

**Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
(Organizadora)**

**MULTILETRAMENTOS,
TECNOLOGIA DIGITAL E
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
*DE REFLEXÕES TEÓRICAS A PEDAGÓGICAS***

 eduepb





Universidade Estadual da Paraíba

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (UEPB) | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

José Tavares de Sousa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPA)

Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)

Diego Duquelsky (UBA)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPA)

Germano Ramalho (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPA)

Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Maria Creusa de Araújo Borges (UFPA)

Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Rosmar Antoni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Vincenzo Milittello (UNIPA/IT)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística

Antonio de Brito Freire

Elizete Amaral de Medeiros

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Gilberto S. Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Assessoria Técnica

Walter Vasconcelos



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
(Organizadora)

**MULTILETRAMENTOS, TECNOLOGIA
DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
*DE REFLEXÕES TEÓRICAS A PEDAGÓGICAS***



Campina Grande - PB
2022



Estado da Paraíba

João Azevêdo Lins Filho | *Governador*

Ana Lígia Costa Feliciano | *Vice-governadora*

Nonato Bandeira | *Secretário da Comunicação Institucional*

Claudio Benedito Silva Furtado | *Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia*

Damião Ramos Cavalcanti | *Secretário da Cultura*

EPC - Empresa Paraibana de Comunicação

Naná Garcez de Castro Dória | *Diretora Presidente*

William Pereira Costa | *Diretor de Mídia Impressa*

Alexandre Macedo | *Gerente da Editora A União*

Albiege Léa Fernandes | *Diretora de Rádio e TV*



BR 101 - KM 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP: 58.082-010

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

M961 Multiletramentos, tecnologia digital e ensino da língua inglesa: de reflexões teóricas a pedagógicas [recurso eletrônico]. / Daniela Gomes de Araújo Nóbrega (Organizadora). – Campina Grande: EDUEPB, 2022.
1.126 Kb - 110 p.: il. color.

ISBN 978-85-7879-675-4 (Físico)

978-85-7879-674-7 (E-book)

1. Língua inglesa. 2. Pandemia do COVID-19 – Aspectos educacionais – Brasil. 3. Multiletramentos – Práticas educacionais. 4. Leitura multimodal – Práticas. 5. Ferramentas digitais educacionais. I. Nóbrega, Daniela Gomes de Araújo (Organizadora).

21. ed.CDD 420

Ficha catalográfica elaborada por Heliane Maria Idalino Silva – CRB-157368

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Sumário

PREFÁCIO, 7

APRESENTAÇÃO, 10

CAPÍTULO 1

A CONTRIBUIÇÃO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA, 14

Betânia Maria Ferreira da Silva

CAPÍTULO 2

USO DAS TICS NO ENSINO DE INGLÊS E OS DESAFIOS DO PROFESSOR, 35

Agnaldo Pereira da Silva

CAPÍTULO 3

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA À LUZ DOS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS: AS TIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II, 53

José Cristovão Maia Lucena Marreiro

CAPÍTULO 4
PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO À LUZ DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA: UMA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA, 69

Adenilma Vieira dos Santos

CAPÍTULO 5
A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA INGLESA, 91

Francinaldo dos Santos Custódio

AUTORES E AUTORAS, 107

PREFÁCIO

PROFESSORES PODEM SER DESCRITOS COMO SERES EM (TRANS)FORMAÇÃO continuada. A conclusão de um curso de Licenciatura é apenas o início da caminhada. É interessante observar que o processo de (trans) formação é complexo e entrelaça professores em formação, professores formadores, sociedade, cultura, pedagogia, crenças, práticas, identidades, afetos e tantos outros elementos que são ressignificados de uma forma muito única por cada indivíduo que participa desse processo.

Este livro, escrito em um período pandêmico, materializa reflexões de professores de Língua Inglesa (LI), com base nos estudos feitos em disciplinas de um curso de Especialização, desenvolvido na modalidade EAD. É um livro de professores para professores, em formação inicial e continuada; é um convite para pensarmos juntos sobre temáticas que nos são tão caras na contemporaneidade: os multiletramentos, a multimodalidade, as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e o letramento visual crítico.

A pandemia da COVID-19 chegou em março de 2020, envolveu-nos e mudou nossas vidas pessoais e profissionais. No momento em que escrevo este prefácio, o Brasil já conta com mais de 575.000 mortes. É um número que nos arrepia, nos entristece e nos indigna, considerando que dois terços dessas mortes aconteceram quando já havia vacinas disponíveis. O Brasil não compreendeu a tempo o cenário que se desenhava e não agilizou a compra das vacinas; a história nacional guardará para a posteridade a memória dos impactos sociais e econômicos dessa pandemia.

No contexto educacional, professores e alunos precisaram

reinventar-se para lidar com a passagem do ensino da modalidade presencial para a modalidade remota. Muitas mudanças sociais que já se faziam presentes no cotidiano das pessoas, envolvendo o uso de novas tecnologias e de novas formas de consumir e produzir sentidos, ainda não eram suficientemente levadas em consideração nas escolas. A pandemia chegou com um senso de urgência e descortinou o que era continuamente postergado ou colocado em segundo plano: o letramento tecnológico dos professores, o investimento em computadores/tablets e internet nas escolas e uma atenção para as formas de expressão que não se limitam à linguagem verbal são alguns exemplos.

Nesse sentido, este livro tem sua relevância calcada no fato de que os autores estão atentos às transformações no mundo da vida e estão buscando e propondo alternativas para transformar suas aulas e as experiências de educação linguística de seus alunos.

Esta obra é composta por cinco capítulos, todos no âmbito do ensino da Língua Inglesa na educação básica em escolas públicas; contudo, as temáticas abordadas aqui são de interesse amplo, podendo perfeitamente atender a inquietações de professores de Inglês e de outras línguas, de diferentes contextos de ensino.

Quão importante é falar sobre “promover um ensino mais colaborativo, posicionando o aluno como produtor do conhecimento”; sobre como os alunos lidaram com o uso de ferramentas digitais durante a pandemia; sobre como oportunizar um “ensino motivador, que atinja objetivos que vão além de uma metodologia tradicional”; sobre alternativas de como amenizar as dificuldades encontradas por professores no que diz respeito ao uso das TICs; sobre a importância de ampliar as práticas de leitura e de construção de sentidos com a inclusão de gêneros multimodais; sobre como experiências de letramentos ultrapassam o escopo da aprendizagem escolar e potencialmente se inter-relacionam com o exercício da cidadania e da participação social. Muito importante e necessário, você não acha? São esses os temas que os autores deste livro discutem de forma embasada e, ao mesmo tempo, fluida.

Por fim, antes de encerrar este prefácio, gostaria de chamar sua atenção, caro leitor/cara leitora, para mais um ponto que considero importante em relação aos capítulos deste livro: os autores não tomam a realidade como dada, eles entendem que, apesar das adversidades

enfrentadas por professores antes, durante e depois da pandemia, a educação linguística é também um processo em constante (trans)formação, pois as práticas sociais estão sempre mudando. Não podemos continuar a ensinar línguas no século XXI como fazíamos no século passado; não podemos desconsiderar a relevância de ler o mundo e de dialogar com o mundo em nossas aulas; não podemos continuar buscando homogeneidade em um mundo que é culturalmente e semioticamente diverso.

Para pesquisadores e também para aqueles que gostariam de saber mais sobre práticas educacionais contextualizadas pelas teorias dos multiletramentos, da multimodalidade e do Letramento Crítico, este livro certamente vai proporcionar boas reflexões.

Desejo uma boa leitura a todos!

Dra. Alessandra Coutinho Fernandes

Professora do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da UFPR.
Líder do Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidade
na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GEMPLE).
alessandra.coutinho@ufpr.br

APRESENTAÇÃO

DESDE QUE A PANDEMIA DA COVID-19 TEVE INÍCIO, DO FIM DE 2019 para o começo de 2020, em nossas vidas, várias esferas da sociedade viram-se na urgência de se readaptar a esse novo cenário que ainda estamos presenciando. Uma dessas esferas é a educacional. Escolas, universidades e faculdades em todo o planeta Terra viram-se numa situação nunca antes vista: portas tiveram que se fechar para nos protegermos desse tão temido vírus que vem matando, sem dó nem piedade, milhares de pessoas.

Com esse novo panorama, diretores, coordenadores e educadores de todos os níveis de escolaridade viram-se na necessidade de estudar formas de inserir, gradativamente, os alunos no estudo. Com as tecnologias digitais a nosso serviço, agora mais aguçadas ainda, surgiu o ensino remoto emergencial, circunstâncias educativas em que professores e alunos se veem ao vivo e on-line. Cada um em suas casas. Com isso, várias têm sido as dificuldades e limitações, tanto pelo lado dos alunos e professores, dessa vez com uma sobrecarga de trabalho nunca vista e “sentida”.

Tendo esse novo contexto de ensino e de estudo advindo da pandemia, educadores de todo o mundo começaram a se organizar para relatar suas experiências com o ensino remoto. *Lives* começaram a ser compartilhadas, palestras no *Youtube* e outras milhares de atividades on-line começaram a ser incorporadas no cotidiano escolar de alunos e professores como forma de conscientizar a todos no ambiente escolar de que existem alternativas para ensinarmos no ensino remoto e de os alunos estudarem também. Contudo, problemas que antes apareceram,

continuaram, uma vez que nem todo contexto é semelhante.

Nesse livro, o contexto educacional a que nos referimos é o de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), em especial, da Língua Inglesa. Os seis capítulos, que com muito orgulho apresento para aqueles leitores interessados no ambiente escolar de línguas estrangeiras e preocupados com o modo com que a pandemia da COVID-19 vem impactando a vida dos professores e dos alunos, estão divididos da seguinte forma: os dois primeiros capítulos apresentam discussões teóricas com referência ao contexto da pandemia do COVID-19; o terceiro faz reflexões sobre práticas de leitura multimodal; o quarto e o quinto capítulos enfatizam a discussão de práticas de multiletramentos (e de textos e/ou gêneros textuais multimodais) na educação básica com as tecnologias digitais; e o último discorre sobre o papel das imagens nos livros didáticos em LI. Vale frisar, contudo, que, para todos os capítulos que aqui apresento, a teoria norteadora das discussões tem sido a dos Multiletramentos (ROJO, 2013; 2017). Na sequência, descrevemos sumariamente como são constituídos os capítulos do nosso livro.

Tendo como contexto norteador a pandemia da COVID-19, declarada a partir de março de 2020, o Capítulo 1, escrito por Betânia Maria Ferreira da Silva sob o título **“A contribuição das ferramentas digitais para o ensino remoto de Língua Inglesa em tempos de pandemia”** faz reflexões teóricas sobre a importância das tecnologias digitais para o ensino de LI no contexto escolar. Tendo como base escolar o contexto público de ensino, a autora pontua as dificuldades de acesso a aparelhos digitais pelos alunos, a falta de estrutura escolar e limitações pedagógicas dos professores como aspectos delineadores de um ensino limitado em decorrência do advento da pandemia e do forçoso distanciamento social que ela enseja.

Seguindo a discussão norteadora pelo contexto da pandemia da COVID-19, o texto de Agnaldo Pereira da Silva, **“Uso das TICs no ensino de Inglês e os desafios do professor”**, recai sobre o professor. De cunho teórico, no Capítulo 2, o autor discorre sobre as dificuldades encontradas pelos professores de LI quanto ao uso das tecnologias digitais nas aulas remotas de escolas públicas brasileiras, finalizando com propostas pedagógicas para aprimorar o ensino dos alunos.

Os dois capítulos que se seguem - Capítulos 3 e 4 -, abordam a

vertente teórica dos Multiletramentos, ressaltando que as práticas de multiletramentos que fazem parte do nosso cotidiano - como a interação social digitalizada através de textos imagéticos - precisam ser incorporadas nas práticas escolares. O Capítulo 3, de José Cristovão Maia Lucena Marreiro, **“Leitura em Língua Inglesa à luz dos gêneros textuais multimodais: as tiras no Ensino Fundamental II”**, tem como objetivo discutir o uso das Tirinhas nas aulas de leitura em LI, no contexto de Ensino Fundamental II. Tendo como um dos alicerces de discussão a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o autor destaca e explica o gênero textual multimodal “Tirinha”, pontuando a necessidade de práticas pedagógicas multimodais que incentivem a construção de significados multimodais no processo de ensino dos alunos.

Na sequência, no Capítulo 4, Adenilma Vieira dos Santos, com o trabalho intitulado **“Práticas de multiletramento à luz das tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa: uma nova proposta pedagógica”**, tece, inicialmente, discussões teóricas sobre os gêneros textuais multimodais e as tecnologias digitais no ensino de LI para, depois, apresentar uma proposta didática no contexto de Ensino Médio, alinhada com a teoria e pedagogia dos multiletramentos.

O livro finaliza com o texto de Francinaldo dos Santos Custódio, **“A representação do negro no livro didático de Língua Inglesa”**. Nesse Capítulo 5, o autor faz referência ao livro didático, destacando suas discussões teóricas sobre o aspecto da negritude presente (ou não) nos textos imagéticos nos livros didáticos em LI. Ancorado pelos estudos do Letramento Crítico, Multiletramentos e, sobretudo, do Letramento Visual, o autor tece reflexões sobre a necessidade de discutirmos que os textos imagéticos podem ser vistos como produtos providos de significados dentro de um contexto social, político e cultural e que tais imagens podem promover e corroborar preconceitos e estereótipos sociais.

Esses trabalhos aqui apresentados, frutos de estudos e pesquisas de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, do Curso de Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol), realizado em 2020, não são únicos. Assim como eles, vários outros trabalhos refletem a angústia e os anseios de milhares de professores de Língua Inglesa, o idioma alvo de reflexões nesse livro.

Convido, portanto, a todos os leitores (professores ou não) a ingressar na leitura desses trabalhos que não somente mostram o retrato de ensino e aprendizagem atual, mas também permitem refletir que, apesar desse cenário educacional incerto e inseguro incitado pela pandemia, ainda existe esperança em fazermos – nós professores – algo a mais em cada sala de aula (remota ou presencial) em que estamos inseridos.

Desejo a todos uma prazerosa leitura!

Professora Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

(Ex-orientadora e eterna amiga dos alunos-autores desse Ebook)

Professora do Curso de Letras- Inglês

Departamento de Letras e Artes, CEDUC, UEPB, Campus I.

Líder do Grupo de Estudos de Formação Docente em Línguas Estrangeiras (GEFDLE)

danielagomes@servidor.uepb.edu.br

CAPÍTULO 1

A CONTRIBUIÇÃO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Betânia Maria Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

As práticas metodológicas no sistema de ensino de algumas instituições públicas e privadas brasileiras, no que toca ao ensino remoto, tiveram que ser submetidas a transformações vertiginosas em caráter emergencial no intuito de introduzir as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), com o objetivo de minorar os efeitos danosos originados pela COVID-19. No âmbito escolar, por exemplo, o espaço e o tempo foram conjugados em novas categorias de ensino-aprendizagem, deslocando aluno e professor para o desempenho de suas atividades em diferentes recintos.

No entanto, esse procedimento adaptativo que se moveu vertiginosamente no interior do complexo burocrático de legislações, mira a superação das dificuldades presentes no ensino remoto, uma vez que a distância incide, a rigor, na qualidade dos trabalhos, na assiduidade das aulas, como também no acompanhamento direto do aluno, a fim de que se evite o desregramento durante a aplicação de atividades bimestrais. Além disso, o aluno, dissociado do professor, pode ser pensado como um indivíduo alheio aos seus deveres e obrigações, à medida que há vazão para uma liberdade de tempo, precisamente quando esse tempo é gerido de forma inadequada pelo corpo discente que, sem o

incentivo necessário por via de seus pais, vê-se sem um direcionamento preciso, posto que a sua casa – *lugar de lazer* – agora seria ressignificada em um espaço de aprendizagem¹.

A utilidade didático-pedagógica das TDICs no ensino da Língua Estrangeira (LE) traz à tona a discussão sobre a falta de incentivo no engajamento dos estudantes de escolas brasileiras, sobre o qual repousa em nosso trabalho, o vetor dos recursos tecnológicos pensados como práticas metodológicas.

No interior dessas implicações, entende-se que as TDICs se revelam, diante de um grande acervo de recursos digitais, como um conjunto de ferramentas passíveis de operações e combinações para estratégias eficientes no planejamento de aulas. Porém, o que se percebe é que algumas instituições privadas de ensino, em termos de logística e formação de profissionais no ensino EAD, por exemplo, já se encontravam preparadas num contexto pré-pandêmico, contrastando com a adaptação tardia das instituições públicas, pela ausência de políticas educacionais de inclusão da modalidade EAD em seu quadro funcional². Por conseguinte, o emprego dos recursos digitais é igualmente

- 1 Nesse parágrafo, trato especificamente da representação da residência familiar como um lugar de lazer, onde o aluno, após chegar da escola ou universidade, enxerga a sua residência como ambiente de descanso e não como um ambiente de estudo. O aspecto positivo da modalidade remota, pensada em caráter emergencial, surgiu para suplantare a ausência do contato presencial, a fim de minorar os riscos de contaminação pelo novo coronavírus. No entanto, ainda que seja positiva essa característica, torna-se negativa no ponto em que não há um acompanhamento real na aplicação das atividades, como supracitado no texto. Ou seja, o alunado é o responsável por gerir o seu tempo, “tropeçando” na possibilidade de um baixo desempenho no ano letivo, uma vez que no domínio físico da instituição, a própria instituição é quem organiza esse tempo.
- 2 O EaD (Ensino a Distância) difere-se do ER (Ensino Remoto) por meio do seu respaldo em documentos normativos, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) no Art. 8o. O ensino remoto, por outro lado, não é uma modalidade de ensino institucionalizada, à medida que ela foi criada em caráter emergencial, portanto, ainda que sejam similares as duas modalidades, elas distinguem-se entre si ainda pela sua tradição na sociedade brasileira, onde, desde o século XIX, o EaD já vinha se materializando através de cursos por correspondência. Em linhas gerais, Chaves (1999)

administrado como os demais componentes curriculares, com a ressalva, porém, de que a falta de incentivo em adequar as plataformas digitais com a aprendizagem em LE pode desencadear maiores desafios nesse procedimento de ensino-aprendizagem.

