornam-se mais interessantes do que a sala de aula convencional, e, por isso, entende-se que uma abordagem que aproxime o ambiente de formação ao vivenciado pelos estudantes contribuiria para uma prática educativa significativa inserindo novas metodologias ao ensino.

Há de se pensar que essas novas ferramentas digitais também permitem aos professores fazerem uso dos materiais didáticos que podem ser acessados em plataformas variadas com conteúdos voltados para a sua área de atuação e que servem como complemento para as aulas, além do fato de também poderem ser produtores desses materiais, tornando-os prosumidores, ou seja, alguém que produz e consome ao mesmo tempo, como afirma Moita Lopes (2010, p. 400): “Nesse mundo não há, portanto, a separação entre produtor e

consumidor, já que não vivemos mais sob a ordem de um especialista / autor que produz o que um outro irá consumir”.

Segundo Pretto (2012, p. 97), um “ecossistema pedagógico” pode ser formado pela escola, com toda a comunidade escolar, conectadas pelas redes de informação e comunicação. O autor defende esse ecossistema como uma cultura de colaboração, que permite ao professor participar de um “círculo virtuoso de produção em rede de culturas e de conhecimentos” (ibid., p. 105):

Assim, todos os produtos científicos e culturais disponíveis na humanidade passam a ser didáticos no momento em que professores qualificados os utilizem nos processos formativos. Referimo-nos aos livros (didáticos ou não), aos softwares de simulação, jornais, filmes, vídeos, entre tantos outros. (PRETTO, 2012, p. 97-98).

Esse novo fazer na prática docente aponta para a ideia de que “acesso ao conhecimento é um direito de todos os cidadãos” (PRETTO, 2012, p. 105), pelo qual devemos lutar para garantir uma educação libertadora. Nela, o compartilhamento e a colaboração, em que não apenas um é o transmissor do conhecimento, mas todos podem construir novos saberes, levam a uma educação equitativa e inclusiva, como também a aplicação e adequação das novas tecnologias e suas aplicabilidades no ensino de forma que elas possam trazer significado no processo da aprendizagem. Como mencionam Sebriam e Gonsales (2016, p. 45):

Incentivando que as contribuições, modificações e remixagens dos usuários sejam publicadas na rede, ampliando as informações disponíveis, diversificando regionalmente tanto conteúdos quanto pontos de vista e valorizando a informação produzida na ponta. E por fim, a formação inicial e continuada de professores não deve mais estar vinculada a produtos, soluções e softwares específicos. É preciso estimular a autoria docente com independência, para que o professor consiga escolher o melhor recurso para atingir os objetivos de aprendizado dos alunos.

Para isso, é importante a implementação de políticas educacionais voltadas para a formação de professores tendo em vista uma formação que contemple os princípios da educação ressignificada pela Web 2.0.

Nesse contexto, trazemos à luz a discussão sobre a educação aberta, que tem como missão promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, com ênfase em práticas e Recursos Educacionais Abertos (REA), tecnologias livres de direitos digitais, valores que orientam a Iniciativa Aberta¹ no Brasil a partir de parcerias com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Butcher, Kanwar e Uvaliç-Trumbić (2011, p. 5) nos ajudam a esclarecer o conceito de REA:

A definição mais simples do conceito de Recurso Educacional Aberto (REA, ou, em inglês, OER) é qualquer recurso educacional (incluindo mapas curriculares, materiais de cursos, livros didáticos, vídeos assistidos na Internet, aplicativos multimídia, podcasts e quaisquer outros materiais designados para uso no ensino e aprendizado) disponíveis abertamente para uso por educadores e alunos, sem a necessidade de pagar direitos autorais ou taxas de licença.

Assim como a ciência aberta, a educação aberta busca a transparência, a reutilização de dados, a reprodutibilidade de resultados e metodologias, a cooperação e a responsabilidade. Uma vertente que surge, atrelada à educação aberta, são as práticas linguísticas abertas no ensino de línguas, que compreendemos ser todo fazer linguístico que, com o propósito de ensinar línguas e suas culturas, ampara-se nos valores da educação aberta para não perder de vista a importância de se considerar no planejamento, nas regências e na avaliação a relação dialógica e colaborativa entre educando-educador, o contexto social das comunidades linguísticas, a diversidade cultural e linguística que orienta os multiletramentos, a abertura dos recursos utilizados e o compartilhamento que alimenta a cooperação e o aprimoramento das práticas.

¹ <https://aberta.org.br/>

Tendo esse pano de fundo, neste artigo apresentamos três relatos de experiência baseados em pesquisas sobre práticas linguísticas abertas. Tais relatos, por sua construção em realidades diversas, terá sua reunião determinada pelas diferentes possibilidades de realização de práticas linguísticas abertas, e sua articulação neste texto poderá, portanto, ter efeito de certa ruptura de um para o outro, já que são essencialmente marcados por três diferentes contextos, o que, para os objetivos deste artigo, é positivo. São eles: 1) Relato sobre a produção e compartilhamento de recursos educacionais abertos para o ensino e aprendizagem das línguas portuguesa e espanhola, em um repositório digital, a fim de contribuir com a prática pedagógicas de outros docentes, como também o de incentivar o entendimento e produção de recursos educacionais abertos tanto pelos professores em exercício, como pelos professores em formação. 2) Relato sobre o uso de recursos educativos em aulas de espanhol como língua adicional no contexto do ensino remoto do calendário acadêmico de 2020 na UNILA. 3) Relato de resultados de uma pesquisa realizada com professores brasileiros de inglês sobre o uso de multiletramentos no Ensino Médio, que levou à produção de planos de aula e ao seu compartilhamento como REA para que outros educadores da área pudessem ter acesso e, posteriormente, adaptar os materiais iniciais para utilizá-los em suas aulas, em diferentes contextos.

Os relatos nos ajudam a compreender os diálogos e significados produzidos a partir de tecnologias abertas e REA, dos sujeitos envolvidos nas práticas, não apenas com os letramentos digitais, mas especialmente àqueles ligados à democratização das informações e do conhecimento a partir de tecnologias abertas.

Este texto se organiza em torno desses três relatos. Cada uma das próximas três seções traz um dos relatos, e fechamos o artigo com as considerações finais.

2. PRODUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE REA PARA USO DIDÁTICO

Apresentamos nesta seção alguns REA produzidos e compartilhados em um repositório digital do projeto Recursos Educacionais Abertos para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas (REALPTL)², dedicado à produção e acolhimento de recursos voltados para o ensino e aprendizagem de línguas com base na pedagogia dos multiletramentos. Apontamos aqui apenas alguns recursos para as aplicações didático-pedagógicas em contexto de ensino-aprendizagem de línguas portuguesa e espanhola na Educação Básica e do Ensino Superior, tendo em vista a importância de fomentar e incentivar a produção e compartilhamento por outros professores. Pretendemos, assim, auxiliar professores e futuros professores na busca por (e uso de) recursos que possam não apenas contribuir com o fazer docente, mas também ser usados dentro da perspectiva dos 5Rs dos REA, conforme Wiley (2015): reter (liberdade de criar, possuir e controlar cópias do conteúdo); reusar (liberdade de usar o original em diferentes contextos, como aula, blogs etc.); revisar (liberdade de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o conteúdo, por exemplo traduzir um texto para outro idioma); recombinar ou remixar (é a liberdade de combinar o conteúdo existente ou revisado com outro conteúdo aberto e assim criar um material novo, por exemplos o *meme* e o *mashup*) e redistribuir (liberdade de compartilhar cópias do conteúdo original, suas revisões ou seus remixes com outras pessoas).

Ao produzir e compartilhar esses recursos para uso por professores e também pelos futuros professores, buscamos considerar: a) a inclusão da educação aberta e dos REA nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) os multiletramentos; e c) as formas de uso (instruções e compartilhamento).

² <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/recursos>

Nas Metas 5 e 7 do PNE (2014), encontramos nas estratégias o estímulo ao uso dos recursos educacionais abertos. Segundo o documento (2014, s.p., grifos nossos):

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental

5.3) [...] selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos [...].

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

7.12) [...] incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas [...]

Cabe ressaltar que essas metas e estratégias têm um prazo de 10 anos para se cumprirem, com término em 2024.

Em outro documento nacional, a BNCC, também podemos observar o incentivo ao uso de tecnologias digitais – assim como os multiletramentos e os gêneros digitais e híbridos – nas competências e habilidades, além de dialogarem com os princípios da educação aberta ao incentivarem a colaboração entre os atores do processo de ensino e aprendizagem – professores e estudantes – na construção do conhecimento, incluindo metodologias ativas e ações para a promoção da educação de qualidade, equitativa e, principalmente, inclusiva, como observamos a partir da competência geral 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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Também consideramos produzir recursos educacionais com base nos multiletramentos, que levem em conta a multiculturalidade, a multimodalidade e os letramentos (crítico, digital, informacional, móvel etc.), constituintes para a formação não somente dos estudantes, mas também a formação continuada dos professores que precisam adequar suas práticas didáticas ao contexto digital. No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas, a inclusão dos multiletramentos torna-se ainda mais necessária, já que a multiplicidade de linguagens mediadas pelas novas mídias, aplicativos, dispositivos móveis, redes sociais, entre outros, pode contextualizar os usos dos materiais didáticos, proporcionando mais sentido à aprendizagem dos estudantes. Como mencionam Rojo e Moura (2019, p. 23), os multiletramentos são:

[...] muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de texto/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multissemiótica ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam.