O ensino de Língua Inglesa (LI) em *sui generis*, não se distingue de outros componentes curriculares – no sentido da recepção pelo aluno – à medida que a língua estrangeira é submetida ao crivo do corpo discente, como também de suas metodologias intrínsecas, ou seja, ela sofre processos de mudanças nos ambientes escolares, notadamente no tocante às aulas remotas³, que, durante essa crise pandêmica tem, por mediação de tecnologias digitais, contribuído positivamente para a continuidade do ensino na categoria supracitada.

Nesse cenário, trabalho apresentado nesse Capítulo, traz à tona uma discussão sobre como as ferramentas digitais podem influenciar as aulas de gramática em Língua Inglesa, a partir de uma análise qualitativa de artigos científicos. No tocante a isso, a pesquisa bibliográfica como metodologia, evidencia a proposta de manuseio consciente das ferramentas digitais e suas novas modalidades de ensino.

Nesse sentido, o nosso método de pesquisa constitui-se por meio de uma identificação e avaliação (positiva ou negativa) da utilidade de algumas plataformas digitais que se inserem no cotidiano do alunado do Ensino Médio, desde sites, redes sociais e *blogs* até o ensino da gramática em LI que, a nosso ver, está cada vez mais acessível ao alunado através dessas plataformas que se consideram como novas metodologias educacionais.

Para a realização dessa pesquisa, foi imprescindível o

escreve que “A Educação a Distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador” (CHAVES, 1999, p. 42).

- 3 As aulas remotas ocorrem de forma síncrona, portanto com a interação do professor em tempo real, sendo que as dúvidas podem ser sanadas no momento em que surgem, por vídeo ou por chat.

aporte teórico-metodológico de autores como Paiva (2008), Leffa (2006), Cunha, Bispo e Silva (2014), entre outros.

O presente capítulo, de caráter bibliográfico, traz reflexões sobre a importância das TDICs para o ensino de LI no ambiente escolar, com o objetivo geral de identificar se a maioria dos estudantes de escolas públicas, ainda que tenham acesso a smartphones, tablets e computadores etc., poderiam apresentar, em tese, resistência em operar esse emaranhado de ferramentas adequadamente para fins educacionais (CUNHA; BISPO; SILVA, 2012). Em termos específicos da pesquisa, buscamos descrever o nível de compreensão leitora dos alunos em LI, analisar o desenvolvimento de leitura dos alunos em atividades de compreensão leitora e, não menos importante, contextualizar o fenômeno da adaptação aos métodos de ensino e aprendizagem entre aluno/professor em tempos de pandemia.

Como ponto de partida, elencamos duas perguntas que, ao longo do nosso estudo, buscaremos responder do modo mais adequado possível: a) de que forma os alunos de LI do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras compreendem textos multimodais? b) como os alunos usam as tecnologias digitais para lhes auxiliar na leitura multimodal?

Por meio dessa discussão, apresentamos as contribuições do uso das plataformas e seus recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem na LE (MICCOLI, 2005), especificamente na LI (LEFFA, 2006). No centro dessas questões, identificamos que a utilização das novas metodologias nas aulas de LI no Ensino Médio, especificamente, vem dando passos importantes à modernização do aprendizado⁴. Dmons-

4 “O ambiente digital instaurou na sociedade uma relação com textos e códigos, diferentemente daquelas já praticadas. Um ícone, um espaço, um clique, uma letra maiúscula, um emoticon, uma pontuação. Todas estas ações subjazem à leitura e à escrita no contexto digital. As TDICs estabeleceram que, além das habilidades de leitura e escrita, é preciso compreender-se como parte de uma cultura digital, participante de um mundo real, num contexto virtual. Transformaram-se os modos de ler e interpretar, escrever, colaborar e distribuir informações escritas ou orais e, haja vista que a instituição escolar é a principal agência de letramento da sociedade” (AZEVEDO; SILVEIRA et al., 2018, p. 616). No tocante a isso, entende-se que a relação dos recursos digitais em LI é uma especificidade que não se encerra nela, mas noutras componente curriculares, isto é, a cibercultura, por meio do

tramos de modo basilar como as formas didáticas, que se interconectam aos novos mecanismos e práticas de ensino, vêm se alinhando aos padrões da internet e da própria comunidade escolar.

ENGAJAMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR E A COMUNICAÇÃO DIGITAL EM LÍNGUA INGLESA

Como eixo aglutinador, a LI encontra-se vinculada ao cotidiano e está presente em filmes, músicas, mensagens em camisetas e em vitrines de lojas. Conforme explica Miccoli (2005), o ensino de LE pode promover o uso da língua para a comunicação do aluno a partir do contato presencial ou virtual com outros falantes através de textos ou meios de comunicação, buscando fazer frente ao crescente uso do inglês em nosso cotidiano. Esse procedimento propulsor pode ser robustecido através de redes sociais, dentre as quais se destacam as comunidades digitais, como também os eventos on-line de conversação que agem como intercâmbio cultural.

Entretanto, o uso das TDICs nas escolas de Ensino Médio vem produzindo oscilações negativas, dentre as quais se sobrepõe uma potencial aversão à mudança que impossibilita, de modo especial, na plena integração das TDICs no contexto escolar. Cunha, Bispo e Silva (2012) defende que a inclusão de TDICs não pode ser feita de qualquer maneira no processo de ensino-aprendizagem. E que é necessário, sobretudo, que o professor seja submetido a cursos de formação e especialização nesses recursos digitais, antes de explorar pedagogicamente as TDICs com seus alunos. Com isso, a aprendizagem intercambiada pela comunicação digital oferece oportunidades de interação e desenvolvimento cognitivo da língua trabalhada ou estudada no âmbito da Língua Inglesa.

Por outro lado, em visões pedagógicas advindas de teóricos, observamos a ausência de equipamentos digitais (impressoras, computadores, internet, entre outros) no quadro administrativo das instituições de ensino públicas. Igualmente, tem-se o entendimento geral de que, muitas vezes, a quantidade de equipamentos pode ser insuficiente,

letramento digital conforme realçam os autores citados acima, contextualizam sobre a introdução do ambiente digital no interior das práticas teórico-metodológicas do letramento.

concernente à demanda do quadro total de alunos. Como possível efeito negativo, dada a distribuição inadequada desses equipamentos na escola, é possível que haja uma perda significativa na qualidade de ensino nas salas de aula e, especialmente, no aprendizado do alunado.

Por conseguinte, com o uso das TDICs em sala de aula, pode-se ampliar o espaço de modo criativo, conhecendo não apenas o mundo em que se vive, mas buscando novos conceitos, linguagens e novas formas de expressões emanadas dessas ferramentas tecnológicas. Na busca de novas metodologias de ensino, as TDICs oferecem ferramentas que geram maneiras diferentes de ensinar.

Quando Miccoli (2005) diz que o uso adequado das TDICs assume uma função importante na educação, o autor está aferindo que é a partir desses recursos, seja no ensino público ou particular, que deve ser introduzido o auxílio digital, que poderá desembocar em uma nova realidade do ensino-aprendizagem.

No centro dessa discussão, Leffa (2006) escreve sobre a importância do uso das TDICs, no sentido de promover o engajamento dos alunos nas aulas de LI, o que se revela eficiente quando toda a LE se insere nesse ambiente tecnológico, ou seja, torna-se mais eficaz na maneira de ensinar, promove as interações digitais com responsabilidade e compromisso naquilo que faz. Em linhas gerais, tanto o professor quanto o alunado são beneficiados nas aulas de LI quando podem se valer de forma adequada dos recursos digitais propostos neste trabalho.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA ATUALIDADE

A LI no Brasil tem sido estudada desde o século XIX, alimentando-se de métodos tradicionais, tais como a Gramática-tradução, que trabalhou a leitura e a escrita usando textos como base principal (POLIDÓRIO, 2012). Logo após o Método Audiolingual, que utilizava a repetição oral, a leitura e a escrita. Em seguida, o Método Audiovisual, em que as gravações eram em fitas k7 e seus similares.

Atualmente, como professores, notamos que há dificuldades em ensinar LI através da internet, porém, constituindo-se, portanto, em um desafio constante para os docentes e instituições responsáveis pela educação no Brasil. Em sala de aula tem-se: ambientes lotados, falta de

recursos estruturais, materiais didáticos limitados e a falta capacitação dos professores. No tocante a isso, esses “agentes patológicos” que repousam sobre a educação, recaem num desinteresse quase instantâneo que obscurantiza a relação aluno-professor em sala de aula.

Observei esses acontecimentos *in loco*, ou seja, em meu trabalho diário como professora de LI no Ensino Médio. Seguimos, por sua natureza, passos distintos de como deveria ser um ensino que primasse pela qualidade, uma experiência desafiadora a cada dia nas aulas de LI no Ensino Médio.

Mobilizado nessas circunstâncias de pandemia, o problema aumenta quando as ferramentas tecnológicas não estão ao alcance de todos, é o que vem acontecendo na rede pública de ensino brasileiro. A realidade em que vivemos nos permite refletir, tanto sobre a nossa relação com as novas tecnologias, quanto sobre o próprio nível de ensino.

Desse modo, Dudeney e Hockly (2007) defendem que:

[...] os contextos nos quais os professores utilizam a tecnologia podem variar amplamente. Assim, o acesso a computadores, o medo de novas tecnologias e a falta de conhecimento, confiança ou formação sobre o uso de recursos tecnológicos afetam a implementação da tecnologia (DUDENEY; HOCKLY, 2007, n.p.).

Diante da realidade do Ensino Médio em LI, discutido nesse estudo, e do qual faço parte como professora, o cotidiano dos professores tem sido submetido ao crivo da utilização das tecnologias, o que se deu de modo vertiginoso, uma vez que nós tivemos de nos adaptarmos às pressas com o objetivo de que o ano letivo fosse perdido. As ferramentas tecnológicas podem se apresentar para nós, professores, como o *logos* de ações compatíveis para seguir o caminho do ensino com a qualidade que se deve ter o componente curricular ministrado, com a ressalva de que o procedimento de inserção das TDICs em nossos currículos não venha a se constituir por meio de resistências que não possam ser superadas.

A APLICAÇÃO DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA

INGLESA: ALGUMAS VISÕES

Estudiosos como Azevedo, Carneiro e Oliveira (2016) avaliam a gramática em LI apresentando opiniões importantes, tais como: a aprendizagem gramatical não ocorre de modo natural, ela dificulta a aprendizagem da língua-alvo.

De acordo com as análises de Cunha, Bispo e Silva (2010) os alunos têm dificuldades em não conseguir atingir o conhecimento necessário do *listening* (ouvir), *speaking* (falar), seguem em sua aprendizagem cativos das dificuldades em não compreender a LI em sala de aula. Essas dificuldades são devido às aulas de LI serem engessadas em concepções estruturalistas que uniformizam a gramática em detrimento de habilidades outras indispensáveis a um desenvolvimento pleno no aprendizado do aluno. Nesse sentido, Cunha, Bispo e Silva (2014) apontam que:

Ao eleger a norma de maior prestígio social como o modelo de língua a ser ensinado e, portanto, usado, a escola, na maioria das vezes, desconsidera a norma linguística que o aluno domina e que é seu instrumento básico de expressão e de comunicação. O confronto dessas duas realidades gera, não raro, a sensação para o aprendiz de que a língua ensinada na escola, embora identificada como língua portuguesa, sob vários aspectos, soa-lhe como estrangeira, uma vez que, ao ingressar no ambiente escolar, percebe que não é da variedade de que é falante que os professores lhe falam nas aulas de português (CUNHA; BISPO; SILVA, 2014, p. 83).

A partir desse fragmento, pode-se aferir a resistência que se constitui a partir da dicotomia entre o ensino insípido de gramática e uma composição mais sólida de seus significados extralinguísticos no processo de ensino-aprendizagem de LI no Ensino Médio. Com efeito, é impreterível que se faça uma reflexão em torno das novas categorias que podem, por sua natureza constitutiva, auxiliar na espontaneidade e na autenticidade do ensino-aprendizagem através das TDICs.

Sumariamente, as mudanças são incontestáveis para o

desenvolvimento positivo do aprendizado, cuja sobreposição que mira a língua estrangeira – seja ela qual for – deve ser examinada com precisão e fomentada com o objetivo de que os alunos do Ensino Médio nas escolas públicas sejam incentivados a conhecer uma nova língua.

TICS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Com base em Menezes de Souza (2011), a utilização das TICs nas aulas de LE surgiu com o avanço das ferramentas digitais, tais como: gravadores, datashow, televisão, *internet*, computadores, *tablets* e *smartphones*. Cada ferramenta supracitada pode, precisamente, auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva no ensino de línguas estrangeiras. Para melhoria do ensino-aprendizagem, por outro lado, a presença e o uso excessivo desses recursos, sem a necessidade de utilização dos *smartphones*, pode motivar um desconforto para o professor, cuja materialidade cunharia em um desempenho negativo na reprodução de conteúdos, má condução das aulas, baixo rendimento como docente, por exemplo.

Contudo, o uso dessas ferramentas pode desencadear, como dissemos, um desconforto por parte de alguns professores, no qual se sobrelava, ainda, que muitos desses docentes saem de seu ambiente de trabalho tradicional e são transportados para um ambiente desconhecido. Sobre isso, Costa *et al.* (2017, n.p.) defendem que “Com todo avanço tecnológico agregado ao ensino de línguas, é evidente que o professor necessita também se tornar ‘tecnológico’, um profissional mais consciente e preparado para as transformações sociais”.

Por outro lado, de acordo com Paiva (2008, n.p.): “[...] nem o livro e nem o computador farão milagres no processo de aprendizagem, se o aprendiz não estiver em práticas sociais da linguagem adequada”. As ferramentas tecnológicas são importantes para o ensino de língua estrangeira, uma vez que auxiliam, de maneira geral, todo aspecto e ambiente escolar que fora proporcionado até então. Ou seja, uma nova forma de construção de conhecimento surge para a melhoria dos estudos, trabalhos e pesquisas, proporcionando uma maior interatividade entre os seus usuários. Em face disso, Cunha, Bispo e Silva (2014) vão escrever que:

As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. O mesmo acontece com os professores. Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos/professores e divulgados instantaneamente na rede para quem desejar. Alunos e professores encontram inúmeras bibliotecas eletrônicas, revistas *on-line* (sic), com muitos textos, imagens e sons, que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação (CUNHA, BISPO; SILVA, 2014, p. 22, grifo do autor).

De acordo com essa citação, professores e alunos são os maiores beneficiados com as mudanças e atualizações no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de LI. Além disso, as plataformas digitais, assim como outros recursos, podem contribuir de forma exitosa para a construção de um conhecimento mais sólido nessa conjuntura pandêmica, notadamente na categoria de ensino remoto.

Ao longo dos anos, muitas têm sido as tentativas de introduzir as ferramentas digitais no sistema de ensino da educação básica. Uma das primeiras tentativas foi por meio da reprodução de sons e vídeos, permitindo, através da gravação e reprodução dos sons com nativos, desenvolver a habilidade oral dos estudantes (PAIVA, 2008). O autor ainda comenta que as ações são padronizadas pelo sistema de gravação e reprodução de sons e imagens; funções imputadas pelo sistema educacional para situações do cotidiano em sala de aula. Nesse sentido, Paiva (2008) argumenta que:

A reprodução de som e vídeo foi uma inovação tecnológica muito significativa [...] Permitia-se através do aparelho a gravação e a reprodução dos sons. Em seguida, a reprodução de áudio em discos se deu através do gramofone, e depois em fitas magnéticas (PAIVA,

2008, n.p.).

Nesse excerto, Paiva (2008) sedimenta algumas ações que potencialmente desembocaram na existência ou no uso frequente de certos aparelhos eletrônicos, a saber: televisão, videocassete, gravadores, *datashow*, entre outros. Além do mais, com o advento do computador e da internet, essas reproduções e gravações se tornaram indispensáveis aos serviços educacionais. Por sua vez, Leffa (2006) compreende a internet como um marco importante, no qual o ensino na língua-alvo e suas transformações possibilitem o processo de aprendizagem com mais agilidade e eficácia a partir de ferramentas digitais:

A internet permitiu ao aluno usar a língua-alvo para se integrar em comunidades autênticas de usuários e trocar experiências com pessoas do mundo todo que estudassem a língua utilizada. Dessa maneira, a informática passa a ser usada no ensino de línguas como uma fonte dinâmica, que possibilita a integração de todas as tecnologias até então desenvolvidas, como da escrita, de áudio e vídeo, rádio, televisão, telefone, em um único recurso: o computador (LEFFA, 2006, n. p.).

Tomando por base o vínculo entre a internet e o uso adequado das ferramentas digitais, segundo Leffa (2006) e Paiva (2008), elas proporcionam possibilidades de melhorias nas aulas de LI do Ensino Médio, posto que esse público, que já faz uso dessas tecnologias, pôde valer-se em ampla escala de atividades como: a prática de interação e conversações interativas, com princípios de compartilhar saberes e desenvolver a comunicação através das redes sociais e site específico para tal fim (PAIVA, 2008).

Ademais, os professores podem utilizar tais recursos em situações reais de uso da língua-alvo, por meio de *blogs*, *e-mails*, *chats*, filmes e séries originalmente gravadas em Língua Inglesa. Toda a produção dessas ferramentas contém material audiovisual que permite ao aluno e ao professor uma aproximação pedagógica e inovadora, trazendo uma

nova visão de recursos metodologicamente educacionais. Quanto ao uso da internet para o ensino, Paiva (2008) explica que:

Nem o livro e nem o computador farão milagres no processo de aprendizagem, se o aprendiz não estiver inserido em práticas sociais da linguagem. Dessa maneira, oportunizar situações que promovam interação e construção de significados em diferentes contextos de produção para o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica, com o uso de tecnologias se torna um objetivo pedagógico atual e premente (PAIVA, 2008, n.p.).

Em minhas aulas de gramática em LI no 2º ano do Ensino Médio, o auxílio das tecnologias tem se revelado dinâmica e acessível a todos os alunos do Ensino Médio. Esse quociente é percebido por via das ferramentas que foram popularizadas em tempos remotos, por consequência dessa crise pandêmica. Além disso, as ferramentas digitais estão sendo pedagogicamente utilizadas com o propósito de promover a interação e construção de um conhecimento mais sólido.

Nesse seguimento, Paiva (2008) defende que, diante das ferramentas tecnológicas, professor e o aluno podem estar aptos a usar as tecnologias digitais, sendo livro ou computador, o preparo para lidar com o desafio de ensinar a língua-alvo tem sido um hábito recorrente, já que, usando as ferramentas tecnológicas da melhor maneira, o ensino-aprendizagem torna-se mais eficaz para ambas as partes. Por essa razão, Paiva (2008), em suas palavras, escreve que:

A Crescente utilização da internet está levando a uma chamada para os multiletramentos ou letramentos digitais (BRYDON, 2011). Para que os professores se ajustem às modificações que se fazem presentes, dedicar-se e investir numa formação continuada que abarque essas mudanças é um passo importante para iniciar um trabalho mais conectado com todas as inovações que se apresentam (PAIVA, 2008, n.p.).

O autor adverte os profissionais da educação para uma formação curricular, sobretudo pela maneira pela qual se move a sociedade nesse contexto pandêmico. É imperativo que se reflita sobre a importância da ressignificação dos diversos contextos de ensino-aprendizagem, pois, ainda que os efeitos no sistema educacional tenham sido danosos, porque nocivos, a COVID-19, por outro lado, também delineou as patologias parasitárias que atrasam a integração de recursos digitais na educação. Nesse sentido, é válido, para mim, que sou docente, interpretar a realidade a partir da ausência de uma consciência tecnológica, o que poderá, provavelmente, ajudar-me a sedimentar o rol de metodologias possíveis de que posso me valer para construir uma forma de ensino pautada nessa integração tecnológica, com o objetivo de, também, desconstruir as imagens negativas que se formam no acervo imaginário do senso comum sobre a Língua Inglesa.

A necessidade de uma frequente atualização no sistema via internet deve ser apreendida de forma gradual e dinâmica, para que seus principais agentes (professores e alunos) estejam atentos às modificações presentes no mundo da internet.

A relação entre Leffa (2006) e Paiva (2008) se ajusta quando ambos direcionam seus escritos para as reflexões sobre a internet, o aprendizado do alunado e suas ferramentas digitais. Sendo entusiastas da rede mundial de computadores, os autores Leffa (1999) e Paiva (2008) estabelecem vínculos de reflexão para as questões de aprendizagem e suas ferramentas.

FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

As pessoas têm se adaptado às novidades do mundo tecnológico, precisamente no tocante à comunicação e à informação que se notabilizam por estarem desenvolvendo uma relação de concomitância, o que pode, definidamente, resultar numa aliança com o intuito de servir à sociedade de maneira exitosa, ajudando-a diariamente a ser bem mais produtiva, tanto em questões laborais, quanto no seu próprio entretenimento. Por isso, as ferramentas digitais são esses aparatos que possibilitam ao homem a se ajustar ao ritmo vertiginoso das transformações sociais conjugadas ao sabor frio do capitalismo que, ainda que encaminhe as

sociedades para um prospecto onde o desenvolvimento tecnológico apresenta-se como o coeficiente positivo, por outro lado, elas também se notabilizam por fazerem parte de um fenômeno histórico de diferenciação social e acentuação das desigualdades entre as classes. Mirando o vetor da positividade, Simões (2009) elenca algumas funcionalidades relativas ao acervo de equipamentos que podem ser utilizados para fins pedagógicos:

Existem muitos materiais eletrônicos disponíveis para diversas funções: administrativa, publicitária, educacional, esportiva, para uso pessoal ou corporativo. Depende do quê pretende alcançar com o uso dessas ferramentas tecnológicas. No campo educacional, a algum tempo vem sendo inserido o uso de tecnologia para melhorar o processo ensino aprendizagem. Vídeos, retroprojetores, microcomputadores, filmadoras, câmeras e impressoras foram os primeiros (SIMÕES, 2009, n. p.).

O trecho citado acima deixa a reflexão sobre como as ferramentas digitais disponíveis a todo o momento, os aplicativos, sites entre outros mecanismos, surgem para conduzir o ensino aprendizagem de alunos e professores, possibilitando que as ferramentas digitais aplicadas à educação sejam versadas como elemento propulsor de conscientização educacional, notadamente pela capacidade de envolver ambas as partes, deixando o aprendizado mais dinâmico e eficiente.

Vieira (2018) vem afirmar que os conteúdos ministrados em sala de aula para a melhor compreensão da gramática em LI são diversificados e extensos. Porém, com o uso das TDICs, esses conteúdos devem ser elaborados a partir do que consideramos como recursos essenciais, através das principais plataformas. Essas ferramentas, bastante utilizadas, possuem a variante positiva de democratizar as aulas, isto é, de pluralizar a relação aluno-professor. Ao cabo disso, Vieira (2018) escreve:

Quanto ao uso dessas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, perceber-se que há

diferentes plataformas (Moodle, Teleduc, Livemocha, BBC Languages, etc.) e muitos outros recursos pedagógicos, tais como chats, fóruns, wikis, blogs que são utilizados para o enriquecimento da língua, oportunidades de comunicação com aprendizes/nativos e conhecimento de diversas culturas de outras partes do mundo (VIEIRA, 2018, n.p., grifo nosso).

Desenvolver tais plataformas, como está descrito acima, requer um conjunto de fatores, como estrutura do próprio site, linguagem de fácil entendimento e um intercâmbio entre seus usuários com o objetivo de agregar ao conhecimento da gramática em LI, ou seja, tais plataformas possuem, nos dias atuais, os requisitos indispensáveis ao progresso do sistema educacional brasileiro.

Por esse fio condutor, as ferramentas digitais mencionadas em nosso trabalho, inserem-se numa dimensão que tenciona a um entendimento elucidativo do mundo da tecnologia para auxiliar a Educação. A busca por ferramentas digitais atualizadas deve ser feita por todos que contribuem para formas mais flexíveis e eficientes de ensino na modalidade remota. As contribuições dessas ferramentas produzem, pedagogicamente, uma lógica de funcionamento onde se irrompe com a relação modelar do professor (emissor/agente ativo) e o aluno (receptor/sujeito passivo). Desse modo, tanto o aluno quanto o professor podem assumir o papel de emissor ou receptor, ao passo que, na comunicação humana, precisamente nos turnos de fala, o diálogo é construído por via de uma relação simbiótica onde não há uma sobreposição uniformemente absoluta de um em relação ao outro.

Sobre as plataformas destacadas, temos o *Moodle*, que tem o objetivo de aprimorar e personalizar ambientes escolares do Ensino Fundamental até a educação superior, como também no ambiente de trabalho. Desse modo, o docente, a coordenação pedagógica e a própria gestão escolar, podem manusear de forma mais direta e concisa, em relação a outros sites do mesmo ramo.

O *Teleduc* vem com uma proposta distinta, ou seja, propõe uma formação de cursos a distância e surge com alternativa de renovação metodológica. O processo de aprendizagem parte principalmente dos

alunos, com a ressalva de que a responsabilidade e organização nesse processo devem ser imprescindíveis. Tem-se, ainda, a *Livemocha*, uma rede social cuja função permite deixar leituras classificadas para que seus usuários possam acessar com mais agilidade e clareza em relação aos conteúdos ministrados nesse ambiente virtual.

Por fim, vem a *BBC Languages* com seus cursos de LI que disponibilizam frases, áudios, vídeos, vocabulário extenso, pronunciamento, gramática, atividades e testes. A dinâmica dessa plataforma propõe estabelecer contatos com diversos atores desse cenário.

Em linhas gerais, é importante sublinhar que Leffa (2006) reflete sobre as ferramentas que se destacam no interior do processo de interação mais direta e, ao mesmo tempo, mais dinâmica, ou seja, tanto a rede social quanto o site promovem essas aberturas de proximidade entre os usuários e estudantes em geral. Além disso, essas modalidades interacionais contribuem para o ensino à distância através dos fóruns, salas de debates virtuais e programas on-line de aprendizagem.

CRIATIVIDADE E POSSIBILIDADES PARA UMA METODOLOGIA DO ENSINO DE LI NA CATEGORIA REMOTA

Desenvolver plataformas que agreguem o conhecimento da gramática em LI faz com que, nos dias atuais, as ferramentas digitais sinalizem para avanços positivos no campo da educação, refazendo aqueles conceitos que foram mencionados anteriormente e, conseqüentemente, abrindo espaço para outras possibilidades pedagógicas mais atualizadas.

Baseando-me no acervo criativo que as TDICs disponibilizaram, elaborei um projeto de ensino pautado no enriquecimento lexical dos alunos a partir de músicas internacionais que possuem significativa taxa de aceitação por um público mais jovem. Sabe-se que, para trabalhar conceitos de gramática na LI, interpretação textual, conjugação de verbos etc., é indispensável que o aluno tenha em seu acervo lexical algumas expressões que vão lhe ajudar, primeiramente, a decodificar e, a seguir, interpretar tais expressões nos mais diversos contextos em que ela se encontrar.

Como procedimento metodológico, notadamente pensado dentro da modalidade de ensino remoto, selecionaríamos um corpus musical

específico para, conseqüentemente, aplicarmos algumas produções escritas sobre elas no objetivo de que os alunos possam compreender, de modo preciso, como ocorre a construção de sentenças (simples e complexas) na Língua Inglesa, o que seria, a nosso ver, uma forma de desenvolver um conhecimento que se traduz por meio de um aspecto particular até o mais universal.

A temática pedagógica das ferramentas digitais como eixo aglutinador aponta para uma junção entre teoria e prática, entre conceitos e ferramentas que alimentam a educação, que se ajustam a uma nova forma de conhecimento para a gramática na LI. A esse respeito, Paiva (2008) descreve a participação do corpo docente quando esse adere a ferramentas que possivelmente se tornam capazes de receber os seus alunos de forma atualizada, acompanhando-os no ensino-aprendizagem.

Outra forma, porém, de desenvolver o nosso projeto de letramento a partir da categoria remota, dar-se-ia por meio da participação coletiva entre os alunos, onde eu, na condição de docente de LI do Ensino Médio, iria instruir os alunos para uma roda de conversa com o objetivo de identificarmos as expressões inglesas nas músicas, tal como as suas traduções em Língua Portuguesa. Por conseguinte, tendo por base a pesquisa, a observação e a tradução desses vocábulos, buscar-se-ia, de modo especial, contextualizá-las em músicas tipicamente brasileiras, a fim de que se construa a consciência de que o inglês se encontra presente no interior da cultura musical brasileira e de que grande parte das pessoas a utilizam por obséquio ou de forma inconsciente. Em outros termos, é imprescindível que passemos da teorização sobre determinados eventos discursivos, para atividades reais discursivas sem que, necessariamente, se perca a essência do ensino de Língua Inglesa.

Além disso, as ferramentas digitais também beneficiam os docentes em suas atividades em sala de aula no Ensino Médio, o que pode ser interpretado a partir da difusão de ideias nas aulas de LI. Através das tecnologias digitais, o alunado também consegue atingir um desempenho satisfatório na questão de conhecimento, comunicação e informação da língua-alvo.

No bojo dessa discussão, os benefícios que vão além-escola notam-se pelas possibilidades trazidas pelos acessos em qualquer lugar que o alunado e o professor estejam, basta que a internet forneça o seu

contributo, dado que já se é possível perceber que, em vários ambientes das cidades, esteja-se operando a integração de uma internet de qualidade para as zonas carentes. Por consequência, as ferramentas digitais também estão indo no mesmo caminho, contribuindo cada vez mais ao ensino-aprendizado de todos.

As aulas remotas, por sua vez, traduziram-se por mostrar a relevância do uso das tecnologias. Ainda que seja à distância, a educação não estancou e, como professora atuante do Ensino Médio, posso afirmar que os alunos estão tendo um ensino de qualidade por meio do auxílio das ferramentas digitais. Ainda são notórias as dificuldades e desafios que estamos enfrentando. Por isso, é preciso que o uso das ferramentas digitais seja significativo, não apenas durante o período de pandemia, mas que seja, sobretudo, incluída nas políticas pedagógicas e que façam parte do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso trabalho, empenhamo-nos por discutir as oscilações positivas e negativas inerentes à dicotomia entre o vetor dos recursos digitais e sua execução no ensino remoto do componente curricular de Língua Inglesa. Igualmente, obtém-se o entendimento de que a COVID-19 revelou as estruturas profundas de uma sociedade deficiente no âmbito tecnológico, o que se notabiliza, nomeadamente pela recepção negativa da modalidade de ensino remoto, ainda que o seu objetivo seja de minorar os efeitos danosos originados pela pandemia.

Na condição de docente de LI do Ensino Médio, busquei romper com as estruturas tradicionais de ensino, sobretudo aquelas que se destacam por tencionar a uma uniformização de conteúdo, como na aplicação de conteúdos de gramática. O componente curricular de Língua Inglesa, como se discutiu ao longo desse trabalho, é encarado pelo corpo docente ao sabor amargo da monotonia, um dos estereótipos que necessitam de reparos metodológicos e conceituais sobre o componente curricular.

As TDICs, em linhas gerais, permitiram-me pensar a relação aluno-professor de modo mais criativo, onde não haveria a representação histórica e tradicionalmente construída do professor como possuidor do conhecimento em detrimento do aluno, o sujeito passivo e silenciado

durante o processo de ensino-aprendizagem. Ainda que a COVID-19, em seu advento, tenha promovido o distanciamento entre aluno-professor, de modo especial, na ressignificação do espaço de ensino-aprendizagem, as TDICs foram desenvolvidas para transformar os métodos de ensino, desenvolver uma consciência sólida em torno da tecnologia em seus diversos contextos de uso.

A relevância dessa pesquisa notabiliza-se por contribuir positivamente para um grande acervo de pesquisas outras, cujo encargo é visto a partir de um sistema de pensamento que busque o desenvolvimento paulatino dos métodos de ensino e, igualmente, que problematize a atuação do(a) professor(a) diante das múltiplas operações teórico-práticas possíveis por meio das ferramentas digitais. Além disso, é impreterível que o conhecimento gerado por trabalhos como o nosso seja direcionado para preencher as lacunas sobre a utilização adequada dos recursos digitais em sala de aula.

Constataram-se, por meio de nosso projeto metodológico aplicado às nossas turmas na modalidade remota, que o modo pelo qual os alunos de Ensino Médio melhor apresentam rendimento escolar é durante as atividades que envolvem o uso da tecnologia de forma intermitente, isto é, quando a maior parte da aula, não apenas vale-se de slides temáticos, mas quando usamos, por exemplo, jogos de *quiz* para responder a questões objetivas dos exercícios e como, numa discussão mais generalizada, a tecnologia tem contribuído indiscriminadamente para o desenvolvimento de competências digitais. Além disso, verificamos ainda que o modo pelo qual os alunos têm utilizado as tecnologias digitais dá-se em razão do estímulo orientado pelo professor que, ao instruí-los para uma atividade específica, motiva o estudante a se familiarizar com um aplicativo (*app*), desembocando num resultado positivo quanto ao manejo adequado desses recursos, precisamente para a educação.

Em suma, busquei problematizar a utilização destas ferramentas digitais no ensino remoto, na necessidade de exteriorizar a receptividade dessa categoria na educação que, a meu ver, desdobrou-se em duas frentes: a primeira se insere num largo processo burocrático de organização administrativa por parte da instituição onde leciono, e a outra na organização individual, carente de uma formação curricular específica para o ensino remoto.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Daniela S.; SILVEIRA, Aleph C. *et al.* **Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “Nativos Digitais”**. Rio Grande do Sul: CINTED-UFRGS, 2018.

AZEVEDO, Adriana; CARNEIRO, Marisa *et al.* **Ensino de gramática baseado no uso: uma experiência de produção de materiais por professores**. Belo Horizonte: RBLA, 2016.

BBC LANGUAGES. **BBC LANGUAGES**. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/languages/>. Acesso em: 30 set. 2020.

COSTA, Érica.; SANTANA, Mayara *et al.* O uso das novas tecnologias nas aulas de **Língua Inglesa: um relato a partir das práticas de estágio supervisionado**. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 2, p. 204-215, 2017.

CURSOS GRATUITOS. **Livemocha: cursos grátis de inglês, espanhol, confira!**. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/bilU9. Acesso em: 01 out. 2020.

CUNHA, M. A. F.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. **Linguística funcional centrada no** Disponível em: encurtador.com.br/qwDI6. Acesso em: 29 set. 2020.

CHAVES, Eduardo O. C. Tecnologia na Educação, Ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: Conceituação Básica. **Revista de Educação**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 29-43, 1999.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LEFFA, V. J. **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. Pelotas: Educat, 2006.

MOODLE. **Moodle**. Disponível em: <https://moodle.com/pt/>. Acesso em: 30 set. 2020.

MICCOLI, Laura. **Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira: práticas de ensino e aprendizagem de inglês**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PAIVA, Vera L. M. de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em: encurtador.com.br/buH56. Acesso em: 08 out. 2020.