Outro fator importante é inserir nos recursos compartilhados as orientações para uso didático, o tema, a categoria e informações para o compartilhamento com base nos princípios dos REA. Segundo Leffa (2008, p. 34-35), “Quando o material vai ser usado por um outro professor, há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos.”. Entretanto, esse não deve ser um fator limitador da possibilidade

(inclusive por nós defendida) de adaptação desses materiais, para que dialoguem com o novo contexto de uso.

Apresentamos a seguir alguns recursos que são resultado de práticas em sala de aula, ou seja, antes de serem compartilhados no repositório foram aplicados à sala de aula com estudantes da educação básica e, por isso, muitos possuem atividades realizadas pelos discentes. A ideia que defendemos com esses compartilhamentos, feitos em um repositório digital de REA, é a de alimentar o ecossistema pedagógico proposto por Pretto (2012), de forma a compartilhar boas práticas e incentivar que, além de sua adaptação, outros professores continuem, em rede, esse movimento.

Incentivamos desde a Educação Básica ao Ensino Superior, a importância de recursos que podem, resguardada a necessidade de atribuição autoral, colaborar com o ensino e a aprendizagem tanto de professores como de estudantes, além de estarmos preparando e formando profissionais capazes de lidar com as diferentes ferramentas ao produzirem materiais didáticos digitais.

O REA apresentado nesta seção refere-se ao ensino e aprendizagem de língua espanhola, produzido para a 2ª Série do Ensino Médio, com o tema *Cortometraje*. A seguir, encontra-se a atividade realizada, Figura 1, e as produções feitas pelos estudantes, sendo uma delas divulgada no repositório, Figura 2.

A parte teórica da atividade consistiu na explicação do tema, como o que é *cortometraje* e suas características e visualização de vários exemplos. Após essa etapa, optou-se pela utilização da película *Relatos Salvajes*, por ela conter seis histórias diferentes com tempo de, no máximo, 30 ou 35 minutos, além de possuir temas que se encaixavam com uma das características linguísticas abordadas dentro do gênero: as figuras de linguagem, adjetivos e aspectos emocionais, como amor, rancor, ódio, traição, brutalidade entre outros.

Figura 1- REA de espanhol

ESPAÑHOL

Cortometrajes

Posted by [realptl](#) on 3 de Janeiro de 2018

0 Comments



http://noticias.ufsc.br/files/2015/06/rs_horizontalnuevafecha.jpg

Fonte: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/1824>.

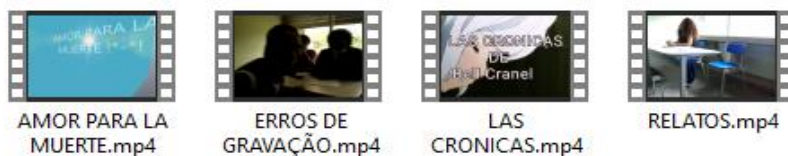
A proposta de estudo e produção dos *cortometrajes* aconteceu durante um bimestre letivo, em média dois meses, e com duas aulas semanais de 50 minutos cada, já que a unidade escolar mantinha em sua grade de horários a disciplina como componente obrigatório, o que nos possibilitou trabalhar o tema com mais aprofundamento, dentro do que era possível de ser estudado com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, e que também nos permitiu assistir a todos os episódios do filme e debatermos sobre o que cada uma das histórias traziam.

Após verem todos os seis episódios, refletirem e debaterem sobre as ações das personagens, os estudantes realizaram uma atividade escrita para averiguação dos conhecimentos adquiridos com base na película assistida, com perguntas sobre características emocionais das personagens e também na sinopse de um curta-metragem sobre a vida do pintor Salvador Dalí, que pode ser encontrada no repositório REALPTL.

Em seguida, foi proposto aos estudantes que se dividissem em grupos e juntos pensassem em um roteiro para a produção de *cortometrajes* sobre um dos aspectos emocionais elencados e que, posteriormente, pudessem ser divulgados em um repositório de

REA³, mas antes de divulgarmos as produções, para encerrarmos o conteúdo estudado, realizamos uma sessão de cinema com as apresentações dos *cortometrajes* produzidos, foram três vídeos no total e ainda fizeram um vídeo com os erros de gravação, como mostra a Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Cortometrajes de espanhol



Fonte: Arquivo pessoal.

Dessa forma, o ensino da língua estrangeira em uma escola pública não focou em um ensino conteudista, mas levou em consideração a multiculturalidade dos estudantes, e a aprendizagem significativa, como apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com direcionamentos para o ensino de línguas estrangeiras modernas em ambientes escolares. Segundo o documento,

O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas (BRASIL, 2006, p. 144).

Assim, os estudantes se apropriaram do conhecimento para produzirem os vídeos, colocando em prática os (multi)letramentos

³ Uma das produções pode ser vista no repositório REALPTL: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/1824>

– letramento da língua espanhola e o letramento digital. Essa apropriação do aprendizado linguístico e dos multiletramentos vistos no ambiente escolar alinha-se ao proposto por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 60):

Enquanto professores de línguas, estamos bem situados para promover os letramentos digitais em sala de aula, integrando-os com a linguagem tradicional e o ensino do letramento na medida em que equipamos nossos alunos com toda a gama de letramentos de que precisarão como membros de redes sociais crescentemente digitalizadas, como trabalhadores do século XXI e como cidadãos de um mundo que faz frente aos desafios ambientais e humanos em escala global.

3. USO EDUCATIVO DE REA PARA AS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

Uma segunda prática que gostaríamos de relatar se iniciou no mês de outubro do ano de 2020, no contexto da pandemia de ensino remoto⁴ imposto pela Covid-19 na Universidade Federal de Integração Latino-americana (UNILA), localizada em Foz do Iguaçu, Paraná, na Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai). A UNILA é uma universidade federal de carácter bilíngue (espanhol e português) que tem como missão a integração dos povos latino-americanos e caribenhos, por meio da interdisciplinaridade, o bilinguismo e a interculturalidade.

Dedica-se à elaboração, aplicação e avaliação de ferramentas de aprendizagem de língua estrangeira, espanhol, utilizando recursos educativos abertos, no denominado Ciclo Comum de Estudos (CCE). O Ciclo Comum de Estudos da UNILA tem carácter interdisciplinar formado por três disciplinas que são ministradas durante os três primeiros semestres da entrada no curso: Espanhol e Português como línguas adicionais, Fundamentos da América Latina e o Caribe e Filosofia. Todos os discentes das 26 carreiras

⁴ Chamamos de ensino remoto o ensino emergencial e por tempo determinado provocado pela pandemia da Covid-19 no mundo.

universitárias da UNILA devem cursar o CCE. Assim, o perfil dos estudantes que cursam o CCE é heterogêneo.

Levando em consideração o perfil e o contexto da universidade, buscamos contextualizar o conteúdo e recursos disponibilizados em face da realidade sociocultural da região de fronteira. A elaboração das atividades está baseada em pesquisas atuais sobre os processos de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais enquanto práticas translíngues (ROCHA; MACIEL, 2015), com ênfase em abordagens que enfocam a decolonialidade, a interculturalidade e o bi/multilinguismo (GARCÍA, 2009; GARCÍA e WEI, 2014; UYENO, 2003). Consideram-se, também, perspectivas discursivas em Linguística Aplicada, que têm trabalhado sobre as relações entre língua e subjetividade (CELADA, 2008; REVUZ, 1998), língua, poder e ideologia (MEJÍA, 2012; PENNYCOOK, 2010).

Nesse sentido, a noção de língua como mobilidade de recursos ou repertórios linguísticos (BLOMMAERT; BACKUS, 2011) nos parece promissora para pensar em uma abordagem de ensino da língua nomeada “espanhol”, que envolva a mobilização e a ampliação desses recursos e repertórios, considerando os saberes e memórias trazidas pelos sujeitos-aprendizes em sua relação com as línguas. Desse modo, questões discursivas, especialmente as representações culturais/linguísticas, bem como subjetividades, poderão ser deslocadas, a partir dos conteúdos didático-pedagógicos elaborados para o curso *online*.

Além da noção de língua adotada nas atividades, também é importante destacar o conceito de “letramento digital” (COSCARELLI, 2019; GEE, 2003), pois as aulas aconteceram no semestre de 2020 (2020.5 segundo o calendário universitário) ofertadas de forma remota, mais especificamente por meio de plataformas, recursos e formas de aprender e a ensinar mediados pelos meios digitais. “Chamamos de letramento digital o conjunto de habilidades que viabilizem o uso da linguagem para a comunicação em meios digitais.” (COSCARELLI, 2019, p. 64).

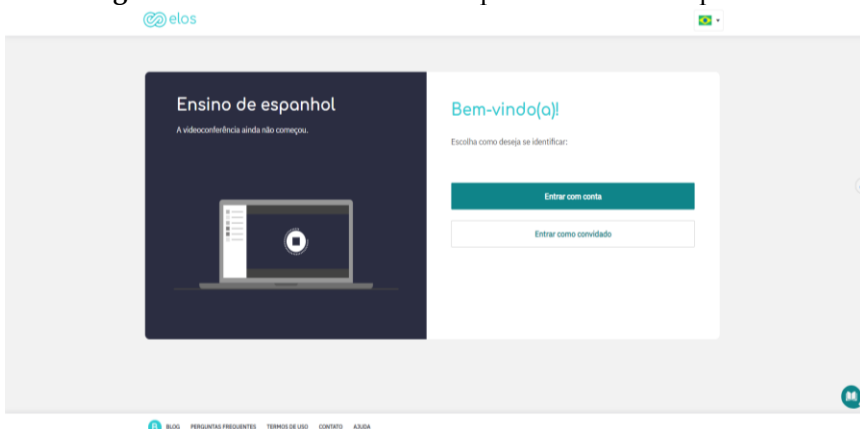
Para as aulas de espanhol, um dos desafios foi propiciar a interação mediada pela tecnologia e estabelecer o acesso democrático de conectividade e plataformas de acesso livre para todos os discentes. Em relação à plataforma, utilizamos a plataforma para videoconferências ELO, como recurso educacional aberto, e a plataforma da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), também por ser uma plataforma aberta. Basicamente as duas plataformas apresentam muitas similitudes entre si e as duas têm os mesmos recursos: é possível formar grupos isolados, no qual é uma ótima alternativa para as diversas atividades orais de práticas da língua adicional e que requerem a negociação como parte do processo de aprendizagem, a gravação das aulas, o ato de levantar a mão para solicitar o turno, a lousa digital onde os discentes podem interagir e o chat (Figuras 7 e 8).