POLIDÓRIO, V. Hamlet, Macbeth, Otelo e Rei Lear no Ensino de Línguas nas escolas: uma abordagem metodológica. *actascieduc*. v34i2.15070. **Acta Scientiarum**. Education, v. 34, n. 2, p. 243-248, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/15070>. Acesso em: 10 out. 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

SIMÕES, Patrícia. **12 ferramentas digitais para usa em sala de aula**. 2009. Disponível em encurtador.com.br/clpqF. Acesso em: 20 out. 2020.

TELEDUC. **TELDUC**. Disponível em: encurtador.com.br/eBCY7. Acesso em: 30 set. 2020.

VIEIRA, Maria Aélia de Sousa. Uma Análise da Utilização de Redes Sociais no Ensino de Língua Estrangeira em Turmas do Ensino Médio. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – CBIE, VII, 2018. Anais [...]*. Fortaleza: UECE, 2018.

CAPÍTULO 2

USO DAS TICS NO ENSINO DE INGLÊS E OS DESAFIOS DO PROFESSOR

Agnaldo Pereira da Silva

1 INTRODUÇÃO

Promover o ensino na Educação Básica em escolas públicas brasileiras, no cenário atual, caracterizado por grandes transformações decorrentes do avanço tecnológico é um grande desafio para educadores e alunos, ainda mais diante das consequências resultantes da pandemia da COVID-19, que, no ano de 2020 casou a morte de milhares de pessoas em todo mundo, levando ao fechamento das escolas, ao isolamento social e, conseqüentemente, à implementação do ensino remoto⁶ na educação escolar, fato que levou o professor a transformar um ambiente de sua casa em sala de aula.

Nesse sentido, Ferreira (2010, p. 59), afirma que “se a escola não inclui as TICs (Tecnologia da informação e comunicação) como ferramenta em sua prática pedagógica, ela está na contramão da história, uma vez que, alheia ao seu tempo, contribui para a exclusão social do

- 5 A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. (BRASIL, 2020).
- 6 O ensino remoto é mediado através da tecnologia, mas é norteado pelos princípios da educação presencial. Ou seja, é o ensino virtual síncrono que atua como uma alternativa que objetiva manter a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um (professores e alunos) de diferentes localidades.

aprendiz”. Contudo, mediante o contexto pandêmico, se esses recursos digitais não são utilizados de forma adequada pelos docentes e alunos, pode ser que o ensino e a aprendizagem não sejam efetuados e/ou mesmo promovidos de forma satisfatória.

Comungado com esse ponto de vista, Imbérnom (2010) reitera que, para que o uso das TICs seja significativo e contribua para o desempenho escolar dos alunos na educação básica, por exemplo, muitas coisas terão que mudar e, para o autor, muitas dessas mudanças dependem das ações do professor. Ainda, segundo Imbérnom (2010), o professor precisa entender o potencial pedagógico que as TICs possuem, mas, é preciso considerar suas especificidades, pois são muitas coisas que podem ser feitas através delas. Logo, dentro dos seus planejamentos de aula, deve ser pensado o que realmente deve ser feito, por exemplo, como integrar as TICs ao ensino.

Nesse contexto, o presente Capítulo traz um estudo cujo enfoque metodológico está voltado para a pesquisa bibliográfica. Uma vez que, de acordo com Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica é realizada através do levantamento baseado em um referencial teórico já analisado e também já publicado em diversos meios, como livros, [artigos científicos](#), páginas de *websites* etc.

Assim sendo, a presente pesquisa objetiva visa discutir sobre as dificuldades encontradas pelos professores de língua estrangeira, em nosso caso, o de Língua Inglesa (LI), com relação ao uso das TICs nas aulas remotas de escolas públicas brasileiras durante o período pandêmico do COVID-19, pontuando, a seguir, de que forma essas dificuldades podem ser amenizadas, considerando a relevância do uso das TICs com fins educativos e suas contribuições no ensino de LI.

Portanto, esse capítulo está dividido em três partes. A primeira relata o surgimento das TICs, o conceito e suas implicações no ensino de LI (CÉSAR; COLL, 2011 *apud* BRUZZI, 2016). A segunda, trata das dificuldades que são enfrentadas pelos professores com relação ao uso das TICs, para isso apoia-se em Pontes (2016), Silva (2010) e Vieira (2011). E a terceira discute alternativas pedagógicas para aprimorar o ensino e a aprendizagem de LI através das TICs, buscando suporte nas contribuições de Bruzzi (2016), Moura (2015), Moran (2004) e Gabriel (2018).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 SURGIMENTO E IMPACTO DAS TICS NA VIDA DAS PESSOAS

Quando se fala em TICs como ferramentas facilitadoras do ensino e aprendizagem de LI, é muito comum para o professor associar esse termo ao uso de aparatos tecnológicos como *tablets*, celulares, computadores, *datashow*, etc., no entanto, no âmbito dessa conjuntura, “recursos tecnológicos” diz respeito ao uso de qualquer instrumento que pode auxiliar na prática pedagógica e que seja utilizado com fins educacionais, sejam esses recursos mais antigos ou mais modernos. Como, por exemplo, o giz, o quadro branco, quadros digitais, computadores dentre outros.

Nesse sentido, vale ressaltar que a tecnologia está presente na sociedade desde um passado bem distante até mesmo quando as tecnologias digitais nem existiam. Segundo Bruzzi (2016), as primeiras experiências do uso das TICs na educação surgiram em 1650 e a ocorrência desse fato se deu através do uso de ferramentas como *Horn-Book* e também do *Ferulem* que surgiram auxiliando o ensino entre os anos de 1850 a 1870. Desde então, os recursos tecnológicos vêm avançando, tornando-se cada vez mais presentes em todas as esferas da vida das pessoas. Segundo César e Coll (2011 *apud* BRUZZI, 2016):

Estamos assistindo há décadas ao surgimento de uma nova forma de organização política, econômica, social e cultural, identificada como sociedade da informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar, e, em suma, de viver. E as TICs em sua dupla condição de causa e efeito, têm sido determinantes nessa transformação. Entre todas as TICs criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir a informação, ou seja, as TICs da informação e da comunicação revestem-se de especial importância, porque afetam o dia a dia de alunos e professores. Vivemos em uma época em que as

TIC vão além da base comum do conteúdo. (CÉSAR; COLL, 2011, p.176 *apud* BRUZZI, 2016, p. 476).

Concordando com os autores, não é difícil perceber as constantes transformações que a sociedade vem passando e o impacto das TICs na vida das pessoas. Com base nesse ponto de vista, vale ressaltar que o aluno atual tem acesso às diversas TICs, uma vez que está imerso em uma era tecnológica na qual tudo caminha em torno delas. Para ilustrar esse cenário, presenciamos as nossas crianças vivendo em função dos elementos tecnológicos: substituem a boneca por um *smartphone*, a bola por um videogame e, de forma geral, os adolescentes e jovens desviam a atenção para o que ocorre na *internet*, aderindo ao que se passa nas redes sociais, por exemplo. Trata-se de uma geração de pessoas que substituiu o real pelo virtual. Sonham em ser os heróis que veem por trás da tela da televisão e incorporam em suas vidas o mundo de tais personagens. Por outro lado, os *games* que jogam diariamente proporcionam diálogos e uma interação com pessoas do mundo inteiro.

Nesse sentido, Bruzzi (2016) aponta que outro fator que leva a educação e o ensino de LI a outro patamar é o que chamamos de ordem econômica e o surgimento do capitalismo industrial que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX. Para o autor, a ocorrência desses fatos trouxe um descentramento de antigas práticas sociais como, por exemplo, o surgimento da era digital, considerando que, nesse cenário, a sociedade passa a viver de acordo com os efeitos causados pelo uso dos recursos tecnológicos que foram surgindo naquela época. E, nesse ínterim, as TICs atuaram de formas variadas dando origem aos recursos atuais. Concordando com o autor, ainda é possível ponderar que o processo de globalização e o avanço tecnológico implicam em grandes mudanças, descobertas e novas maneiras de lidar com o mundo, como, por exemplo, o desafio de conviver diante de um cenário que é caracterizado pelo surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política, cultural e educacional.

2.2 ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA MELHORAR O ENSINO DE LI

Alguns componentes eletrônicos e digitais (celulares (*smartphones*),

computadores, aparelhos de televisão (*smarttvs*), impressoras com *scanner*, câmeras fotográficas, *tablets*, *pendrives*), ferramentas digitais e plataformas (internet, sites, *youtube*, *e-mails*, serviços de *streaming*, *wi-fi*, *apps* diversos, *bluetooth*, wikipédia, entre outros) que fazem parte do conjunto que integra as TICs da informação estão presentes praticamente em todos os segmentos da sociedade e da civilização.

Desde a segunda metade do século XX, os recursos tecnológicos têm crescido de forma acelerada, tornando-se a cada dia mais sofisticados e úteis na vida das pessoas, seja para fins comunicativos, trabalho, estudos e entretenimento. Logo, é notória a importância das TICs na vida dessa geração de pessoas, uma vez que o uso dos recursos tecnológicos é indissociável do conjunto que integra as pessoas dessa época. Nesse sentido, Castells (2006 *apud* FERREIRA, 2001) afirma que:

As novas TICs da informação difundiram-se pelo globo com a velocidade da luz em menos de duas décadas, entre meados dos anos 70 e 90, por meio de uma lógica que ao meu ver, é a característica dessa revolução tecnológica: aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia gerada, conectando o mundo através da tecnologia da informação. (CASTELLS, 2006, *apud* FERREIRA, 2001, p. 56).

Concordando com Ferreira (2010), percebe-se que a maneira como as TICs são difundidas proporciona o encontro de novas culturas, uma vez que a comunicação permite a junção com o “novo”, mediando compartilhamento de ideias, costumes e pensamentos que resultam em mudanças - aspecto comum do processo de globalização. Dessa forma, os recursos tecnológicos podem ser constituídos como um aspecto da linguagem própria do ser humano, visto que eles estão presentes em todas as esferas da vida humana.

Conforme Marx, “a tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem” (MARX, 1988, p. 425). Assim, podemos inferir que a tecnologia tem sido vista como um instrumento essencial para a edificação e reflexão da educação atual.

Ponderando que o ano de 2020 foi marcado pela pandemia do COVID-19, fato que levou o isolamento social, fechamento das escolas e, conseqüentemente, a implantação do ensino remoto.

No que se refere ao contexto pandêmico e à modalidade remota de ensino, é somente através das TICs que é possível manter a comunicação entre professores e alunos e dar continuidade ao ensino, seja ele de línguas e/ou de qualquer disciplina. Kelly (1969 *apud* PAIVA, 2008, p. 4) aponta que “a grande revolução no ensino de línguas começou com a invenção do fonógrafo por Thomas Edson, em 1878”. Partindo desse pressuposto, é importante ressaltar que as TICs estão a cada dia mais necessárias no cotidiano das escolas. Isso se explica porque elas estão incorporadas no dia a dia das crianças e jovens, proporcionando novas maneiras de aprender, de se comunicar, de pensar e agir. E se há mais de um século atrás tinha sua importância, sendo considerada um agente revolucionário para o ensino de línguas, como também no processo de ensino/aprendizagem de qualquer disciplina escolar, durante a pandemia do COVID-19 nesse ano de 2020, torna-se ainda mais útil e essencial, considerando a ocorrência do isolamento social que não permite o contato físico entre professores e alunos nas dependências da escola. Nessa perspectiva, Moran (2000) destaca a ideia de uma sociedade usufruindo da informação da seguinte forma:

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as TICs: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais (MORAN, 2000, p.137).

Assim, o autor revisita a necessidade da continuidade de reaprender, reinventar as metodologias tradicionais aliadas às novas TICs no processo de ensino-aprendizagem, tendo o educador, como uma de suas responsabilidades, buscar e assimilar o espaço em que está introduzido

os recursos digitais. Nessa lógica, acerca da necessidade de constantes mudanças, Sancho (1998), no que lhe concerne, escreve que:

[...] os profissionais do ensino, qualquer que seja sua função no sistema, necessitam conhecer e avaliar, para poder tomar decisões informadas, as TICs da informação e comunicação disponíveis, que já fazem parte do ambiente de socialização dos corpos discente e docente. Necessitam pensar em uma tecnologia que seja educacional, quer dizer, útil para educar. Precisam de um conhecimento que possibilite a organização de ambientes de aprendizagem (físicos, simbólicos e organizacionais) que situem os alunos e o corpo docente nas melhores condições possíveis para perseguirem metas educacionais consideradas pessoal e socialmente valiosas. Isso sem cair na ingenuidade de crer que com isso acabaremos com os problemas do ensino, nem no engano de pensar que, ignorando o que ocorre ao nosso redor, salvaguardaremos a escola dos perigos tecnológicos (SANCHO, 1998, p.13)

.Em conformidade com Sancho (1998), com relação aos avanços e à modernização da sociedade, os docentes de línguas precisam de projetos e práticas pensadas para o uso desses recursos e, no que concerne à prática do ensino de LI não é diferente, pois, para o progresso de nossos estudos, mostrou-se relevante pesquisar e apontar estratégias e metodologias para aprimorar o ensino. Portanto, os professores da rede pública carecem adaptar-se ao novo período que se apresenta: a era digital. Isso, no que diz respeito ao aspecto de reexaminar as questões didáticas para o ensino de língua estrangeira, no nosso caso, do Inglês. E, para isso, faz-se necessário focar para a integração das inovações disponíveis na escola que são perceptíveis ao aluno no seu cotidiano. Comungando com esse pensamento, podemos citar Moraes (1997) quando argumenta que:

Para educar na Era da Informação ou na Sociedade do Conhecimento é necessário extrapolar as questões de

didática, dos métodos de ensino, dos conteúdos curriculares, para poder encontrar caminhos mais adequados e congruentes com o momento histórico em que estamos vivendo (MORAES, 1997, p. 27).

Sendo assim, comungando com Ferreira (2010), Marx (1988), Paiva (2008), Moran (2000), Sancho (1998) e Moraes (1997), as instituições de ensino necessitam manter sua função de formar alunos autônomos, analíticos e habilitados para agir na sociedade contemporânea.

3 AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS TICS

A prática docente não é uma tarefa fácil para o educador, pois o professor precisa buscar preparação um dia após o outro, seja para aprimorar seus conhecimentos e/ou para melhorar suas metodologias. Assim sendo, o professor necessita reinventar-se a cada dia em busca de novas alternativas para mediar o ensino. Olhando por esse ângulo, Silveira (1999) afirma que: “Faz parte do papel do professor, além de seguir os passos determinados, ou seja, o dia a dia da sala, ter uma atuação muito positiva em aula, que poderá fazer com que o aluno tenha mais disposição para reagir aos estímulos e realizar as tarefas solicitadas.” Nessa mesma linha de pensamento, atentando-se que a prática docente é uma tarefa difícil para o professor, tais dificuldades são ainda mais desafiadoras quando se trata do ensino de uma língua estrangeira como a LI. Para Silveira (1999), tais dificuldades ocorrem em virtude de: “o aluno na educação básica estuda esse idioma apenas como mais um componente curricular, no mesmo aspecto que estuda português, matemática, e as demais disciplinas. Diferente de um aluno de um curso de idiomas que objetiva a fluência na língua”. Portanto, não tem como não concordar com o autor, pois trata-se de uma realidade enfrentada por todos os professores de Inglês não só no Ensino Médio, mas também de outros níveis em que as dificuldades são as mesmas de escolas públicas brasileiras. Se o ensino no interior da escola é uma tarefa difícil, na modalidade remota torna-se mais complicado e desafiador.

Como sabemos, em virtude da pandemia da COVID-19 que marcou o ano de 2020, afetando a saúde e causando a morte de pessoas no

mundo inteiro, ocorreu o fechamento das escolas, o isolamento social e foi estabelecido o ensino remoto nas escolas públicas e privadas brasileiras. A ocorrência desse fato despertou no professor a necessidade de se reinventar, buscar novas alternativas para concretização do ensino, transformar um ambiente de sua casa em sala de aula, adaptar-se e familiarizar-se com ferramentas tecnológicas digitais e mediar o ensino através das TICs.

Portanto, *é um momento de desafios, mas também uma ocasião oportuna para refletir sobre como os professores da educação básica, no nosso caso, os de LI, e os alunos vêm reagindo diante da situação, como as TICs vêm contribuindo para estabelecer o ensino e aprendizagem desse idioma durante o período de pandemia e como as metodologias têm sido repensadas, formuladas e colocadas em prática no ensino de línguas estrangeiras de forma remota.* Entretanto, vale ressaltar que a ideia contida aqui não é subestimar as TICs antigas e exaltar as modernas, como afirma Silva (2010):

É preciso considerar que as TICs - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2010, p.76)

Em consonância com Silva (2010), não basta obter conhecimentos técnicos ou saber manusear um computador, celulares e outros recursos como internet, aplicativos e plataformas. Mas, independentemente de as tecnologias serem digitais ou não, sobretudo, deve-se criar situações e condições que “fale a língua” do discente, ou seja, que o compreenda dentro da sua singularidade e que proporcione a efetivação do ensino-aprendizagem de LI. No entanto, são essas condições e situações que ainda não estão sendo colocadas em prática, conforme Vieira (2011) explica na citação a seguir:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos (VIEIRA, 2011, p. 4).

Assim sendo, em conformidade com Vieira (2011) e aplicando esse ponto de vista para realidade do ensino remoto, podemos afirmar que não basta ter um computador com internet em casa e ter acesso às plataformas como *Google Classroom* e *Google meet*. É preciso ressignificar as práticas docentes no ensino básico das escolas públicas brasileiras e refletir sobre as metodologias utilizadas e sobre como é a aceitação dos alunos, pois ainda é notório grande desinteresse dos discentes. Essa conjectura se dá através da resistência dos alunos com relação à aceitação das aulas remotas e suas ausências em sala de aula. Conforme Pontes (2016) afirma,

De forma geral, percebemos em nossa prática que os professores de língua estrangeira da rede pública ainda encontram uma série de dificuldades em sua prática em sala de aula tais como a falta de recursos didáticos diferenciados, pois contamos basicamente com o livro didático público, o desinteresse dos alunos e até mesmo a falta de conhecimento do idioma por parte de muitos professores que se formaram de forma precária. (PONTES, 2016, p. 104).

Em vista disso, Pontes (2016) ressaltam sobre as limitações do

professor diante da indisponibilidade do estado em proporcionar recursos de apoio ao docente e a resistência dos alunos para assistir às aulas de um idioma que desconhecem. Contudo, com base nos estudos citados até o momento, mediante o cenário desafiador que o docente de Inglês enfrenta, esses teóricos sugerem que ele precisa pesquisar e buscar melhorias para sua prática docente, sendo que as secretarias de educação dos estados brasileiros devem promover capacitações que condicionem o encontro com as novas metodologias, que contemplem a efetivação do ensino, seja na modalidade de aulas presenciais ou remotas, e que o ensino de Inglês vá além de decorar regras de gramática e repetição de frases, contemple o prazer pela leitura, o contato com novas culturas, que proporcione a aproximação de uma nova língua com o aluno, promovendo novas maneiras de comunicação a autorreflexão, contribua para construção do projeto de vida dos mesmos, levando-os a participarem de uma cidadania plena.

4 A IMPORTÂNCIA DAS TICS E DO LETRAMENTO DIGITAL PARA O ENSINO DE INGLÊS

Há inúmeras pesquisas que apontam as TICs como ferramentas cruciais para facilitar o ensino e a aprendizagem de modo geral, em nosso caso, o de Inglês. Contudo, segundo Bruzzi (2016), há 360 anos, convivemos com a tecnologia e nossas escolas não mudaram. Partindo desse pressuposto, é preciso dar uma atenção redobrada para essa situação, entendendo ser um momento oportuno para refletir sobre a maneira como os professores utilizam os aparatos tecnológicos como ferramentas facilitadoras do ensino. Nessa perspectiva, vale ressaltar que os recursos tecnológicos sozinhos não fazem “mágicas”, pois atuam apenas como suporte para que o professor execute o ensino.

Bruzzi (2016, p480) reitera que a escola e o professor que desejam, através das TICs, provocar mudanças, precisam de um novo perfil que implica modificações tanto no espectro intelectual e social, como também no papel do professor. Logo, o trabalho com as TICs distingue-se tanto nas incertezas e necessidades de fundamentar-se nas disciplinas que atuam, assim como nos aspectos históricos dos indivíduos envolvidos. Em vista disso, para o autor, somente dessa forma é que naturalmente se transformará a forma de pensar, do aluno, professor e sua

compreensão social do mundo e da vida.

Portanto, nessa perspectiva, o uso adequado de TICs é uma alternativa para o desenvolvimento do processo do ensino e a aprendizagem. Em conformidade com esse pensamento, Oliveira, Moura e Sousa (2015) afirmam:

Sabe-se que, as mudanças com o aparecimento das TICs foram grandes e positivas para a sociedade, em relação à comunicação, ligação e convívio social. A Informática trouxe, além de inúmeros recursos tecnológicos, a esperança de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. As TIC possibilitam a adequação do contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula. As TICs fornecem recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno. As possibilidades constatadas no uso das TIC são variadas, oportunizando que o professor apresente de forma diferenciada as informações. (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015, p.78).

No entanto, não há outra forma de contemplar o ensino de Inglês no Ensino Médio senão buscando a efetivação do mesmo através da interação mediada pelos recursos tecnológicos, como através dos meios de comunicação, redes sociais, plataformas, aplicativos educativos etc. Seguindo esse mesmo raciocínio, Moran (2004, p. 251 *apud* GABRIEL, 2018 p.44) afirma que:

A Internet favorece a construção colaborativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente. Podemos participar de uma pesquisa em tempo real, de um projeto entre vários grupos, de uma investigação sobre um problema de atualidade. O importante é combinar o que podemos fazer melhor em sala de aula: conhecer-nos, motivar-nos, reencontrar-nos, com o que podemos fazer a distância pela lista, fórum ou chat – pesquisar,

comunicar-nos e divulgar as produções dos professores e dos alunos.

Em consonância com autor, podemos citar inclusive, o letramento digital que é uma abordagem de letramento voltado para o contexto digital que pode ser utilizado como um meio para a efetivação do ensino, considerando, assim, o ponto de vista de Dudeney *et al.* (2016, p. 17), que definem os letramentos digitais como: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Nesse sentido, concordando com Dudeney *et al.* (2016), o “*Letramento digital*” está relacionado com todas as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, ou seja, utilização de textos em ambientes propiciados pelo computador ou até mesmo através de dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, e-mails, redes sociais na *web*, entre outras.

Em sintonia com essas ideias, Barton e Lee (2015, p. 206) explicam que “os *weblogs* são um espaço ideal para os alunos praticarem a leitura e a escrita. Professores e estudantes de todo o mundo aproveitaram as virtualidades dos *blogs*, como a fácil autopublicação e atualização contínua dos conteúdos multimodais, e as transformaram numa oportunidade educacional”. Barton e Lee (2015) também apontam o *Facebook* como um grande aliado dos processos educacionais para essa geração. Isso ocorre porque, através dele, o aluno tem a oportunidade de se posicionar de forma crítica e consciente a face da linguagem multimodal que se apresenta arraigada de diversos pontos de vista, pensamentos e ideologias.

Portanto, o professor também deve estar aberto a essas novas formas de comunicação e interação. Vale salientar que o contexto em que os alunos contemporâneos estão inseridos fazem deles nativos digitais que, de acordo com Bunde (2020), são todos aqueles que nasceram após o ano de 1980, considerando que todo seu desenvolvimento biológico e social se deu em contato direto com a tecnologia. Por conseguinte, o letramento digital é algo espontâneo e natural para eles. Enquanto isso, o professor, devido ter nascido antes do ano de 1980, ainda está tentando se engajar na abundância de inovações que estão surgindo, sendo, dessa

forma, um imigrante digital. Nesse sentido, Bunde (2020) considera o professor como um imigrante digital que ainda encontra suas dificuldades em mediar o ensino diante das múltiplas transformações desse século, enquanto o aluno espera algo dos docentes que seja dentro desse contexto, uma vez que se trata de algo que ele está familiarizado e que, por esse motivo, também é mais atrativo para ele.

Nesse ínterim, o docente em conjunto com a classe, deve criar oportunidades que possam promover o engajamento dos alunos atuando como protagonistas na construção do ensino-aprendizagem. Pois, de acordo com Francesconi (2019), “O aluno protagonista acredita que pode aprender e encontra as melhores formas de fazer isso, não apenas individualmente, mas atuando de forma colaborativa e participativa no contexto escolar” Nesse seguimento, para Paiva (2001 *apud* GABRIEL, 2018 p. 45),

As comunidades virtuais de aprendizagem abandonam o modelo tradicional de transmissão de informação em que o professor é o centro. São abertos, então, espaços para a construção social do conhecimento, por meio das práticas colaborativas. Assim, as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas, deixando de ser uma responsabilidade exclusiva do professor. Da mesma forma, o professor não é o único que sugere fontes de informação e indica atividades. Há uma troca de saberes entre os aprendizes, de modo que o professor também aprende com os alunos.

Logo, o conhecimento é construído a partir do diálogo e interação entre as partes envolvidas, portanto, essa interação deve ser articulada e mantida. Por outro lado, o contato que o aluno tem com os conteúdos de aprendizagem não é restrito apenas àquilo que o professor “dita” em sala de aula, mas, o discente tem autonomia de buscar em outras fontes, de comparar pontos de vista, de apresentar críticas e concepções, debater e apresentar suas próprias teses, atuando como verdadeiros protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é sabido, as TICs fazem parte do cotidiano de jovens e adolescentes. O celular, o tablet e jogos de computador, por exemplo, são os principais elementos que integram o conjunto de brinquedos das crianças desse século. Esse cenário que caminha paralelamente com outro cenário de dificuldades que os professores encontram em meio à pandemia do COVID-19, que afetou a saúde e causou a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro, e que, em consequência disso, trouxe a instauração do ensino remoto, fato que tornou o ensino nas escolas públicas brasileiras ainda mais desafiador.

Partindo esse ponto de vista, este estudo discutiu alternativas para melhoramento no ensino básico de escolas públicas brasileiras, mais precisamente, da disciplina de Inglês, apontando os aparatos tecnológicos como principais recursos a serem utilizados nas metodologias de ensino, considerando que são recursos aos quais os alunos têm grande afinidade e, por se tratar de uma atividade de prazer e diversão, constituem-se em recursos favoráveis ao desenvolvimento de novas metodologias que sejam agentes transformadores no processo de ensino de língua estrangeira.

Assim sendo, para o professor que enfrenta dificuldades em promover o ensino de forma remota, este estudo proporcionou uma compreensão das causas que afetam e dificultam a promoção de um ensino aprendizagem de forma satisfatória, considerando as características do aluno e as TICs em alcance e, em torno disso, desenvolver aquela metodologia que mais se aproxime da realidade do discente, seja através de dispositivos móveis, utilização de redes sociais, e qualquer outra forma de promover o ensino de forma remota.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. Tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus:** o que você precisa saber e como prevenir o contágio. 2020. Disponível em: <https://saude.gov.br/>

saude-de-a-z/coronavírus. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRUZZI, Demerval Guilarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Revista Polyphonia**, v. 27, n.1, p. 476, 2016.

BUNDE, Mateus. **Nativos digitais e imigrantes digitais**. Todo Estudo. 2020. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/historia/nativos-digitais-e-imigrantes-digitais>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FERREIRA, Edilene Lucena. **O uso pedagógico da informação e da comunicação no ensino e na aprendizagem de LI**. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/ingles/edilenelucena.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRANCESCONI, Laércio. O protagonismo como elemento norteador no processo de ensino e aprendizagem. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XXVII, 2019, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: UNIJUÍ, 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. [Apostila]

GABRIEL, Francisco Reynaldo Martins. **Letramento audiovisual em línguas adicionais**: uma experiência de mediação com clipes musicais. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado em Profissional em formação de professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da Economia Política. São Paulo: Abril

Cultural, 1988.

MORAN, João Manuel. Como Utilizar as Tecnologia na escola. *In*: MORAN, João Manuel. **A Educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papiros, 2004. p. 101-111.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José Manoel. Ensino e aprendizagens inovadores com TICs audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manoel; MASSETO, Marcos Tadeu; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas TICs e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. **TIC's na educação**: a utilização das TICs da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. 2015. Disponível em: file:///D:/Downloads/11019-Texto%20do%20artigo-39666-1-10-20151207.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em:
<https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

PONTES, Davel. O inglês na educação básica: um desafio para o professor. **Revista X**, v. 1, p.103, 2016.

SANCHO, Juana Maria (Org.). **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24, 2010, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: CBC, set. 2010.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das

abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió/São Paulo: Edições Catavento, 1999.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação:** um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), v. 10, p. 66-76, 2011.

CAPÍTULO 3

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA À LUZ DOS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS: AS TIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

José Cristovão Maia Lucena Marreiro

1 INTRODUÇÃO

A partir do advento da internet, novas formas de comunicação e interação surgiram e continuam surgindo cada vez mais. Os gêneros textuais, por sua vez, também sofreram mudanças, adequando-se ao contexto midiático. Temos, assim, para ilustrar, os gêneros digitais tais como as tiras, que já fazem parte das plataformas e redes sociais, ganhando ainda mais espaço. Assim como destaca Ramos (2017), com essa adequação, as tiras foram modificadas para estarem de acordo com a mudança proposta, como, por exemplo, elementos paratextuais que serão exemplificados e definidos no decorrer deste trabalho.

Com o mundo globalizado e com cada vez mais pessoas utilizando a internet para obtenção de informação, entretenimento, conhecimento e leitura, o formato das tiras também passou a se reinventar para fazer parte desse processo. As tiras digitais, assim definidas por Ramos (2017), já fazem parte desse âmbito e estão cada vez mais se adequando ao modelo proposto pela internet. “A forma de produção das histórias, com os múltiplos recursos do computador, e o contato entre as pessoas, proporcionado pelo e-mail e pelas redes sociais, são dois exemplos disso” (RAMOS, 2017, p. 141).

Esta pesquisa segue uma metodologia bibliográfica, a qual é

caracterizada por utilizar fontes e recursos bibliográficos como livros, publicações periódicas, artigos científicos impressos ou disponíveis na internet (CARVALHO *et al.*, 2019). Sendo assim, buscará levantar estudos sobre leitura em Língua Inglesa, da didática de línguas estrangeiras (Inglês), com ênfase na multimodalidade e gêneros textuais multimodais, com o intuito de responder à seguinte pergunta: de que forma os gêneros textuais multimodais, a exemplo das tiras, podem contribuir para a aprendizagem e domínio da leitura em LI? Para fins desse estudo, refletiremos sobre o uso de gêneros textuais na educação básica, especificamente no Ensino Fundamental II, bem como no estudo de Línguas Estrangeiras de acordo com Marcuschi (2008).

Nesse sentido, este trabalho contará com as contribuições de Ramos (2017), Rojo (2017), Marcuschi (2008), Dionísio (2011) e Nóbrega (2016) para mostrar como utilizar o gênero textual como recurso didático, entrando em concordância, ainda, com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) de Língua Inglesa e suas implicações na aquisição da leitura.

Esta pesquisa pretende, portanto, contribuir com os estudos no campo da leitura em Língua Inglesa (LI) através dos gêneros textuais multimodais (GTM), dando suporte para novos pesquisadores e professores que, por ventura, se interessem por esse tema, seja por fins científicos ou para uso metodológico pessoal. Além do mais, essa pesquisa também pode contribuir para a aprendizagem dos alunos de uma língua estrangeira, como é o caso da Língua Inglesa no Brasil, sobretudo para o desenvolvimento da prática e compreensão leitora.

Sendo assim, esse estudo tem como objetivo discutir sobre o uso das tiras nas aulas de leitura em LI, no Ensino Fundamental II, e as suas implicações para a aprendizagem dos alunos, bem como levantar uma reflexão sobre o uso das tiras nas escolas públicas e de que forma o uso implicará na formação dos alunos. Esse Capítulo, portanto, está dividido em quatro tópicos. Primeiro, trataremos um levantamento sobre as características das tiras e seu uso pedagógico para o Ensino Fundamental II a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Em seguida, discorreremos que a habilidade de leitura pode contribuir para a formação do cidadão e da sua relação com a aprendizagem de uma língua estrangeira de forma geral. Na sequência, daremos ênfase

aos gêneros multimodais como formadores de seres críticos a partir da leitura, interpretação e produção textual e imagética. Por fim, faremos uma reflexão sobre como as tiras podem ser exploradas no contexto da educação básica das escolas públicas brasileiras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS

De acordo com Bazerman (2006, p. 29), os gêneros textuais são definidos como “(...) padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, e que elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar”. Nesse sentido, a utilização de gêneros textuais em sala de aula aproxima o estudante de línguas estrangeiras às práticas sociais as quais devemos estar inseridos, uma vez que “estamos falando aqui de formatos de um evento comunicativo específico que, segundo este autor, se relaciona com situações com as quais as pessoas se familiarizam, i.e. compartilham este conhecimento.” (NÓBREGA, 2016, p. 21). Essa familiaridade se dá nos mais variados formatos, pois estamos, ao longo do nosso dia a dia, sempre utilizando diversos gêneros textuais para nos comunicarmos, como, por exemplo, conversas informais em redes sociais, a leitura de uma notícia em revistas ou até mesmo em *sites*, ao escrever uma mensagem de texto etc.

Em seguida, Marcuschi (2008) nos mostra além da já apresentada por Bazerman (2006), outra definição para gêneros textuais, onde esses:

são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Como o autor coloca, esses gêneros se fazem presentes na nossa vida diária, a exemplo de cartas, cardápios, receitas culinárias, tiras, charges, reportagens, horóscopo, e-mail etc. Para tanto, temos as tiras como

objeto de estudo, uma vez fazendo parte dos GTMs, para as aulas de LI no Ensino Fundamental II.

Ainda buscando uma definição para exemplificar o que seriam os gêneros textuais (GT) e como podemos identificá-los, expomos mais um trecho do que diz Marcuschi (2008, p. 147) sobre isso. O autor, assim, explica que “... hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Em seu texto, ele ainda traz a explicação de que essas características são utilizadas para a definição em diversas áreas, a exemplo da Sociologia, Antropologia, Retórica e a Linguística. Dessa forma, entendemos que os GTs podem ter aspectos textuais na forma escrita ou falada, sendo “estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Para fins desse trabalho, utilizaremos a definição apresentada por Marcuschi (2008), por entender que os gêneros textuais fazem parte do nosso dia a dia, em seus mais variados tipos e meios de divulgação, principalmente por serem fáceis de identificar, utilizando e observando as características apresentadas pelo autor.

2.2 O GÊNERO TEXTUAL MULTIMODAL DE ACORDO COM A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento oficial que estabelece as normas para a organização de currículos escolares, projetos pedagógicos, planos de curso e de aula, menciona a LI como um idioma cujo aprendizado implica nas funções sociais e políticas do indivíduo, dando o *status* de língua franca, o que implica dizer que esse idioma não é mais somente característico de estrangeiros.

Sendo a aquisição de um idioma estrangeiro importante para a formação pessoal, devido à sua importância na construção linguística e cultural, podemos incluir a visão do estudo desse idioma através do multiletramento.