Em relação à eleição, três características foram fundamentais para a escolha, já que a Universidade permitia que os docentes escolhessem a plataforma que resultasse de maior interesse para as aulas, e foram: o acesso livre, a formação de grupos – muito importante para as práticas das habilidades da língua adicional nas diversas atividades grupais – e a possibilidade de gravação. Esta última era muito importante porque os discentes relataram em consulta feita pela Pró-reitora de Graduação⁵ que possuíam dificuldades de conectividade. Vale destacar que, dessa forma, o Conselho Superior de Ensino (COSUE) determinou que a presença nas aulas síncronas no 2020.5 (calendário Ensino Remoto Emergencial – ERE) fosse facultativa, isto é, o docente deveria permitir aos discentes a disponibilização do acesso à aula gravada.

A seguir, apresentamos algumas imagens e relatos das aulas (Figuras 3 e 4):

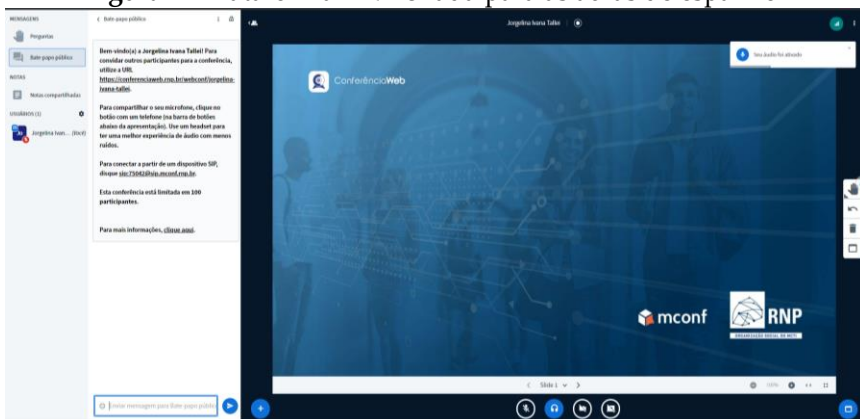
⁵ Todos os documentos realizados no ERE podem ser acessados na página: <https://portal.unila.edu.br/informes-coronavirus/ensino-remoto-emergencial/ere-home>. Data de consulta: 20 de jul. 2021.

Figura 3- Plataforma ELO criada para as aulas de espanhol



Fonte: As autoras.

Figura 4 - Plataforma RNP criada para as aulas de espanhol



Fonte: As autoras.

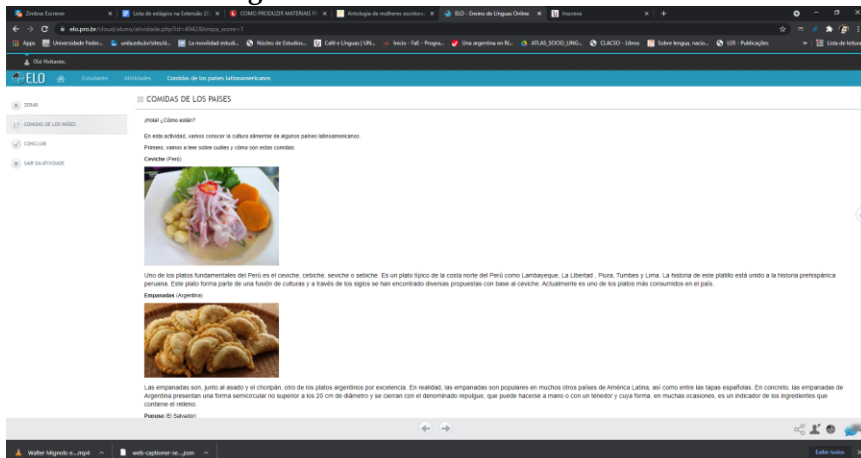
3.1 Atividade didática: os sabores da fronteira

Para trabalhar a atividade, remixamos uma atividade do Recurso Educacional Aberto (REA) Ensino de Línguas *Online* (ELO), plataforma que, por abrigar REA, permite a criação e remix de atividades didáticas para o ensino de línguas.

Os discentes realizaram uma atividade de ambientação para conhecer alguns pratos típicos da comida latino-americana, como é

possível conferir no *link* https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=4942&limpa_score=1, representado na Figura 5.

Figura 5- Atividade no sistema ELO



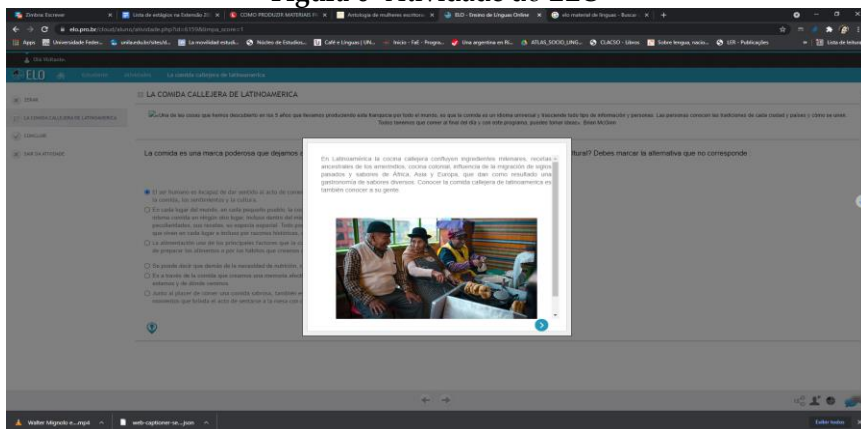
Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=4942&limpa_score=1

Logo depois da atividade realizada na hora de aula, fizemos uma chuva de ideias para trabalhar o vocabulário de comidas e de cozinha. Depois, realizamos uma atividade oral para falar da fusão das comidas latino-americanas em Foz do Iguazu. Assim, os estudantes falaram dos pratos típicos na comida de fronteira, como as empanadas, a chipa paraguaia, o shawarma, entre outros.

Trabalhamos outra atividade do sistema ELO com o objetivo de apresentar culturalmente algumas características das comidas da América Latina, como as comidas de rua (Figura 6).

A ideia final era pesquisar juntos, durante a aula, os ingredientes das comidas para depois realizar como tarefa final a preparação da receita. Uma vez exposto o vocabulário na lousa digital, os discentes foram separados em duplas e elaboraram juntos uma receita de fronteira. Como exemplo, mostramos a receita do *Falabel fronterizo*.

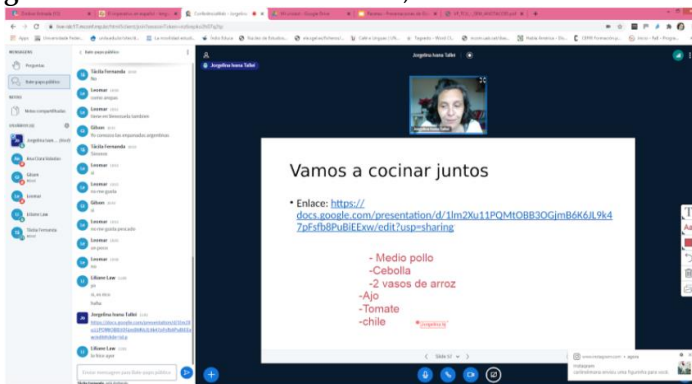
Figura 6- Atividade do ELO



Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=6159&limpa_score=1

O falafel é uma comida tipicamente árabe característica da fronteira marcada pela presença da comunidade árabe na Tríplice Fronteira (Figura 7).

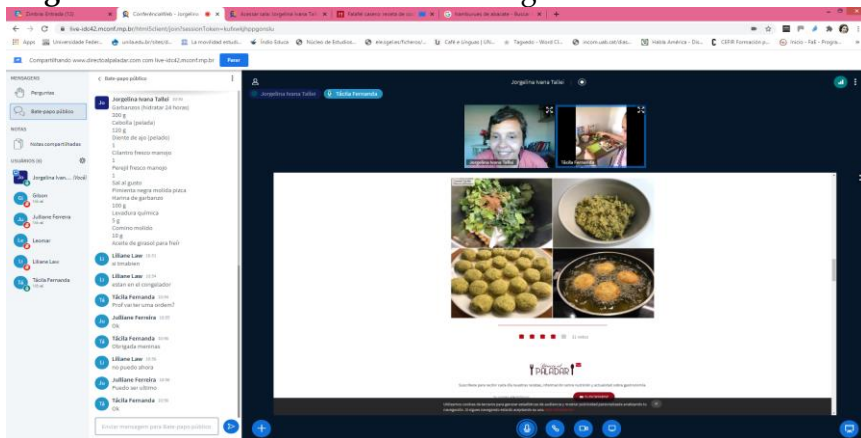
Figura 7- Aula do dia 18 de outubro, trabalhando o vocabulário



Fonte: As autoras.

Na Figura 8, mostramos os ingredientes do *falafel fronterizo* e a atividade final.

Figura 8- Atividade sobre diversidade gastronômica na fronteira



Fonte: As autoras.

Como atividade final, solicitamos aos discentes que realizassem a receita apresentada no dia da aula síncrona. Para isso, adaptamos a receita com ingredientes dos quais os discentes dispunham e não precisam comprar para fazer.

A proposta teve como objetivo a prática da língua adicional, espanhol neste caso, por meio do uso de práticas educativas livres, como plataformas de acesso livre e materiais didáticos como o ELO, a aprendizagem de costumes latinoamericanas, gastronomia e sabores da fronteira, mas também a proposta teve como objetivo trabalhar o valor afetivo em tempos remotos e pandêmicos. Acreditamos que as memórias afetivas dos sabores, o motivo de ter que se preparar para cozinhar e ligar a câmera, assim como ressaltar o trabalho com o componente sociocultural ao longo das diversas atividades, possibilitaram uma aproximação maior dos discentes com a disciplina, com a turma e com a docente. O trabalho da escuta foi fundamental para construir uma possível pedagogia dos afetos ou uma pedagogia de fronteira (TALLEI, 2020) mais democrática em tempos remotos e de crises, pois, como afirma Tiburi (2017, s.p.):

Nada é mais importante, no contexto das disputas dos lugares de fala, do que a política da escuta. Um homem branco, sujeito de privilégios, deve praticar essa política sempre. Um homem branco poderá ajudar muito a luta ao praticar essa ético-política da luta por meio da escuta e poderá, junto aos seus, ser um mensageiro de direitos que ele crê ou defende como sendo bons para a sociedade como um todo na pessoa de cada um dos seus participantes respeitados em suas singularidades.

4. PRÁTICAS ABERTAS COM PROFESSORES BRASILEIROS DE INGLÊS SOBRE O USO DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO

Em um outro contexto, o de formação de professores de língua inglesa, relatamos as práticas abertas associadas à pesquisa *Redesign* como Teoria de Ensino Voltada para os Multiletramentos na Formação de Professores Brasileiros (FETTERMANN, 2020). Ao constatar que a maior parte dos professores participantes (54,3%) não conhecia os multiletramentos, foi ofertada uma formação continuada a distância para educadores brasileiros de língua inglesa que atuavam no Ensino Médio, em escolas regulares públicas e privadas, o curso Multiletramentos na Escola. Esse curso foi ofertado no Moodle, gratuitamente, a professores de todo o Brasil, incentivando a produção de recursos educacionais abertos.

No curso, foram trabalhados conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 1996) e os professores foram incentivados a trabalhar em grupos para interagir com seus pares, compartilhar experiências e desenvolver seus conhecimentos sobre o tema. A seguir, no Quadro 1, é possível verificar os conteúdos da formação e os processos de conhecimento da Aprendizagem pelo *Design* (COPE; KALANTZIS, 2005) percorridas até chegar ao módulo final, em que os planos de aula foram finalizados – considerando a avaliação como um processo constante em cada uma.

Quadro 1 - Módulos, conteúdos e tarefas da formação Multiletramentos na Escola

Módulos e conteúdos	Tarefas	Etapas
<p>1. O que são Multiletramentos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de Multiletramentos; - Multimodalidade; - Multiletramentos na Escola. 	<p>Tarefa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fórum de discussão: Definindo Multiletramentos. 1. Você já havia estudado ou ouvido falar sobre os multiletramentos antes? 2. Com base no estudo desta semana, com suas palavras, como você os definiria? 3. Quais são as principais características dessa pedagogia? 	<p>Experimentar Conceituar (professores- alunos)</p> <p>Avaliar (tutora)</p>
<p>2. Multiletramentos no ensino de inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiletramentos no ensino de inglês; - O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva de multiletramentos. 	<p>Tarefa 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fórum de discussão: Refletindo sobre seu contexto. 1) O que você entende por 'ensinar à luz dos multiletramentos'? De que maneira isso pode ser possível na escola regular? 2) Sua escola adota algum livro didático? Você acha que ele possibilita um trabalho com multiletramentos? 	<p>Conceituar Analisar (professores- alunos)</p> <p>Avaliar (tutora)</p>

<p>3. Aprendizagem pelo <i>Design</i> – Parte 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensões para a aprendizagem pelo design; - Experimentar; - Conceituar. 	<p>Tarefa 3</p> <p>Produzindo um <i>lesson plan</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Experimentar *Conceituar 	<p>Analisar</p> <p>Aplicar (professores-alunos)</p> <p>Avaliar (tutora)</p>
<p>4. Aprendizagem pelo <i>Design</i> – Parte 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensões para a aprendizagem pelo design -Analisar -Aplicar 	<p>Tarefa 4</p> <p>Produzindo um <i>lesson plan</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Analisar *Aplicar 	<p>Analisar</p> <p>Aplicar (professores-alunos)</p> <p>Avaliar (tutora)</p>
<p>5. Ensino pelo Design</p> <ul style="list-style-type: none"> - Novas implicações para a avaliação no ensino de inglês - Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos - Planejando uma aula com multiletramentos 	<p>Tarefa final</p> <p>Produzindo um <i>lesson plan</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Experimentar *Conceituar *Analisar *Aplicar *Critérios de avaliação - Autoavaliação - Avaliação do curso 	<p>Analisar</p> <p>Aplicar (professores-alunos)</p> <p>Avaliar (tutora e professores-alunos)</p>

Fonte: Fettermann (2020).

Após passarem pelos quatro módulos (sendo os dois primeiros, mais teóricos; e os dois seguintes, mais práticos), o quinto módulo foi o momento de compreender a importância da avaliação e como avaliar, tomando os multiletramentos como parâmetro nas aulas de inglês na escola regular. Assim, os professores-alunos (participantes do curso) puderam conectar os conhecimentos desenvolvidos no decorrer das etapas estudadas nos módulos anteriores para planejar as aulas que já haviam começado a pensar, tornando explícita a forma como avaliariam as atividades propostas para ajudar os estudantes a aprender, em vez de apenas testar o que eles aprendem.

Essa maneira formativa de avaliar foi vivenciada pelos próprios professores-alunos durante o curso Multiletramentos na Escola, nos seguintes ciclos iterativos: 1. Os professores aprenderam e compartilharam suas experiências, experimentando o tema estudado; 2. Produziram seus planos de aula, aplicando o que aprenderam sobre os multiletramentos (eles podiam escolher o foco – multimodal, cultural, social etc.); 3. Receberam *feedback* de suas produções; 4. Fizeram o *redesign* de suas propostas, incorporando o *feedback* recebido. A Figura 9 traz uma parte dos planejamentos produzidos por uma professora-aluna no módulo 4 do curso, em que foram trabalhados os processos de conhecimento *Analyse* e *Apply*.

Figura 9- Lesson plan – módulo 4 – versão 1

Lesson plan - English

Teacher: Professor-aluno 2
 Topic of the lesson: Genre biography and the use of simple past
 Year(grade): 2nd - High school

ANALYSE	APPLY
<p>-As an open-class discussion, students come up with other genres / situations where we can use simple past (memories, movie review, past vacations etc.). This brainstorm helps them critically think about the use of simple past and its real-life applications.</p>	<p>-As a way of putting into practice what they have just learned, each student has to choose a famous scientist/inventor, prepare a short presentation about his biography, by spotting the main and most important facts about this person.</p> <p>-Each student has to think about 3 questions about his/her presentation to ask other students. This task aims at not only practicing making questions in the past, but also to keep other students' attention to the presentation, since they are supposed to answer some questions at the end of each presentation.</p> <p>-Students should also prepare a poster with the profile of the scientist to expose around school's walls.</p>

Notes:

Joyce
 You can also ask them to say examples for each situation.

As for the critical thinking work, an idea is to organize them into groups and spread problem situations on pieces of paper on the wall (around the room, far from each other). So, you tell the groups to choose one piece of paper to go to, think and discuss.

Joyce
 Each student or each group?

If you have a large group, this will take too long and students may get bored. But if each group makes 3 questions, then it is okay.

Joyce agosto 30, 2019
 What if they create a meme using sentences in the past?

There's an app called Meme Factory. They can use pictures of famous people or themselves (I don't know if it's possible to use pictures from their cell phones using the app. If it is, they can take pictures of classmates and the activity may be very fun.)

Curso: Multiletramentos na Escola - 2019/2
 Pesquisadora/Autora: Joyce Fettermann
 Fonte: <http://newlearningonline.com/learning-by-design/assessment>

Fonte: Fettermann (2020).

Após o *feedback* recebido, a professora-aluna teve a oportunidade, como dito anteriormente, de incorporar as sugestões em seu plano de aula, o que gerou sua segunda versão, vista na Figura 10, a seguir.

Figura 10- Lesson plan – módulo 4 – versão 2

Lesson plan - English

Teacher: Professor-aluno 2
 Topic of the lesson: Genre biography and the use of simple past
 Year(grade): 2nd - High school

ANALYSE	APPLY
-Divide the students in groups and hand out to each one a situation that can involve or not the use of simple past. Students analyze each one, think and discuss which ones are in the simple past and which ones aren't. They should also give examples of this situation and in which real-life situations they can be present.	-As a way of putting into practice what they have just learned, each student has to choose a famous scientist/inventor, prepare a short presentation about his biography, by spotting the main and most important facts about that person. -Organize students in groups. Each one has to think about 3 questions about their presentations to ask other students. This task aims at not only practicing making questions in the past, but also to keep other students' attention to the presentation, since they are supposed to answer some questions at the end of each presentation. -Previously (a class before), ask 1 student from each group to download the app Meme Factory (or another one of your preference). -After having downloaded the app, students should create a meme by using the picture of a famous scientist they have studied and a sentence in the past. While 1 student creates the meme, the others give ideas and help thinking about the sentence to be built. The memes are going to be exhibited on school's walls (they can also be posted on students' social networks).