Rojo (2017, p. 4) define multiletramento da seguinte forma:

práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem

procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

É com essa perspectiva que utilizamos os GTM tiras como objeto de pesquisa, uma vez que ele nos dá possibilidades de interpretações, leituras e significados que vão além do texto escrito ou impresso, que é o caso da leitura imagética.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), há alguns eixos que devem ser levados em consideração quando se trata do ensino da LI, por exemplo, a oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural. Nesse trabalho, discutiremos de que forma o eixo leitura pode ser explorado em sala de aula através do gênero textual tiras, por meio do eixo leitura, uma vez que as práticas da leitura por meio do GTM “corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.” (BRASIL, 2017).

O eixo Leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. (BRASIL, p. 243, 2017).

Nesse sentido, o texto orienta e explica sobre o uso de GTM nessa fase de ensino, onde os alunos terão um contato amplo com a LI, contribuindo para o desenvolvimento do aluno enquanto ser crítico e pensante, pois faz com que o aluno-leitor utilize mais de um recurso para interpretação do texto exposto, contribuindo ainda para a sua autonomia enquanto leitor. Para as etapas do Ensino Fundamental II, a BNCC orienta que os alunos sejam expostos aos mais variados GTMs

considerando sempre o conhecimento prévio do aluno. Dessa forma, expomos esse tema por ser nessa fase que o aluno começa a ter um contato maior com a LI a partir da escola.

Portanto, uma vez que o aluno seja exposto aos GTMs e possa experimentar cada vez mais tais práticas e situações, seu desenvolvimento linguístico começará a ser moldado, sendo esse um dos eixos presentes na BNCC. Ainda de acordo com o mesmo texto da BNCC, o contato e o uso desses materiais potencializarão a construção social, linguística e cultural, contribuindo para o desenvolvimento e criticidade do estudante.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS

Nessa seção, traremos algumas definições do que são os GTM, suas implicações, características e usos. Para Jewitt (2009, p. 48), “multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua”. Ou seja, o autor explica que todo o contexto deve ser levado em consideração quando estamos tratando de GTM, uma vez que este depende de outros meios para a sua execução, como as imagens, textos não verbais e elementos que fazem parte de todo esquema característico dessa modalidade.

Para Marcuschi (2008, p. 80), por sua vez, o texto multimodal mostra-se como um “evento construído numa orientação multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento”. O multiletramento, portanto, deve ser abordado e compreendido como um exercício que faz parte da nossa vida cotidiana, a exemplo de uma notícia jornalística, onde, além de lermos o texto escrito, a leitura imagética faz parte da compreensão total.

Como descrito anteriormente por Rojo (2017), a multimodalidade apresenta características em sua apresentação, como os textos não verbais e informação adicionais de acordo com o meio que ela está exposta, mas é necessário enfatizar que todos esses elementos se fazem presentes para que se busque um significado para aquele que lê e tenta interpretar o texto.

Primeiro, a multimodalidade pressupõe que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma

multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado. Ela se concentra na análise e descrição do repertório completo de recursos geradores de sentido usados pelas pessoas (recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros, dependendo do domínio da representação) em diferentes contextos, e no desenvolvimento de meios que mostram como esses são organizados para gerar sentido. (JEWITT, 2009, p. 48).

Além da já exposta, Dionísio (2011) também nos apresenta outra definição de GTM, quando ela diz que eles estão presentes em todo nosso processo de comunicação por usarmos pelo menos dois modos de representação, seja quando utilizamos gêneros orais e também escritos, assim como “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONÍSIO, 2011, p. 178). Conforme é visto, no ato da fala, usamos mais de um meio para nos expressarmos, o que pode também ser aplicado à leitura oral, quando utilizamos certas entonações para exemplificar situações, demonstrar que, no texto, há perguntas, pausas, exclamações, negações, afirmações e até mesmo gestos.

Para fins dessa pesquisa, iremos utilizar a definição apresentada por Dionísio (2011) sobre os GTM, compreendendo que, para podermos lê-los e interpretá-los, é necessário mais do que a leitura verbal, em gêneros orais ou escritos, sendo esse um dos aspectos da leitura oral. Além disso, podemos entender o ato da leitura como a prática da fala, pois fazemos o uso de entonação, paradas, gesticulações etc.

2.4 O GÊNERO TEXTUAL MULTIMODAL: AS TIRAS

Sobre as tiras, entendemos a sua definição apresentada por Ramos (2017) como “das formas de produção em quadrinhos, as tiras são possivelmente as mais peculiares”. Em seus mais variados formatos, ou seja, “tiras tradicionais ou tiras duplas e até triplas, tiras longas, adaptadas ou experimentais” (RAMOS, 2017, p. 12), elas representam uma singularidade, obtendo o seu próprio mundo e características.

Entre os mais variados formatos de tiras, conforme suas adaptações

para cada meio ao qual pretende ser exposto, temos as tiras digitais, conforme Ramos (2017) nos apresenta. Essas, por sua vez, também necessitaram se adaptar ao meio digital, alcançando cada vez mais leitores seja em qualquer plataforma ou rede social. Uma das características desse novo formato são os elementos paratextuais⁷, o que implica dizer que são os elementos que fazem parte desse processo.

Conforme aponta Nóbrega (2016), falar sobre tiras nos remete a falar sobre o gênero histórias em quadrinhos (HQ's). O gênero surgiu nos Estados Unidos, conforme nos esclarece Nóbrega (2016): “a tirinha ou tira de jornal surgiu devido à falta de espaço nos jornais para a publicação dos passatempos” (p. 23). Por suas características, tais como textos curtos representados com imagens, em quadros, e geralmente trazendo humor na mensagem que está passando, as tiras caíram no gosto popular, seja com o meio infantil ou adulto.

Assim como as HQs, as Tirinhas possuem uma linguagem informal, diálogos curtos e recursos icônicos - verbais próprios (balões, onomatopéias, metáforas visuais, figuras cinéticas) que possibilitam o leitor a unir a imagem ao texto escrito oralizado pelos personagens, facilitando, desta forma, a compreensão da leitura. Além destas peculiaridades, o conteúdo temático das Tirinhas é bem diversificado e geralmente estão associados às questões da realidade. (NÓBREGA, 2016, p. 24).

No campo da educação, as tiras têm sido utilizadas constantemente e em diversas áreas, pois elas podem e estão inseridas nos mais variados contextos. Mesmo trazendo textos curtos, as tiras nos entregam as informações para aquele determinado assunto, seja por meio dos textos verbais ou não verbais. Não é à toa que esse GTM está presente nos livros didáticos, apostilas, vestibulares, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) etc.

Como características dos GTM, as tiras apresentam informações

7 Definição utilizada por Ramos (2017) para os elementos que cercam o texto, como por exemplo, o nome do autor, título da tira, ano de postagem etc.

que as fazem estar inseridas nessa categoria. As imagens são o que mais representa esse GT, pois é através delas que os leitores irão ser chamados à atenção, de início, tanto por sua linguagem verbal como imagética. Além disso, como é dito por Rojo (2012, p. 19), as tiras são híbridas e multimodais, pois apresentam “textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Essas linguagens representam outra característica do GTM tira, pois é por meio delas que o aluno/leitor poderá dar sentido e interpretar de forma clara o que o GT propõe como leitura.

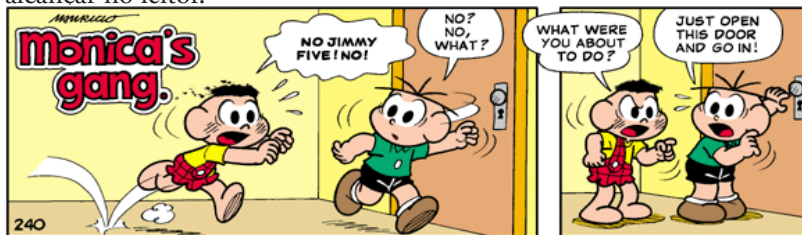
Na seção a seguir, iremos demonstrar como as tiras podem contribuir para a produção de sentido por meio da leitura em LI através de práticas de leitura na sala de aula.

3 ENSINO DE LI COM AS TIRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Tratando-se da habilidade de leitura, e, nesse caso, da leitura multimodal, essa compreende a utilização de diversos conhecimentos para a busca de uma efetiva compreensão do que o texto exposto propõe como, por exemplo a linguagem verbal, sons e movimentos. Nesse sentido, “para este tipo de leitura são exigidas novas práticas de leitura chamada de multiletramentos, pois são necessários novos conhecimentos para ler e compreender o que se lê (NÓBREGA; SOUZA; JÚNIOR, 2018, p. 120). A exemplo das tiras, quando pretendemos lê-las, precisamos interpretar as diversas linguagens que constituem esse GTM, tais como imagens, cores, diálogos, expressões faciais etc. (NÓBREGA; SOUZA; JÚNIOR, 2018). Isto é, a leitura multimodal implica em ler além do texto escrito, com a possibilidade de interpretação por meio de outras formas e não somente da linguagem verbal.

No que se refere às tiras, podemos dizer que elas estão presentes nos mais variados contextos e áreas, principalmente por promoverem uma leitura multimodal. Com a utilização das tiras na sala de aula de LI, os alunos podem ser orientados a prestar atenção nas imagens, o que leva a considerar esse gênero como multimodal, uma vez que os leitores estão utilizando mais de um recurso para sua compreensão e interpretação. Além do elemento imagético, por exemplo, outros se fazem presentes

e darão total sentido ao que será exposto. Por exemplo, as expressões dos personagens, seja pelo movimento corporal ou facial, gestos, figuras de linguagens etc., servem de auxílio e completam o que se pretende alcançar no leitor.



Fonte: <https://1.bp.blogspot.com/-j6osRWyCljk/UH1qHVvcCpl/AAAAAAAAAKU/EnV1yDxTqVI/s1600/1.gif>

No campo da leitura em LI, em concordância com a BNCC (2017), os alunos devem ser expostos a gêneros que se fazem presentes na sociedade, a exemplo das tiras, dando a capacidade ao aluno para o exercício da leitura multimodal já tão presente em seu cotidiano. Com base em Kleiman (2012), Nóbrega (2016) explica que, no ensino da leitura, três momentos são fundamentais para explorar com os alunos: a pré-leitura, leitura e pós-leitura.

De acordo com Nóbrega (2016), é na pré-leitura que o aluno poderá começar a interpretar e gerar significados nas tiras a partir da leitura das imagens, utilizando os elementos descritos anteriormente para entender as situações apresentada.

Na parte de pré-leitura, por exemplo, podemos explorar as imagens como forma de chamar a atenção dos alunos-leitores à situação em que a estória ocorre. Neste momento, podemos recorrer às ações dos personagens, o que eles estão fazendo, a forma como eles estão dispostos, e em como eles interagem. (NÓBREGA, 2016, p. 26).

Além dos aspectos já mencionados, a sequência com que os diálogos são formados nas tiras também pode ajudar o leitor a compreender

melhor o que está acontecendo, devido à continuidade do texto e formato em quadros. Entre a sua dinâmica, estão as variadas formas das tiras, dependendo principalmente do meio ao qual será vinculado. Segundo Ramos (2017), podemos encontrar as tiras nos formatos tradicionais, tiras duplas ou triplas, longas, adaptadas e ainda experimentais. Vejamos alguns exemplos abaixo de como a sequência dos diálogos presentes em cada quadro das tiras pode auxiliar o aluno, levando em consideração, também, elementos como a expressão facial e corporal dos personagens.

Figura 2 - Tira “Monica’s gang”



Fonte: <https://files.passeidireto.com/0046bff1-1ea3-4195-aoff-7798d30c28f5/bg2.png>

Como podemos observar na Figura 2, a personagem Mônica está conversando com um grupo de amigas, pois, logo no primeiro quadro, percebemos pela expressão facial e gestos com as mãos que ela está sorrindo, o que demonstra também a sua pretensão em interagir, uma vez que está se dirigindo a ele. É nesse momento em que as linguagens são interligadas, interagindo uma com a outra para formar a mensagem que deverá ser passada ao leitor.

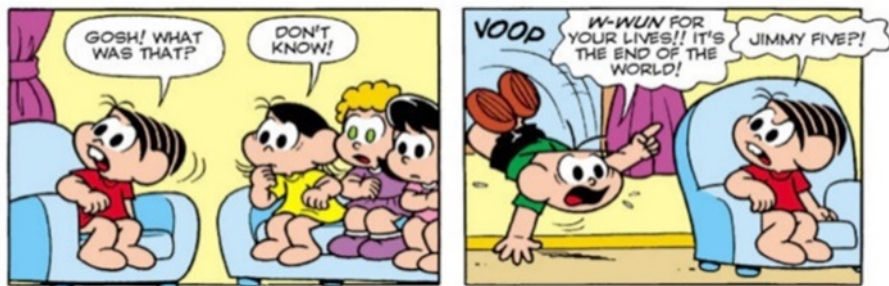
Além do mais, a expressão linguística – *How funny!* (Que divertido!) – também reforça essa situação, onde as personagens demonstram que estão sorrindo sobre algo que foi contado anteriormente.

Na sequência, observamos a surpresa de todas as personagens, aparentemente devido a algum barulho que as palavras onomatopeicas⁸

8 A palavra (vocabulo) que se forma a partir da reprodução similar de um som; são

(*CRASH, BAM, THUD*) representam. Vejamos na sequência das tiras como esse caráter de surpresa pode ser confirmado:

Figura 2 - Tira “Monica’s gang”



Fonte: <https://files.passeidireto.com/0046bff1-1ea3-4195-a0ff-7798d30c28f5/bg2.png>

Com os diálogos seguintes na Figura 3, o leitor pode perceber a surpresa das meninas devido ao barulho e à entrada repentina do personagem Cebolinha, *Jimmy Five* tradução para o termo em inglês. Essa primeira característica de leitura, sendo a pré-leitura feita através das imagens e elementos que fazem parte das tiras, auxiliam para uma melhor compreensão, ou seja, do que os diálogos de fato tratam.

Para essa etapa inicial do Ensino Fundamental II, o texto da BNCC orienta que os alunos obtenham “práticas de leitura de textos diversos em LI (multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação” (BRASIL, 2017, p. 248). As tiras são configuradas com os aspectos que o texto propõe, principalmente por estarem presentes em diversas situações e modos no nosso cotidiano.

Um dos pontos que pode ser aplicado ao uso do GTM é a utilização e construção de sentidos através de desenhos, como é sugerido por Nóbrega (2016). Uma vez que o aluno faz uma pré-leitura através das imagens, ele/ela poderá desenhar o que entendeu da tira exposta. Sendo assim, essa atividade pode ser considerada como sendo de pós-leitura,

exemplos de onomatopeia: bang (tiro); tic-tac (barulho do relógio); au (latido). Dicio, dicionário online de Português, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/onomatopeia/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

com o objetivo de verificar o que os leitores realmente entenderam do que foi lido no GTM exposto.

Neste momento, estamos trabalhando com a fase da pós-leitura, fase esta em que nós, professores, avaliamos o que os alunos/leitores aprenderam na leitura da Tirinha. pedir aos alunos para desenharem sobre o que eles entenderam ou elaborarem uma estória com desenhos pode ser uma maneira de incentivar os alunos para criarem outras estórias a partir do que eles previamente leram. (NÓBREGA, 2016, p. 27).

De acordo com o que foi exposto, é possível demonstrar como as tiras podem ser trabalhadas em qualquer etapa da educação básica, sobretudo nos anos iniciais, pois é aí que o aluno terá um maior contato com a LI. Dessa forma, as tiras compõem fortes características que tornarão os alunos capazes de compreender o texto, seja por linguagem verbal ou de natureza multimodal, mas ele estará produzindo sentidos e significados a partir das etapas da leitura.

No entanto, é necessário que o professor saiba explorar em sala de aula o que ele mesmo pretende utilizando tais estratégias de leitura, dando suporte aos alunos/leitores para que o sentido seja criado de maneira clara. Conforme apresenta Ramos (2017), a proposta didática do professor deverá ser objetiva, de modo a aproveitar todos os recursos multimodais que as tiras apresentam aos alunos. Assim, esse autor destaca o seguinte sobre a proposta do professor e uso dos GTM:

Especificamente sobre as tiras e os quadrinhos em si, eles só serão de valia se estiverem articulados com uma proposta didática clara e que saiba usar o conteúdo da história e os recursos presentes nela, observando tanto os elementos verbais quanto visuais, marcas do texto multimodal. O professor precisa ter isso bem nítido. (RAMOS, 2017, p. 185.)

Além da proposta pedagógica clara e objetiva, o professor deverá

saber fazer a seleção do material que irá explorar em sala de aula, principalmente se as tiras forem retiradas de *sites* da internet, uma vez que podem ser facilmente alteradas. Trata-se da leitura prévia do professor, observando as palavras, gírias, expressões etc., pois “não ter clareza disso pode trazer consequências problemáticas na hora de levar o material para ser utilizado no ensino” (RAMOS, 2017, p. 195).

Portanto, a leitura multimodal apresentada pelo professor em sala de aula para seus alunos/leitores, através das tiras, GTM apresentado nessa seção, poderá contribuir significativamente para a produção de sentidos, significados e experiências por meio das práticas de leituras. Tais experiências contribuirão para a inserção do alunado em meio à sociedade, uma vez que eles estarão aptos para leituras multimodais em diversos GTM, ocasionando, assim, a sua autonomia no que se refere à leitura.

4 CONCLUSÃO

Assim como na nossa língua materna, em que somos ensinados a partir da infância a, primeiramente, ler o que está ao nosso redor, em uma língua estrangeira, devemos perceber também o que nos cerca: imagens, gestos, cores, sons e símbolos. Nesse sentido, utilizando os GTM na sala de aula de LI estaremos aproximando os alunos/leitores de práticas sociais multimodais já previamente conhecidas por eles, deixando de lado sentimentos de estranheza e negação no que se refere à prática de leitura em outra língua.

Além do mais, assim como discutido nesse trabalho, utilizar tais estratégias dá a possibilidade aos alunos para que eles possam estar cada vez mais inseridos nas práticas sociais, as quais são solicitadas na leitura dos GTM por estarem presentes no nosso cotidiano. Uma vez que o leitor esteja familiarizado com essa prática de leitura multimodal, ele poderá iniciar o seu processo de leitura, mesmo que não compreenda a totalidade do texto escrito. Utilizando as referidas estratégias, ele estará construindo sentidos, criando significados e praticando seus aspectos linguísticos e cognitivos.

Portanto, esse trabalho apresenta e discute formas eficazes de inserir as tiras, um exemplo de GTM, em atividades de leituras em LI para ensinar aos alunos a prática de leitura multimodal já conhecida por

eles, sobretudo no contexto da escola pública brasileira. Dessa forma, a pergunta inicial é respondida de maneira positiva, visto que os exemplos demonstrados nos dão respaldo para acreditar que a utilização das tiras, aliada às práticas de leitura mencionadas acima, darão o suporte que os alunos precisaram para compreensão do texto.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro; DUARTE, Francisco Ricardo; MENEZES, Afonso Henrique Novaes; SOUZA Tito Eugênio Santos *et al.*. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina – PE: [s.e.], 2019.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.135-151

JEWITT, Carey. The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. New York, Routledge Press, 2009. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.) **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicações, 2014.

KLEIMAN, A. **Oficina da Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo. As tirinhas na sala de aula em

Língua Inglesa: uma proposta didático-pedagógica para iniciantes. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 16, n. 1, 2016, p. 20-28.

NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo; SOUZA, Fábio Marques de; JÚNIOR, Celso José de Lima. Leituras multimodais e implicações para a formação de professores em línguas adicionais: reflexões teóricas. *In*: LENDI, Aluizio; PINHEIRO, Michelle Soares (ORG.). **Multimodalidade**: perspectivas teóricas e aplicadas. Ideia, 2018, João Pessoa.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.), **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11- 31.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2. **The ESpecialist**: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 14 out. 2020.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO À LUZ DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Adenilma Vieira dos Santos

1 INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, as relações sociais vêm se modificando norteadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Sendo assim, é válido discutir sobre o uso desta ferramenta no âmbito educacional, uma vez que “é impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo” (LÉVY, 1999, p. 22). Segundo o autor, o contexto influencia qualquer prática social e essas relações necessariamente vêm sofrendo mudanças com o advento das tecnologias nas nossas vidas.

Nessa perspectiva, Lévy (1999) defende que devemos ver a tecnologia como um produto resultante de uma sociedade e uma cultura, não apenas como uma simples descoberta da ciência. Assim, não seria possível proporcionar uma educação fora do âmbito tecnológico, visto que é o recurso presente na sociedade moderna, do contrário, estaríamos fadados a oferecer uma metodologia de ensino que não se adequa aos parâmetros sociais da atualidade.

Nessa visão, se as relações sociais vêm se transformando, a forma de ensinar e aprender também está mudando e poderá ser modificada

ainda mais, uma vez que “não basta apenas substituir o livro impresso pelo recurso digital, estamos falando de uma mudança de postura, uma mudança de metodologia, onde o professor e o aluno são pesquisadores e estão em um mesmo nível, de aprendentes” (MACIEL, 2019, p. 84). Sendo assim, o contexto de sala de aula adotará uma postura mais colaborativa, abordando as diferentes linguagens hipertextuais e multimodais. Sendo assim, “essa proposta pedagógica deve considerar a aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais que incorporem outras linguagens, sendo que novas práticas de comunicação/ interação em diferentes linguagens convocam os multiletramentos” (TANZI NETO *et al.*, 2013, p. 138).

Logo, as perguntas que nortearam esta pesquisa versam-se: de que forma os alunos de Língua Inglesa, no Ensino Médio de escolas públicas brasileiras, compreendem textos multimodais e como os alunos e professores usam as tecnologias digitais para lhes auxiliarem na leitura multimodal.

Com base no que foi acima exposto, essa pesquisa, trazida à tona nesse Capítulo, visa apresentar uma proposta de ensino de Língua Estrangeira (Inglês) para o Ensino Médio com base na teoria e pedagogia dos multiletramentos (DIAS, 2012; ROJO, 2013; 2015), norteada pela inserção da tecnologia, a fim de atender as demandas da sociedade moderna e promover um ensino mais colaborativo, posicionando o aluno como produtor do conhecimento. Ademais, objetiva-se evidenciar os benefícios da teoria e pedagogia dos multiletramentos; apresentar os gêneros multimodais como norteadores do processo de ensino-aprendizagem; enfatizar a importância da adequação das propostas de ensino voltadas às demandas do século XXI e propor uma sequência didática (SD) que envolva o uso das TDICs com textos multimodais para desenvolver a habilidade de leitura multimodal.

Nesse sentido, ao longo das discussões teóricas desse estudo, primeiramente trataremos da importância da inserção dos gêneros textuais multimodais no processo de ensino, em seguida, refletiremos sobre multiletramentos e as TDICs, por conseguinte, abordaremos sobre os desafios do professor na era digital e, por último, apresentaremos uma proposta de ensino embasada na pedagogia dos multiletramentos voltada ao ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio. Para tanto,

esclarecemos que a pesquisa aqui apresentada é de cunho bibliográfico, fruto de artigos e livros, pautada nos subsídios de autores como Dias (2012), Rojo (2013; 2015), Marcuschi (2003), Cunha (2004), entre outros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 GÊNEROS MULTIMODAIS

Nesta seção, buscaremos definir o que são gêneros textuais, bem como a ressignificação desses para textos multimodais. Não é de hoje que os gêneros textuais são tidos como norteadores do processo de ensino-aprendizagem, inclusive é a proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de língua estrangeira (BRASIL, 1998). Isto se dá porque “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2003, p. 1). Em outras palavras, todas as nossas práticas sociais são consideradas gêneros textuais, isto é “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 3).

Nessa visão socio-histórica dos gêneros textuais, é válido salientar as transformações que as tecnologias, presentes no mundo contemporâneo, têm provocado nos gêneros já existentes. Sendo assim, Bakhtin (2010 [1979]) enfatiza que esses novos gêneros, nomeados por ele de gêneros secundários⁹ são ressignificações dos primários¹⁰, estes também

9 Os gêneros secundários “servem uma finalidade pública de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação. Essa são mais complexas, regularmente se valem da escrita de uma ou outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens) e têm função mais formal e oficial. São relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos ou radiofônicos, entre outros.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

10 Os gêneros primários são “aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente – mas não necessariamente – na modalidade oral do discurso. São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, certas cartas, interações no Skype, torpedos e *posts* em certos tipos de *blogs*.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

são nomeados por alguns autores como gêneros base, e não como algo completamente novo. Nesse sentido, essas adaptações são os resultados das novas formas de interação social que se adequarão a uma sociedade cada vez mais conectada.

Atualmente, as ferramentas tecnológicas se posicionam como o principal condutor desses gêneros, que outrora eram predominantes no papel, e hoje aderem ao formato digital, oferecendo ao leitor múltiplos elementos de interação que configuram diferentes semioses^{II} e estas vão além da ideia da escrita antes preeminente. Rojo (2013, p. 21) destaca, inclusive, que “esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (Jornais, revistas, livros didáticos)”.

Desse modo, de acordo com a autora supracitada:

Esses “novos” escritos obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chat*, páginas *twits*, *posts*, *azines*, *epulps*, *fanclips* etc. isso se dar porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura – escrita”, que convocam novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar (ROJO, 2013, p. 20).

Partindo do exposto apresentado anteriormente, em que a evolução da sociedade e a inserção das novas tecnologias requerem novas práticas multiletradas através de diferentes linguagens, estas, consequentemente, também ressignificam os gêneros textuais. Desse modo, “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2013, p. 21). Nesse viés, as práticas sociais do cotidiano são vistas como gêneros textuais multimodais. Em outros termos,

os multiletramentos pressupõem tanto a produção de

^{II} “Processo de significação e de produção de significados” (DICIO, 2020).

sentidos por meio da leitura das múltiplas semioses envolvidas nos gêneros que circulam nos meios digitais, quanto à compreensão de que esses gêneros estão inseridos nas práticas sociais que refletem a pluralidade cultural, social, econômica, histórica dos sujeitos, além de fazerem parte da cadeia enunciativa, em um contínuo de enunciados que respondem aos anteriores e suscitam os posteriores (NASCIMENTO *et al.*, 2019, p. 16 - 17).

De acordo com as concepções apresentadas acima, podemos inferir que, dentro do contexto contemporâneo, os gêneros textuais/multimodais são instrumentos indispensáveis durante o processo de ensino aprendizagem como defende Schneuwly (2004 [1994]). Sendo assim, esses exercem uma função social, proporcionando ao aluno não só os conteúdos previstos pelos PCNs, mas contribuem para a formação de sujeitos críticos, conscientes e protagonistas diante das problemáticas sociais de seus contextos, como orienta a BNCC (BRASIL, 2017).

Nessa linha de pensamento, Marcuschi (2003), enquanto defensor do uso dos gêneros textuais, ressalta que “o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2003, p. 15).

2.2 MULTILETRAMENTO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Nesta seção, vamos discutir sobre a abordagem do multiletramento, e para isto é necessário entender primeiramente a noção de letramento. Segundo Dias (2012) esta é um tipo de abordagem nos estudos linguísticos que considera a linguagem como uma prática social e não uma forma de reconhecer apenas o código linguístico, visto que, por muito tempo os textos eram utilizados como pretexto, no ensino de línguas, para utilização de regras gramaticais formando leitores com habilidades básicas de leitura que não supriam as necessidades sociais. Entretanto, hoje, a sociedade demanda leitores multiletrados em função de várias linguagens presentes no dia a dia e no ambiente digital.

Sendo assim, “não basta ao indivíduo saber comunicar apenas pela leitura e escrita – tem ainda de ser capaz de lidar com outros modos de comunicação, além de desenvolver consciência crítica em relação ao que ouve, lê, escreve e vê” (DIAS, 2012, p. 2). Em outras palavras, fazer uso das diversas linguagens presentes no texto e não somente da habilidade de leitura e escrita. Sendo assim,

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante TICS), embora com o seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Desse modo, a proposta desta pesquisa busca explorar para além do texto escrito, volta-se para os interesses sociais do indivíduo e direciona-se ao multiletramento (DIAS, 2012; ROJO, 2013, 2015). Diante do exposto, essa é uma abordagem linguística, que de acordo com Dias (2012, p. 2), faz uso de “[...] múltiplas linguagens – a verbal, a imagética, a gestual, a sonora e a espacial, por exemplo [...]” distribuídas em gêneros textuais (multimodais) específicos, que se dialogam semiótica-mente, a fim de atender as exigências sociais. Nesse contexto, “todo e qualquer texto é produzido sob o ponto de vista de quem o cria e dos interesses sociais, econômicos e culturais que representa. Textos não são neutros e são sempre fontes de poder” (DIAS, 2012, p. 5). Logo, esses textos estão estritamente ligados na formação de indivíduos críticos e protagonistas durante a sua prática social.

Para Bakhtin (2010),

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se

a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade (BAKHTIN, 2010, p. 28).

Como foi salientado por Dias (2012) e Bakhtin (2010) nos parágrafos anteriores, as práticas multiletradas são diretamente influenciadas pelos contextos econômico, cultural e social, visto que elas são produzidas e interpretadas a partir de um ponto de vista do seu nativo, ou seja, são reflexos da sociedade. Nessa perspectiva, essas práticas estão presentes tanto na escola quanto nas ações diárias, como uma conversa familiar, uma vez que usamos gestos, expressões faciais, tom de voz ou até mesmo em uma conversa no *whatsapp*, visto que usamos além do texto, áudios, vídeos, imagens, emojis, entre outros. Dessa maneira, o uso de diferentes linguagens faz parte do nosso cotidiano, assim, podemos inferir que interagimos através de práticas de multiletramento.

Com o advento da era digital, grande impulsionadora do uso dos multiletramentos, novas práticas sociais de multiletramento emergiram, uma vez que “trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores e *links*” (DIAS, 2012, p. 95). Esses recursos proporcionam ao professor diferentes possibilidades de propostas de interação com o aluno de forma colaborativa, através de gêneros textuais multimodais, plataformas digitais, redes sociais, entre outros. Nessa visão, o cotidiano do estudante faz parte do ambiente de sala de aula, isto é, o professor renuncia algumas práticas convencionais que já não atendem o público nativo digital¹².

Nesse panorama, “esses textos invadem o cotidiano dos alunos, leitores e escritores e exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas,

12 Nativos digitais são pessoas que nasceram na era da tecnologia e dominam a “linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (PRENSKY, 2001, p. 1).

ampliando, como estamos vendo, a noção de letramento para multiletramento” (DIAS, 2012, p. 95). Desse modo, não é possível desenvolver as atividades pedagógicas pensando em metodologias canônicas que já não se adequam ao público da sociedade moderna (ROJO, 2013; 2015). Posto isso, esse trabalho busca apresentar ao professor de Língua Inglesa a importância da inserção desses novos textos e ambientes multimodais no processo de aquisição de uma segunda língua.

2.3 O DESAFIO DE SER PROFESSOR NA ERA DIGITAL

Durante o século XXI, as relações sociais têm se modificado a fim de se adequar às novas demandas do mundo globalizado que, a cada dia, exige que “a pessoa multiletrada da era digital precisa combinar múltiplas habilidades, conhecimento multicultural, comportamentos adequados aos diferentes contextos para exercer seus direitos e deveres de cidadão no presente e no futuro” (DIAS, 2012, p. 2).

Posto isso, a inserção das tecnologias digitais tem influenciado muito nesse contexto, uma vez que o acesso à informação está disponível de forma muito rápida, isto é, “socializar com pessoas próximas e distantes, geográfica e culturalmente, tornou-se uma prática do cotidiano, possível a todos através do meio virtual” (DIAS, 2012, p. 2). Trabalhar em casa usando apenas um computador, fazer cursos à distância, estabelecimentos de novas profissões voltadas ao uso de tecnologias e redes sociais é algo comum atualmente.

Desse modo, “tornam-se necessárias, então, mudanças no agir pedagógico do professor de inglês que só poderão ser alcançadas por meio de um processo de formação que vise o desenvolvimento das práticas multiletradas da contemporaneidade” (DIAS, 2012, p. 2-3). Em virtude dos fatos mencionados, o processo de ensino não pode continuar sendo desenvolvido pensando no público do século XX, uma vez que essa proposta já não atende às expectativas da nova era, exigindo do professor propostas de ensino que estimulem o protagonismo¹³, a criatividade e a responsabilidade social da classe discente com o intuito de oferecer uma educação colaborativa que perpassa o ensino voltado apenas à aquisição de conteúdos e se torne também uma formação para vida.

13 Protagonismo - Característica de uma pessoa capaz de sobressair dentre as situações impostas de forma autônoma. (DÍCIO, 2020).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica requer uma constante evolução em função do contexto tecnológico que está sempre avançando, exigindo do professor uma adaptação às necessidades do contexto no qual está inserido, buscando sempre aprimorar sua formação pessoal e profissional, a fim de contribuir para o avanço educacional, levando em consideração suas experiências adquiridas no âmbito social, profissional e pessoal. De acordo com Cunha (2004), o professor contemporâneo precisa se posicionar como

[...] Alguém que é, sobretudo, capaz de cultivar as diferenças, criar oportunidades para expandir o conhecimento, ampliar a convivência e a sensibilidade na formação do aluno e se configura como modelo de competências e de uma cultura de excelência numa diversidade de imagens e representações [...] (CUNHA, 2004, p. 4).

Neste viés, é preciso investir na formação continuada dos professores, uma vez que, o que aprendemos hoje pode se tornar ultrapassado amanhã. Isto significa que a prática docente é vista como um ciclo sem fim que exige investimento pessoal do profissional e também governamentais. Em vista disso, busca-se um professor inovador e criativo que ajude a transformar a realidade educacional brasileira, ou seja, que se adeque dia após dia ao ambiente multicultural em que se encontra a educação.

Sendo assim, o “[...] professor do presente não pode ser apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outrem, mas tenha de ser um sujeito que assume a sua prática pedagógica a partir dos significados que ele próprio lhe atribui. [...]” (CUNHA, 2004, p. 4). Nesse aspecto, as experiências dentro e fora da sala de aula são cruciais na formação de um professor autônomo e crítico que não só passa conhecimento, mas busca influenciar no desenvolvimento do pensamento crítico dos seus alunos com intuito de contribuir para a construção do cidadão protagonista, isto é, proporcionando uma formação para vida.

Como foi apresentado anteriormente, existe uma necessidade de aprimoramento e adaptação às novas formas de relações sociais, ou

seja, estabelecer um elo entre as experiências vividas e os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, proporcionando ao estudante não só a aquisição de conteúdo, como também de competências, habilidades e atitudes que visem a sua formação para a vida (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o uso das TDICs se posiciona como um norteador desse processo, visto que traz para o contexto escolar a vivência dos alunos, uma vez que estamos em um mundo cada vez mais conectado, tornando o ambiente de sala de aula mais dinâmico, englobando não só os conteúdos sugeridos pelos PCNs, mas também a realidade do estudante, como é orientado na BNCC (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, o contexto de pandemia que se alastrou no mundo em 2020, em função da proliferação do coronavírus (causador da COVID-19/Sars-CoV-2), comunga com as considerações mencionadas acima. Nesse cenário, o professor foi desafiado a continuar desenvolvendo a educação entre telas e a tecnologia mais uma vez se posicionou como essencial dentro desse processo, porém, não apenas inserida na metodologia de ensino, mas como o principal veículo de comunicação entre professor, aluno e escola. Essa situação fez com que muitos docentes se habituassem a adaptar sua metodologia ao ensino remoto síncrono¹⁴/assíncrono¹⁵, vencendo os desafios do “novo normal”, dia após dia, apropriando-se cada vez mais das ferramentas tecnológicas.