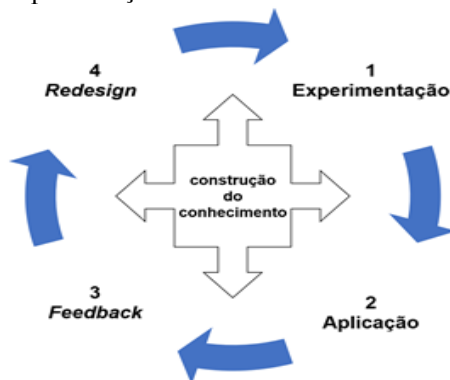
*Before assigning a task using memes, although teenagers already know what they are and even use them in social networks, it's good to prepare some activity to talk about it and make a link with the objectives of the lesson.

Curso: Multiletramentos na Escola - 2019/2
 Pesquisadora/tutora: Joyce Fettermann
 Fonte: <http://newlearnspolines.com/learning-by-design/assessment>

Fonte: Fettermann (2020).

Dessa forma, os professores-alunos desenvolveram suas habilidades de como avaliar visando à construção qualitativa de conhecimento. Nesse sentido, a Figura 11 demonstra o processo em que acontece o ciclo iterativo criado:

Figura 11- Representação de ciclo iterativo na Teoria do *Redesign*



Fonte: Fettermann (2020).

A partir dessas experiências, entendemos a necessidade e a oportunidade que seria tornar os planos de aula produzidos disponíveis como REA, sob o formato de licença aberta CC BY 4.0 Internacional do *Creative Commons*. O objetivo foi que os materiais pudessem ser reutilizados, redistribuídos, adaptados, remixados e servissem de base para a produção de novos materiais por outros professores, dando os devidos créditos aos autores. Para tanto, eles foram disponibilizados no *site* do projeto de pesquisa Recursos Educacionais Abertos para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas (REALPTL), já citado na Seção 2.

Como continuação desse viés da pesquisa, pretendemos dar seguimento à produção e disponibilização de mais planos de aula e materiais abertos e livres, juntamente com professores de inglês de diversos contextos educacionais brasileiros, para que possam fazer os usos permitidos, democratizando, assim, o ensino, a aprendizagem e os materiais utilizados nas escolas do país. Especialmente, pensando no contexto de escolas públicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos três relatos apresentados neste texto, observamos as práticas linguísticas abertas em diferentes perspectivas. Uma primeira perspectiva foca a produção de Recursos Educacionais Abertos de língua portuguesa e espanhola a partir de experiências práticas na educação básica, que são compartilhadas para contribuir com (futuros) professores. Dessa forma, vinculam-se a educação básica e a educação superior na produção colaborativa de material didático, que tem como norte alimentar um “ecossistema pedagógico” (PRETTO, 2012, p. 99), em que se incentiva o compartilhamento de boas práticas entre professores e a comunidade conectada nas redes de informação e comunicação.

Uma segunda perspectiva, complementar à primeira, aponta para a necessidade de se considerar a realidade sociocultural dos estudantes e suas comunidades em práticas translíngues que valorizem as relações entre línguas e subjetividades na busca pela

ampliação de recursos e repertórios linguísticos. No processo de ensino, a escolha de recursos educacionais abertos é essencial para uma educação inclusiva e democrática que considere o lugar da afetividade em uma pedagogia de fronteira.

A terceira perspectiva desenvolve-se a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, com ênfase no processo de compartilhamento de experiências, experimentação do tema estudado, *feedback* personalizado e *redesign* de propostas que relacionam diversidade linguística e cultural. Na filosofia da educação aberta, as propostas elaboradas pelos estudantes podem ser compartilhadas como REA.

Dentro de uma proposta que valoriza a diversidade própria de cada relato, derivados eles de diferentes realidades, buscamos mostrar caminhos possíveis de educação aberta, que podem ainda ser adaptados e aplicados em outros contextos, concretizando a proposta de práticas linguísticas abertas que defendemos neste texto.

Considerando o conceito de práticas linguísticas abertas definidas neste texto como todo fazer linguístico que, com o propósito de ensinar línguas e suas culturas, ampara-se nos valores da educação aberta, a apresentação e discussão dessas três experiências sinalizam algumas implicações para o contexto educacional: a necessária reflexão sobre a relação discurso e prática, tendo em vista que documentos oficiais (BNCC e PNE, por exemplo) são apropriados rapidamente como discurso – por exemplo, sobre letramento digital e multiletramentos –, mas ainda se mostram distantes da prática dos professores (para isso, compartilhamos algumas práticas que podem ajudar); a importância de se incentivar na formação inicial e continuada de professores práticas de compartilhamento e remixagem tendo atenção às questões autorais e de licença (para isso, sugerimos os REA, sob licenças abertas) e a complementação dos aspectos técnicos ligados às técnicas e tecnologias às questões socioculturais e específicas dos aprendizes de línguas, que demanda uma necessária adaptação de toda prática educacional à realidade dos estudantes.

Por fim, ressaltamos a importância de as instituições (universidades, secretarias de educação, etc.) iniciarem ou

intensificarem movimentos de educação aberta, apresentando à comunidade atendida a oportunidade de conhecer políticas educacionais abertas e incentivarem sua participação ativa nelas, especialmente na produção e reuso de REA, de forma a não ficarem reféns de tecnologias proprietárias e materiais com direitos autorais limitados, cujo uso implica, muitas vezes, cópias ilícitas.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1. 2006. 239 p.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. In: *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 67, p. 1-26, 2011.

BUTCHER, N.; KANWAR, A.; UVALIĆ-TRUMBÍĆ, S. *Um guia básico sobre Recursos Educacionais Abertos (REA)*. Tradução da UNESCO. Vancouver; Paris: Commonwealth of Learning; UNESCO, 2011. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/basic_guide_oer_pt.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Spring, p. 60-93, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 6 jul. 2021.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua: língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. In: *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145-168, jul./dez. 2008.

COSCARELLI, C. V. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, O. (org.) *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 61-77. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30951/3/ed-multiletramentos-tecno-miolo-RI.pdf#page=62>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DEMARIA, C. O.; STENGEL, M.; ANDRADE, V. F. de. Processos de subjetivação em jogos virtuais: um estudo sobre corpo e estratégia no jogo *League of Legends*. In: HRENECHEN, V. C. de A. T. (Org.). *Comunicação, mídias e educação* [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 339-351. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/05/e-book-Comunicacao-Midias-e-Educacao.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Hong Kong: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GEE, P. *What video games have to teach us about learning and literacy*, NY: Palgrave Macmillan, 2003.

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

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Wilson J. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021.

LEFFA, V. J.; BOHN, H. I.; DAMASCENO, V. D.; MARZARI, G. Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012.

MEJÍA, A.-M. de. English language as intruder: the effects of English language education in Colombia and South America - a critical perspective. In: RAPATAHANA, V.; BUNCE, P. (Orgs.). *English Language as Hydra: its Impacts on non-English language cultures*. Multilingual Matters: Bristol, 2012. p. 244-254.

MOITA LOPES, L. P. da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trab.Ling.Aplic.*, Campinas, 49(2), Jul./Dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200006>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. New York: Routledge, 2010. PNE. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 de ago. 2021.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 411-445, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SEBRIAM, D.; GONSALES, P. *Inovação aberta em educação: conceitos e modelos de negócio*. Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2016. Disponível em: https://issuu.com/educadigital/docs/cieb-estudos-2-inovac__a__o-aberta-. Acesso em: 24 ago. 2021. Acesso em: 23 de ago. 2021.

SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TALLEI, J. La formación docente en la frontera: pensar desde un entrelugar transfronterizo. In: BERGER, I; REDEL, E. *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*, 1. ed. Campinas, SP, Pontes, 2020.

TIBURI, M. Lugar de fala e lugar de dor. In: *Revista Cult*, 29 de março de 2017. Disponível em línea: <https://revistacult.uol.com.br/home/lugar-de-fala-e-etico-politica-da-luta/>. Acesso em: 20 de jul. de 2021.

UYENO, E. Y. Determinações identitárias do bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.

WILEY, D. *The Access Compromise and the 5th R*. 2015. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/3221>. Acesso em: 24 de ago. 2021.

INFORMAÇÃO ILUSTRADA: APLICATIVOS PARA INFOGRAFIA E PROJEÇÃO DE DADOS¹

Luana Rodrigues de Souza Oliveira

Madalena Benazzi Meotti

Greice Castela Torrentes

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É grande a influência das novas tecnologias na sociedade contemporânea, no que se refere ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e à *internet*, pois na atualidade as informações são simultâneas, as conversas ocorrem em tempo real, gerando, assim, uma nova maneira de se conceber o espaço, o tempo, bem como as relações entre as pessoas, as identidades, as fronteiras, enfim, a realidade social, cultural, política etc. (SILVA, 1999).

A presença das TDIC em todos os campos de atividade humana torna necessário que o sujeito saiba interagir, por meio da linguagem, nesse ambiente virtual, tanto em se tratando de leitura, como de produção textual. Assim, não basta desenvolver os letramentos, que se constituem no processo de aquisição da tecnologia da leitura e escrita para inclusão nas práticas sociais ligadas à cultura letrada (TAYASSU, 2011). É preciso também trabalhar com os multiletramentos, para que os alunos tenham a capacidade e a competência para participar de práticas sociais de

¹ Pesquisa realizada com auxílio financeiro da CAPES ao projeto de doutorado da primeira autora e da Fundação Araucária ao projeto de pesquisa básica e aplicada “Descrição e elaboração de Objetos Digitais de Ensino–Aprendizagem de Espanhol” da terceira autora, ambos realizados na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

leitura e escrita em ambientes virtuais, considerando a pluralidade de culturas e a multisssemiose dos textos. Ao professor cabe a responsabilidade de formar esse cidadão para interagir e interpretar o mundo por meio da linguagem.

Mesmo havendo resistência no âmbito escolar, os recursos tecnológicos vêm ganhando espaço nas salas de aula, uma vez que se constituem ferramentas que podem facilitar e ajudar nos processos de ensino e aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)², homologada no dia 22 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 2, documento de caráter normativo, cujo objetivo é definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, estabelece como competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, em relação às tecnologias, que os alunos precisam

compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 9).

Aos professores cabem, no entanto, decidir quais aplicativos utilizar a fim de que os processos de ensino sejam significativos. Portanto, as pesquisas podem contribuir para a disseminação de informação com relação às tecnologias existentes para que os professores possam conhecê-las e a partir disso decidirem se aquele recurso irá favorecer ou não a sua prática pedagógica. Para que os professores conheçam e utilizem os recursos das TDIC, organizamos este capítulo com uma parte inicial discutindo sobre os novos gêneros que emergem desse contexto digital e a importância de se desenvolver os multiletramentos no contexto educacional.

² Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/area-de-linguagens>. Acesso em 01 de out. de 2021.

2. GÊNEROS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA

Bakhtin e seu Círculo compreendem a língua no processo de comunicação social, inserida num contexto sócio-histórico, isso significa que os sujeitos interagem e se constituem uns com os outros, por meio dos diálogos que travam durante sua vida. Diálogos esses que podem ser harmoniosos, de compreensão mútua ou de tensões, de confronto das diferenças. O conceito de linguagem que emana dos estudos de Bakhtin (2003) e outros pensadores russos, do grupo conhecido como Círculo de Bakhtin, apreende a linguagem como forma de interação e as relações dialógicas como elemento que instaura a natureza constitutiva da linguagem.

A escrita como uma prática social que não pode estar distanciada dos inúmeros usos que os sujeitos fazem da linguagem, os quais recorrem a algum gênero do discurso para construir o seu discurso. Como afirma Bakhtin (2003), a variedade de gêneros existentes socialmente é infindável, uma vez que as atividades humanas se caracterizam das mais variadas e complexas formas, o que favorece a emergência e incorporação de novos gêneros que objetivam atender às demandas sociais e culturais. Conforme aponta Marcuschi (2002), os gêneros “surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (MARCUSCHI, 2002, p. 19). Nesse contexto, torna-se relevante que a escola busque desenvolver em seus alunos a competência linguística, que dê condições para lidarem com essas novas demandas, o que pode ser favorecido pela perspectiva dos multiletramentos.

Multiletramentos, termo que surgiu em 1996 num manifesto elaborado pelo Grupo de Nova Londres (EUA), o qual constituiu-se de um grupo de pesquisadores que se reuniram para discutir a urgência de a escola assumir o compromisso em novos letramentos em decorrência do avanço das TDIC. Surge então, o termo

Pedagogia dos Multiletramentos e um documento que alerta justamente para as mudanças que as TDIC impõem aos processos de leitura e escrita.

Os multiletramentos consideram, portanto, a variedade cultural presente na sociedade globalizada e a variedade de sistemas semióticos dos textos que circulam, constituindo-se de forma híbrida nas linguagens, modos, mídias e culturas. Compreendemos que os alunos desempenham papel ativo enquanto produtores de textos/discursos, uma vez que os gêneros fazem parte de sua vida. Compete então à escola criar estratégias que possam inserir os alunos no mundo globalizado a fim de que estes saibam lidar com as questões sociais e culturais emergentes desse mundo interligado pelas mídias digitais. São novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializaram em inúmeros gêneros discursivos, os quais circulam nos meios virtuais. A mídia digital e interativa depende das ações dos seus usuários, que não se constituem mais como meros expectadores ou receptores.

Tratar sobre os gêneros discursivos no contexto da sociedade atual é levar em consideração a complexidade do funcionamento da linguagem, ou seja, há uma hibridização de esferas, mídias e semioses que configuram as novas práticas discursivas. O que se percebe é uma multiplicidade de linguagens nos textos contemporâneos “modos e semioses nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja em mídias audiovisuais, digitais ou não” (ROJO, 2012, p. 18).

Nesse contexto permeado pelas TDIC, observa-se o surgimento de novos gêneros do discurso, criados sócio e historicamente, para atender a demanda comunicativa na era digital. Assim, surgiram gêneros como *blog*, *vlog*, o *e-mail*, infográficos, imagem interativa, linha do tempo *online*, vídeo-minuto, *gifs*, memes e diversos outros trazidos para e pela *internet*, são os chamados gêneros digitais. De acordo com Rojo (2012), nesses textos, está presente a multimodalidade ou a multissemiose, pois há não somente o verbal presente no texto, mas o não verbal (imagens, som, movimento...).

Rojó (2009) afirma que: “[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107). Para tanto, os estudantes devem ser apresentados a esses textos, compreender a sua natureza e até mesmo serem capacitados para produzi-los.

É notório, na sociedade atual, o uso da leitura e da escrita, praticamente o tempo todo, em práticas diferenciadas, que, muitas vezes, não são as práticas valorizadas pela escola. Nesse sentido, a escola precisa avançar, ou seja, valer-se de práticas de leitura e escrita de culturas locais mais variadas, indo além do letramento escolar. Necessariamente, as práticas de letramento envolvem diferentes culturas e contextos, assim, a escola, além de trabalhar com as práticas de letramento valorizadas, precisa trabalhar as práticas locais, acolhendo os letramentos trazidos pelos alunos.

Outro aspecto em relação aos textos que circulam na sociedade refere-se às múltiplas linguagens que os constituem, ou seja, há uma multimodalidade de linguagens. Kleiman (2008) chama a atenção de que “no ensino da leitura, por exemplo, visto que os textos hoje são multimodais, outros campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam” (KLEIMAN, 2008, p. 493). Essa multimodalidade não é algo recente nos textos que circulam socialmente, mas a escola privilegiou por muito tempo somente o letramento da escrita. Por outro lado, as TDIC permitiram a difusão de textos em áudio, em vídeo, com imagens, infográficos, mapas etc., possibilitando ao professor a utilização de outros recursos em sala de aula e o trabalho com textos multimodais/multissemióticos.

Os infográficos são exemplos de textos multissemióticos que estão presentes tanto nas mídias convencionais quanto nas digitais. Sampaio e Farias (2020, p. 48) define os infográficos como “[...] um elemento que, por si só, passa uma informação completa e por isso favorece a compreensão de algo constituído de imagem e texto verbal”.

Esse gênero é um dos utilizados na prova do Exame Nacional do Ensino Médio como motivador e também em outras competências cobradas na prova. Segundo Sampaio e Farias (2020, p.49), “Na coletânea de textos motivadores da Redação do ENEM, o infográfico reforça a tese, aumentando a informatividade visual e a construção argumentativa do sujeito-alvo”.

As linhas do tempo são uma representação visual de uma sequência cronológica de eventos. Uma linha do tempo também pode ser usada junto com texto e/ou gráfico para produzir infográficos, as quais podem mostrar estatísticas, eventos históricos e outras informações de forma prática. Produzir uma linha do tempo é uma forma de marcar eventos importantes temporalmente, para que aprendamos mais sobre eles e os compreendamos em um contexto amplo.

O conceito de imagem interativa baseia-se em uma imagem digital, sendo a imagem principal ou “imagem-matriz”, que possibilita agir sobre ela, inserindo *links* que abrem novos caminhos de interação. Nesses *links* é possível inserir textos, outros sites, vídeos, áudios, permitindo ao autor uma gama de possibilidades para produção de seu conteúdo e ao leitor, escolher quais caminhos irá selecionar para a construção de sentido.

Compreendemos que a inserção da TDIC, no contexto educacional, permite muitas maneiras de se enriquecer o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, uma vez que a interação entre o aluno, o conteúdo, por meio das mídias vem ao encontro das necessidades de preparação do aluno/cidadão, que convive com as tecnologias em seu cotidiano. Na próxima seção apresentamos alguns aplicativos que possibilitam a produção de textos na perspectiva dos multiletramentos.

3.TIMETOAST: PRODUÇÃO DE LINHA DO TEMPO

O site Timetoast está disponível em www.timetoast.com e permite fazer linha do tempo. Após um breve cadastro, para criar *login* e senha, ou se logar pela conta do *Facebook*, é possível ao usuário inserir

fotos e/ou outras imagens. Não há banco de imagens no *site*. Há uma caixa de texto para que se coloque a descrição do evento em cada ano ou data listada pelo usuário. Não é possível inserir vídeo nem *links*. Um aspecto importante é a possibilidade de o autor editar a sua linha do tempo. As produções ficam em repositório no próprio *site*, na conta criada, mas podem ser acessadas por outros usuários se forem colocadas no modo público. Também está disponível no *site* inúmeras linhas do tempo para utilização, porém, essas não permitem edição e tratam sobre diferentes temas (música, ciência e tecnologia, política, arte e cultura...). O *site* é gratuito e está em língua inglesa. Pode ser usado em computador ou celular.

Figura 1- Linha do tempo no formato de impressão

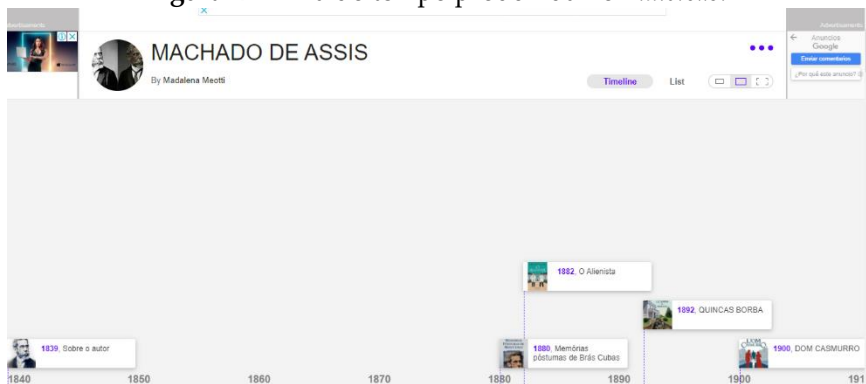


Fonte: As autoras.

As linhas do tempo produzidas poderão ser veiculadas tanto por meio digital (*blogs*, redes sociais), como é possível também fazer a impressão e/ou *download*.

É uma mídia de fácil manuseio, que o professor poderá utilizar nas aulas de língua portuguesa ou de língua estrangeira. Algumas possibilidades pedagógicas são a produção pelos alunos de linhas do tempo sobre: biografia, autobiografia, passeios educativos, atividades escolares realizadas (bimestral, mensal etc.), acontecimentos históricos, personagens e obras literárias, entre outras.

Figura 2- Linha do tempo produzida no *Timetoast*



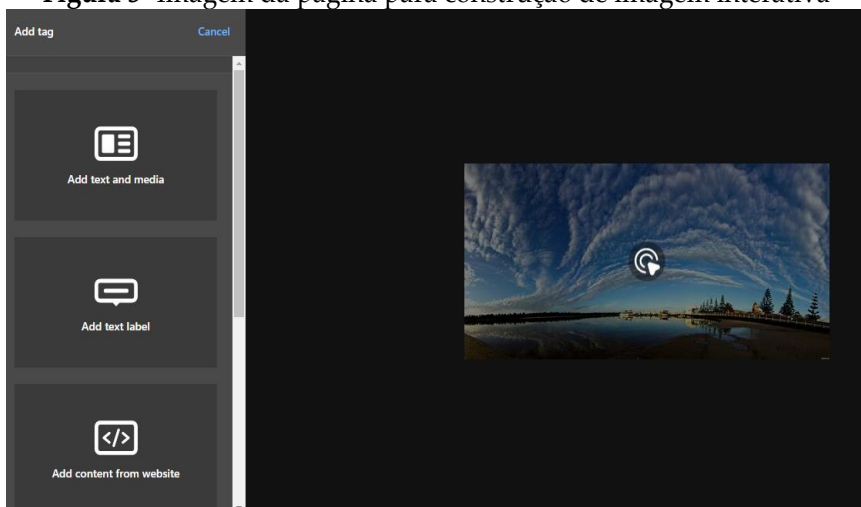
Fonte: As autoras.

4. THINGLINK: MURAL VIRTUAL

Disponível no *site* www.thinglink.com, permite a criação de imagem interativa por meio da inserção de uma imagem principal, como pano de fundo e inserir vídeos, imagens, textos, *links*, etc, tudo on-line. Para acessar a página principal, o *site* solicita um breve cadastro, para criar *login* e senha, ou acessar pela conta do *Microsoft*, *Google*, *Facebook* ou *Twitter*. As imagens interativas criadas podem ser compartilhadas em redes sociais, *blogs*, *e-mail* e armazenadas em repositório do próprio *site*, na conta criada. O *site* é gratuito e está em língua inglesa. Disponibiliza banco de imagens, porém é possível inserir imagens do computador. Também disponibiliza imagens interativas para busca, porém não permite a edição. Há vários *templates* disponíveis para a inserção das *tags* e da imagem principal, de acordo com o projeto de cada produtor,

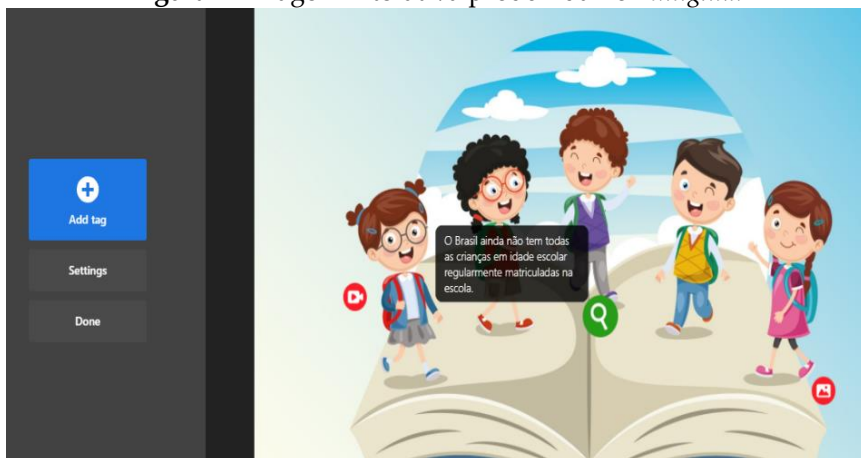
permitindo a edição. A circulação das imagens interativas produzidas é de forma digital somente, sendo gerado um *link* para compartilhamento, mas se o produtor selecionar o item público, qualquer pessoa pode buscar e acessar, sem necessidade de *login*. É possível utilizar em computadores, *tablets* e celulares.

Figura 3- Imagem da página para construção de imagem interativa



Fonte: As autoras.

Figura 4- Imagem interativa produzida no Thinglink



Fonte: As autoras.

As possibilidades de uso pedagógicos são inúmeras, pois permite que se criem imagens interativas sobre qualquer conteúdo escolar, desde abordar informações sobre um gênero em específico, como de obras e autores, relatos de experiências vividas, biografia e autobiografia, entre outros. Podem ser em língua portuguesa ou em língua estrangeira.

5. INFOGRAM: CRIAÇÃO DE INFOGRÁFICOS

O *website Infogram*, disponível em www.infogram.com, é uma página para criação de infográficos on-line. Para ter acesso ao recurso, é necessário que o usuário faça um cadastro gratuito na página por meio do endereço de *e-mail* ou preenchimento de dados pessoais. A página está disponível em inglês, alemão, espanhol, francês e português oferece inúmeros modelos de infográficos e outros modelos de ilustração de dados tais como tabelas, quadros, gráficos, nuvens de palavras entre outros. No entanto, neste trabalho o foco estará direcionado à criação de infográficos.

Há dois tipos de conta, a gratuita e a paga. A conta gratuita conta com recursos limitados com relação à impressão e *download* do trabalho, edição e efeitos, acesso ao banco de imagens mais completo e criação de um número limitado de projetos. Cada projeto criado ficará hospedado na página do *Infogram* e estará disponível para qualquer usuário web por meio de um *link* a ser compartilhado pelo criador do projeto, ademais também poderá ser editado por uma equipe por meio da criação de projetos em equipe.

Importante ressaltar que os infográficos se diferem dos outros gêneros discursivos por apresentarem informação de forma ilustrada por meio de desenhos, fotos, mapas, gráficos e pequenos textos para complementar a interpretação dos dados ilustrados. Siricharoen e Siricharoen (2015) definem que um infográfico se constitui de três elementos: visual, conteúdo e conhecimento. Os elementos visuais são cores, gráficos, sinais, ícones, mapas etc; os elementos de conteúdo são fatos estatísticas e/ou textos e os

elementos de conhecimento diz respeito à forma como o criador conta sua história e passa suas mensagens por meio do infográfico.

Sem utilizar as TDIC, a criação de um infográfico seria mais dificultosa, pois o professor teria que instruir seu estudante em todos os processos criativos. O trabalho com esse gênero pode contemplar diferentes disciplinas do currículo, o que favorece para uma prática interdisciplinar.

Por meio do Infogram, o usuário pode escolher um modelo de infográfico dentre os disponíveis (**Figura 5**), editando-o de acordo com sua preferência ou criar um modelo novo a partir de uma tela em branco.

Figura 5- Tela de modelos de infográfico



Fonte: As autoras.

A página é bastante intuitiva, portanto, o trabalho de criação será mais simplificado. Para o trabalho com infográfico em sala de aula, o professor dispõe de muitas possibilidades, que passam por etapas, antes de partir para o uso do aplicativo, como: organização das informações, seleção das imagens, e quais dados são importantes de manter e quais são irrelevantes. Esse é um processo de transposição de um texto escrito para um infográfico ou até mesmo de um texto oral para um infográfico.

Figura 6 - Modelo de infográfico



Fonte: www.saude.salvador.ba.gov.br.

Com o modelo de infográfico da **Figura 6**, por exemplo, pode-se trabalhar dentro de uma perspectiva transdisciplinar³, uma vez que os conteúdos não apenas se interrelacionam, mas coexistem. Assim, os componentes curriculares tais como artes, língua portuguesa ou estrangeiras, biologia, matemática, geografia e história poderiam ser abordados sem a separação em blocos como geralmente é feito. Para além da conscientização e importância da prevenção e cuidados com a doença citada, os estudantes poderiam ainda estabelecer relações com outros momentos históricos, outros gêneros discursivos que transmitem essa mesma mensagem, outras

³ Segundo Nicolescu (1999, p.2), “A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

doenças transmissíveis de forma similar, enfim, são infinitas as possibilidades de relações e diálogos que podem emergir de uma única temática.

O uso do aplicativo, neste caso, consiste na facilidade de criação de um infográfico, mas é evidente que o conteúdo é mais importante. Porém, o resultado satisfatório deve contemplar todos os itens de criação desde a preparação para a escrita do texto, o conhecimento sobre a temática que perpassa diferentes componentes curriculares e finalização com a criação do infográfico por meio do aplicativo *Infogram*.

Entende-se desta forma que os aplicativos e *websites* são recursos que podem ser utilizados pelo professor e pelos estudantes para ‘materializar’ o processo de aprendizado, porém sozinhos não têm função pedagógica alguma. A interação entre os estudantes e o professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem, é que irá fazer toda a diferença, e, conseqüentemente, resultar em aprendizado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de aplicativos no ensino parece ser uma questão desafiadora, pois demanda além de conhecimento dos aplicativos para fazer determinadas atividades, o conhecimento técnico para uso do recurso. No entanto, entendemos que no atual contexto faz parte da profissão docente conhecer essas ferramentas e saber usá-las apropriadamente quando elas forem indispensáveis. Os aplicativos aqui apresentados podem contribuir para a formação de um estudante capaz de reconhecer, interpretar e produzir gêneros discursivos variados por meio desses recursos, contribuindo para sua formação leitora em um mundo cada vez mais digitalizado e conectado.

7. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- KLEIMAN, A. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v.8, n. 3, p. 487-517, set/dez. 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo, SP: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- NICOLESCU, Basarab et al. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Triom: São Paulo, 1999.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SAMPAIO, F. M.; FARIAS, T.T. O infográfico como uma estratégia discursivo argumentativa em textos motivadores da redação do Enem. *Revista Docentes*, Fortaleza, v. 5, n. 12, p. 44-53, 2020.
- SILVA, L. O. L. *Globalização das redes de comunicação: uma reflexão sobre as implicações cognitivas e sociais*. São Paulo: Centro Atlântico, 1999.
- SIRICHAROEN, W. V.; SIRICHAROEN, N. How infographic should be evaluated. In: *Proceedings of the 7th International Conference on Information Technology ICIT*, p. 558-564, 2015.
- TAYASSU, C. Alfabetização e Letramento: condições para inclusão social. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.) *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 17-48.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

• **Andrea Galvão de Carvalho** - Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É especialista em Tradução (Português-Espanhol) e em Educação a Distância. Graduada em Jornalismo e em Letras Português - Espanhol. Atuou como professora substituta do curso de Português/Espanhol da UERJ e na Universidade Estácio de Sá na área de Turismo e Hospedagem. Atualmente, é docente do Colégio Pedro II (RJ) ministrando aulas de espanhol no Ensino Básico e na Pós-graduação em Ensino de Espanhol. E-mail: andreaprofesp@gmail.com

• **Cíntia Regina Lacerda Rabello** – Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando na graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Doutora em Linguística Aplicada pela UFRJ. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre formação de professores e tecnologias digitais, ensino de línguas mediado por tecnologias (CALL), ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e educação on-line. E-mail: cintiarabello@id.uff.br

• **Clodis Boscarioli** – Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no campus de Cascavel, atuando no Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação (PPGComp), Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECM) e no bacharelado em Ciência da Computação. Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo, é líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Inovação e Ensino (GTIE), tendo experiência nas áreas de Ciência da Computação e Educação, com pesquisas sobre tecnologias digitais na educação, com foco na

formação docente e no desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas. E-mail: boscarioli@gmail.com.

• **Cristina Vergnano-Junger** - Docente aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no RJ. Licenciada em Letras, habilitação Português-Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre e doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou pesquisa pós-doutoral na Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona, Espanha. Atuou no magistério por 35 anos, tendo passado pelos ensinamentos Fundamental, Médio e Superior, sempre em instituições públicas. Docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras – especialidade Linguística, na UERJ, até o final de 2021. Desenvolve seu trabalho no campo da linguística aplicada, sobre compreensão leitora no contexto da era da informação. Atualmente, mantém e escreve para o *blog* “Tecendo o verbo” (<https://www.tecendoverbo.com.br>), onde desenvolve experiências com criações literárias para meio digital. E-mail: crisvj.uerj@gmail.com

• **Daniervelin Renata Marques Pereira** - É professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com período-sanduíche (na Université Paris 8 (Paris-FR)), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduação em Letras-Licenciatura Português/Francês pela Faculdade de Letras/UFMG. E-mail: drenata@ufmg.br

• **Elaine Teixeira da Silva** - Mestranda em Estudos Linguísticos, área Linguística Aplicada na linha Linguagem e Tecnologia pela UFMG, e professora na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). E-mail: elaine.ts@gmail.com

• **Etiene Caroline Farias de Mello** - Doutoranda em Letras pela Unioeste e mestre pela mesma instituição. Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e em Língua Inglesa pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas, graduação em Letras com habilitação em Português e Inglês e respectivas Literaturas pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas. Tem experiência na área de Língua Aplicada, atuando principalmente nas seguintes áreas: ensino de inglês e de português como língua estrangeira, o uso de tecnologias no processo de ensino/aprendizagem e formação de professores no ensino a distância. E-mail: eti_mello@hotmail.com

• **Greice Castela Torrentes** – Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) -Campus de Cascavel, atuando nos Programas de Pós-graduação em Letras PPGL e Profletras, e na graduação em Letras. Pós-doutora em Letras pela UERJ e doutora em Letras pela UFRJ. Tem experiência na área de Língua Aplicada, com pesquisas sobre novas tecnologias na educação, aplicativos para ensino de línguas, formação de professores e leitura e produção textual. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br

• **Higor Miranda Cavalcante** – Graduação em Letras - Português/Espanhol (Unioeste/2017). Especialização em Tecnologia, Educação e Sociedade (IFPR/2019). Mestrado em Letras (Unioeste/2021). Aluno de Letras- Português/Inglês (Unioeste/2018). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (Unioeste/2021). E-mail: contato.hmc@live.com

• **Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira** - Graduada em Letras, mestra em Letras pela Unioeste - Cascavel, doutoranda em Letras pela mesma instituição. Professora da rede pública municipal de ensino de Cascavel e da rede pública estadual - Seed/PR, é professora formadora do curso de pedagogia na modalidade EaD

no Centro Universitário de Cascavel - Univel. E-mail: oliveirailda22@gmail.com

• **Janáina da Silva Cardoso** - Diretora e professora associada de língua inglesa (graduação e especialização) e linguística (mestrado e doutorado) do Instituto de Letras da UERJ; Procientista da UERJ e Bolsista de Produtividade CNPq; mestre em Língua Inglesa e doutora em Estudos Linguísticos pela UFF, especialização em Administração Escolar pela Cândido Mendes e DipRSA (Diploma da *Royal Society of Arts* - UCLES); líder do grupo de pesquisa CNPq: EAL - Ensino e aprendizagem de línguas; coordenadora do Projeto de Extensão e Pesquisa: CEALD - Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital e participante do GT da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada. E-mail: janascardoso1@gmail.com

• **Jorgelina Ivana Tallei** - Doutora em Educação pelo programa Latino Americano pela UFMG e professora de espanhol da UNILA. Trabalha com temas relacionados a interculturalidade e fronteira, educação aberta e ensino de línguas. E-mail: jorgelina.tallei@unila.edu.br

• **Joyce Vieira Fettermann** - Doutora e mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Atua como professora bolsista de Apoio ao Ensino na área de inglês na mesma universidade e consultora acadêmica na Troika, onde tem trabalhado com desenvolvimento profissional de professores, produção de materiais didáticos e *design* de cursos síncronos e assíncronos. E-mail: joycejvieira@gmail.com

• **Kátia Cristina do Amaral Tavares** – Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA), no Mestrado Profissional em Letras

(PROFLETRAS) e na Graduação em Letras. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre formação de professores, uso de tecnologias digitais na educação, educação on-line e ensino de leitura. E-mail: katiatavares@letras.ufrj.br

• **Luana Rodrigues de Souza Oliveira** – Bolsista Capes do Programa de Pós-Graduação em Letras- PPGL da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), nível doutorado. Mestra em Letras. Especialista em Língua Inglesa. Graduada em Letras Português/Inglês/Espanhol e respectivas Literaturas pela Unioeste. Atuou como professora de Língua Inglesa e portuguesa em diferentes níveis. Pesquisa na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e formação de professores de línguas. E-mail: luanah.rodrigues@gmail.com

• **Madalena Benazzi Meotti** - Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Marechal Cândido Rondon. Especialista em Língua e Literatura pela mesma instituição. Mestre e doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Unioeste, campus de Cascavel. Atuou como professora da Educação Básica e atualmente é professora colaboradora do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon/PR. E-mail: mada0803@hotmail.com

• **Margarete Maria Soares Bin**- Realiza estágio de Pós-Doutorado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutora pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Tem experiência na área de Linguística e Formação do leitor, com pesquisas sobre tecnologia na formação do leitor e produtor de texto. E-mail: margaretesbin@yahoo.com.br

Em um contexto em que as tecnologias digitais têm desempenhado um papel fundamental na sociedade e em todos os níveis do ensino, este ebook almeja contribuir para a formação inicial e continuada dos docentes de língua materna e estrangeira, no tocante ao ensino de línguas mediado pelas TDIC, e para a incorporação destas na práxis dos professores, no ensino fundamental, médio e superior. A obra reúne reflexões e proposições de pesquisadores de vários programas de pós-graduação no cenário nacional, de diversas instituições públicas brasileiras.