Para fins desse trabalho, adequar o ensino de Língua Inglesa na educação básica considerando a teoria e a pedagogia dos multiletramentos (DIAS, 2012; ROJO, 2013; 2015) requer um novo olhar nas relações entre professor e aluno, bem como a reconfiguração dos seus papéis na sala de aula. Esses são, portanto, os maiores desafios que estamos presenciando num contexto pandêmico em que a tecnologia já está

14 O ensino síncrono é aquele em que a interação acontece de forma simultânea, ou seja, ao mesmo tempo. Assim, utilizam-se plataformas de videoconferência como *Zoom*, *Google meet*, entre outras, para que alunos e professores se conectem ao mesmo tempo para a aula. (NUNEZ, 2020).

15 O ensino assíncrono não necessita que todos os participantes estejam conectados ao mesmo tempo, isto é, as atividades são preparadas pelo professor e compartilhadas em plataformas como o *Google classroom* ou até mesmo no *e-mail* e redes sociais, a fim de que os alunos tenham acesso de acordo com o seu tempo disponível. (NUNEZ, 2020).

presente no dia a dia de todos. Na seção a seguir, apresentaremos uma proposta de ensino alicerçada na pedagogia dos multiletramentos, a fim de aclarar possíveis dúvidas a respeito de como trabalhá-la em sala de aula.

3 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção vamos apresentar uma proposta de ensino pautada na pedagogia dos multiletramentos. Para isto, utilizaremos o gênero digital/multimodal Memer¹⁶ que embasará o tema racismo e os seus efeitos na sociedade. A escolha desse gênero se deu em razão de que este dispõe de “uma alta capacidade de replicação de ideias e são altamente dinâmicos e efêmeros. Sempre que uma determinada ideia, conceito, cena ou acontecimento atinge relevância social, pode-se criar um meme que pode ser compartilhado e alterado infinitas vezes” (XAVIER *et al.*, 2019, p. 4). Nessa perspectiva, esse gênero se comporta como um instrumento “de produção textual da contemporaneidade, refletindo as opiniões, ideologias e posicionamentos das pessoas” (XAVIER *et al.*, 2019, p. 5).

Nessa lógica, desenvolver junto aos alunos um trabalho de combate ao racismo através de memes torna-se algo relevante, uma vez que esse gênero tem uma alta capacidade de propagação, e, apesar de estarmos no século XXI, muitas pessoas sofrem com o preconceito. Por exemplo, em 2020, em meio ao contexto pandêmico, tivemos vários casos de mortes de pessoas negras julgadas pela cor da pele e a escola, como formadora de cidadãos, não pode se calar diante desses acontecimentos.

Como resultado final dessa proposta de ensino, espera-se que os alunos elaborem memes a partir do que foi apresentado na aula, podendo ser postados nas redes sociais (*Instagram, Whatsapp, Facebook* etc.), a fim de auxiliar no combate ao racismo, levando a mensagem não só ao público escolar, como também a toda sociedade.

As atividades desenvolvidas nesta SD¹⁷ buscarão promover debates,

16 “O gênero meme pode ser definido como uma “Imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente através da internet, correspondendo geralmente a reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem” (MEME, 2020).

17 A sequência didática sugerida nessa proposta de ensino, considera o modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004) e encontra-se detalhada no Apêndice.

prática de leitura e escrita, bem como a compreensão das funcionalidades e semioses do gênero abordado. Os recursos que serão apresentados aqui são de fácil acesso na internet (*Canva, Google forms, Youtube, Mentimeter*, entre outros) que auxiliarão na produção dos memes e no desenvolvimento das atividades propostas na aula.

Nesse seguimento, as sugestões de atividades propostas na SD aqui apresentada podem ser modificadas a critério do professor, de acordo com o contexto de seus alunos. É importante observar também que as propostas dessa sequência foram desenvolvidas na busca de atender o contexto pandêmico que tem sido vivenciado mundialmente no ano de 2020, sendo essas facilmente adaptadas para o âmbito presencial. Assim, é válido destacar ainda que o gênero explorado aqui não é obrigatório, ficando ao critério do professor escolher o gênero de natureza multimodal que mais se adeque ao seu contexto.

Diante do exposto, faz-se necessário frisar que essa SD está ancorada nas propostas apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017), contemplando as competências gerais 418 e 1019 do documento, bem como na orientação dos PCNs (BRASIL, 1998). Desse modo, ao final desta SD, os alunos serão capazes de: entender o racismo em contextos diferentes, identificar ações preconceituosas, bem como os impactos dessas ações na vida do sujeito, elaborar memes que sejam instrumentos no combate ao racismo e conhecer as funcionalidades e as semioses do gênero abordado.

O modelo de avaliação proposto será de cunho formativo, tendo seus eixos basilares na pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2013; 2015; DIAS, 2012). Assim, será feita através de observações, arguições orais e

-
- 18 “Competência 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”. (BRASIL, 2017, p. 9).
- 19 “Competência 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. (BRASIL, 2017, p. 10).

atividades variadas, verificando o aproveitamento e o desenvolvimento individual/grupal, do mesmo modo que serão considerados o interesse e participação dos alunos, bem como o *feedback* do alcance dos memes nas redes sociais. Entretanto, essa forma de avaliação pode ser adaptada de acordo com o contexto de sala de aula do professor.

Quanto aos requisitos materiais, como estamos em contexto pandêmico com aulas remotas, o professor pode elaborar slides com os conteúdos previstos para aula síncrona no *Google meet*, bem como enviar os materiais via *Google classroom* e *WhatsApp*, além de disponibilizar o material impresso para os alunos que não têm acesso à *internet*. O objetivo é alcançar o maior número do público estudantil, viabilizando os materiais por diversas ferramentas de acordo com a familiaridade do aluno (o plano da SD aqui relatada encontra-se no Apêndice).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a discussão exposta nessa pesquisa, apresentamos uma proposta de ensino de Língua Inglesa, ancorada na pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2013; 2015; DIAS, 2012), que ultrapassasse a ideia de ensino de línguas descontextualizado. Tratamos, neste trabalho sobre uma mudança de postura educacional em relação às transformações sociais com o avanço da era digital, entendendo que elas influenciam diretamente a prática docente.

Sendo assim, a leitura e a escrita de textos já não são embasadas apenas no conhecimento do código linguístico, mas nas diferentes semioses que o texto evidencia, utilizando as tecnologias digitais como mediadoras nesse processo. Dessa forma, defendemos que os gêneros textuais multimodais, não só os que transitam o âmbito escolar, mas todos os que se fazem presentes na sociedade, são considerados como instrumento no processo de ensino-aprendizagem por serem usados em práticas sociais do cotidiano. Diante do exposto, coadunamos com Marcuschi (2003) quando defende que tudo que fazemos socialmente é por meio de gêneros textuais.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas da nova era não podem

deixar de integrar as diversas linguagens e semioses presentes na sociedade moderna, bem como os recursos que a tecnologia disponibiliza a favor do desenvolvimento socioeducacional. Assim, é importante observar que as mudanças geradas pelo avanço tecnológico serão constantes e exigirá do docente adaptar-se dia após dia a esse mundo essencialmente multimodal.

Portanto, todas as discussões apresentadas nesse capítulo respondem às perguntas que nortearam a pesquisa apresentada: de que forma os alunos de Língua Inglesa, no Ensino Médio de escolas públicas brasileiras, compreendem textos multimodais e como os alunos e professores usam as tecnologias digitais para lhes auxiliarem na leitura multimodal.

REFERÊNCIAS

AMITIECODE. **Memes contra o racismo**. 2020. Disponível em: <http://www.amitiecode.eu/pt/news-events/memes-contra-o-racismo>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-307.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BBC. **What is racism – and what can be done about it?** 2020. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/newsround/52965984>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, v. 54, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

DIAS, Anair Valência Martins. Hipercontos multissemióticos: Para a

promoção dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 95-122.

DIAS, Reinildes. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 79-108.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACIEL, Elisiane Castanho da Silva. **A formação docente para o uso das TICs**: um movimento favorável ao ensino sob a perspectiva do multiletramento. Alagoinhas: Bordô-Grena, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MEME. *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/meme>. Acesso em: 04 jan. 2021.

NASCIMENTO, Natália Rodrigues Silva do. *et al.* Gêneros do discurso e multiletramentos: sinalizações para a formação do leitor proficiente. *In*: SILVA, Elaine Teixeira da (Org.). **Multiletramentos e as tecnologias digitais**: propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019. p. 13-25.

NUNEZ, Beatriz. Ensino síncrono e ensino assíncrono: qual escolher? **Blog Educação digital**. 2020. Disponível em: <https://desenrolado.com.br/2020/08/15/ensino-sincrono-e-ensino-assincrono-qual-escolher/>.

com/blog/ensino-sincrono-e-ensino-assincrono-qual-escolher/ Acesso em: 12 maio 2020.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes digitais. On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

(Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza).

PROTAGONISMO. *In*: DICIO – **Dicionário online de português**.

Disponível em: <https://www.dicio.com.br/protagonismo/>. Acesso em: 16 out. 2020.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane Helena R. (Org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

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

SCHNEUWLY, Bernard. Gênero e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs). Tradução e organização. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.

SEMIOSE. *In*: DICIO – **Dicionário online de português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/semiose>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

TANZI NETO, Adolfo *et al.* Multiletramentos em ambientes educacionais. *In*: ROJO, Roxane Helena R. (Org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed., São Paulo: Parábola, 2013, p. 135 – 148.

XAVIER, Alexandre Delfino *et al.* A construção de memes como ferramenta de ensino da língua inglesa. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 140-161, jan./abr. 2019.

APÊNDICE – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta SD é voltada às turmas da 1º série do Ensino Médio na disciplina de Língua Inglesa com uma carga horária semanal de 2 horas e abordará o tema “Racismo no século XXI”.

OBJETIVOS:

Geral: Compreender o impacto do racismo na atualidade através do gênero multimodal Meme.

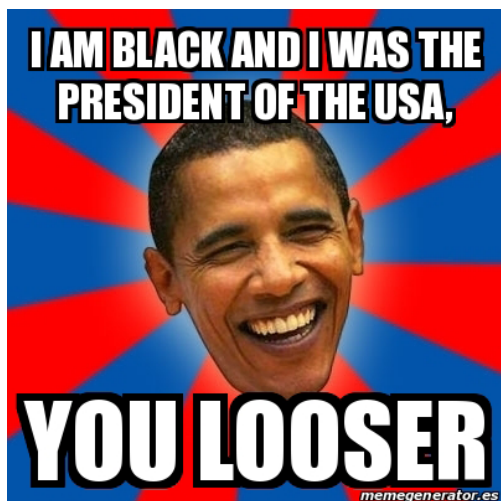
ESPECÍFICOS:

- Apresentar o racismo em diferentes contextos, bem como os seus impactos na vida dos sujeitos;
- Mostrar as funcionalidades e as semioses do gênero Meme;
- Articular a elaborar memes que sejam instrumentos no combate ao racismo;
- Nortear a interação entre os estudantes a partir do conteúdo abordado;
- Articular conversação a partir da situação comunicativa apresentada na aula;
- Promover atividades colaborativas através de recursos digitais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- O texto que utilizado será o gênero de natureza multimodal, meme, no qual abordará situações relacionadas ao racismo presentes na sociedade, além de apresentar o contexto em Língua Inglesa;
-

Figura 1 – Memes utilizados na SD



Fonte: Amiteicode (2020).

-
- Conteúdos gramaticais: Vocabulário, *simple present*;
- Competências da BNCC: 4 e 10;

- Conceito: Respeito às diferenças;
- A aula será desenvolvida em 6 aulas (durante três semanas);
- O texto será explorado através da interpretação sobre o preconceito racial, identificação de vocabulário, análise estrutural, representação imagética, bem como seus traços gramaticais.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

No primeiro contato com o tema, é importante colocar no slide inicial imagens norteadoras que apresentem o tema da aula “Racismo” e pedir para que os alunos adivinhem qual será o tema da SD. A partir das imagens, eles definirão o que veem em 3 palavras que serão escritas no *site Mentimeter* ou *Answergarden* para formar um *brainstorm*, isto é, uma nuvem de palavras.

PRODUÇÃO INICIAL

Com o intuito de coletar os conhecimentos prévios dos alunos, sugerimos a criação de um *Google forms* com perguntas sobre a temática e o conhecimento do gênero abordado para que seja compartilhado no *WhatsApp*, *Google classroom* etc. Esse questionário ajudará a traçar metas a partir do posicionamento dos alunos e a intervir em sala de aula de forma mais efetiva, assim como facilitará a análise da evolução dos alunos a respeito dos conteúdos abordados no fim das atividades. É válido destacar que essa atividade pode ser feita através de uma conversa informal em sala de aula, utilizando as perguntas como norteadoras. Sendo assim, fica a critério do professor a escolha da melhor forma que se adequa a sua realidade.

MÓDULO 1

- Apresentação de um vídeo que problematize o racismo e, após o vídeo, discussão sobre o que foi transmitido no vídeo;
- Exibição do texto multimodal meme para uma interpretação prévia da situação. (É importante mostrar um por vez e verificar se os alunos conseguem compreender a mensagem em cada texto a partir dos elementos textuais e imagéticos. É de extrema importância que durante a leitura sejam trabalhados os aspectos de pronúncia de cada texto);

- Verificação da compreensão geral dos alunos durante a leitura, a partir da estratégia de leitura *scanning* e depois adentrar na parte específica do texto com a estratégia de leitura *skimming*.
- Organização de um *Quiz* relacionado aos textos.

MÓDULO 2

- Discussão com os alunos a respeito das características composicionais do gênero meme, bem como suas funções comunicativas. (É necessário fazer uma ponte com as redes sociais, visto que esse gênero é muito presente nesse ambiente digital multimodal);
- Retomada do texto para serem trabalhados aos aspectos gramaticais: *simple present* e o vocabulário. (É pertinente fazer exercícios de consolidação de aprendizagem do tempo verbal abordado para que os alunos não sintam dificuldades em relação à escrita na hora da produção final).

MÓDULO 3

- Apresentação de forma exemplificada da temática do racismo em nossa sociedade através do *site* da BBC que pode ser compartilhado em tela na aula síncrona ou através do link de forma assíncrona com o tema “*what is racism – and what can be done about it?*”, com o objetivo de esclarecer que embora estejamos frente a uma sociedade moderna, a prática do racismo ainda é muito presente no nosso dia a dia e faz-se necessário atitudes de combate a essa prática. Após a leitura e discussão, organizar uma atividade de interpretação de texto no *google forms*, visto que, além de dar o *feedback* sobre o texto, vai ajudar a consolidar o vocabulário estudado. O *site* foi escolhido por apresentar uma linguagem simples e objetiva, além de oferecer múltiplas linguagens. Fica livre ao docente a escolha de um outro texto;
- Dialogar (caso haja oportunidade) de forma interdisciplinar com o professor de História a respeito do racismo no século XXI, associando-o com outros séculos.

MÓDULO 4

- Momento prévio para a produção dos memes e como estes vão ser postados nas redes sociais, os alunos precisam aprender a usar a plataforma *Canva* para produzir os *designs*;
- Projeção da tela com o *site*, mostrando os recursos que os estudantes podem usar e criação de um meme para que eles se sintam familiarizados na criação do gênero.

PRODUÇÃO FINAL

- Este é o momento de os alunos apresentarem todo o conhecimento adquirido durante as aulas e criarem memes com a temática estudada para serem compartilhados nas redes sociais (*Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp* etc), formando um movimento de combate ao racismo através desses veículos de comunicação. (Sugerimos que essa atividade seja realizada em dupla).

RECURSOS:

- Computador;
- Internet;
- Celular.

FERRAMENTAS DIGITAIS:

- Redes Sociais;
- *Canva*;
- *Mentimeter*;
- *Answergarden*;
- *Youtube*;
- *Google classroom*;
- *Google forms*;
- *Google meet*.

AValiação:

O modelo de avaliação proposto será de cunho formativo, tendo seus eixos basilares na pedagogia dos mutiletramentos (ROJO, 2013; 2015;

DIAS, 2012). Assim, será feita através de observações, arguições orais e atividades variadas, verificando o aproveitamento e o desenvolvimento individual/grupal, do mesmo modo que serão considerados o interesse e participação dos alunos, bem como o *feedback* do alcance dos memes nas redes sociais.

CAPÍTULO 5

A representação do negro no livro didático de língua inglesa

Francinaldo dos Santos Custódio

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos o ápice da comunicação rápida, da profusão de imagens, das linguagens sintéticas, das novas formas de organização, das mensagens multimodais e da exigência de domínio das variadas linguagens. Com isso, o indivíduo deve estar apto a interagir com diversas formas de linguagens e, não apenas como condição de comunicabilidade, mas como condição de apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, de desenvolvimento cognitivo.

Visando uma formação abrangente do ensino de Língua Inglesa (doravante LI), atribuímos a essa disciplina e a outras, como Português ou Espanhol, o desenvolvimento de estudos sobre as diversas práticas da língua(gem), a saber: leitura, escuta, produção de texto (oral e escrito). Para isso, é preciso analisarmos a língua(gem) como instrumento que busca estabelecer relacionamentos sociais, ordenar dados e informações, compreender as linguagens não verbais, avaliar o dito e o escrito, organizar e registrar conhecimentos adquiridos etc. (BAKHTIN, 2007).

Sendo a língua um instrumento da língua(gem) enquanto fenômeno de natureza social (LYONS, 1982), considera-se também que a prática de ensino da língua deve contribuir para o enriquecimento cultural do aluno, portanto, precisamos pensar no ensino de modo que possa

contemplar a diversidade étnico-racial, sexual e ideológica.

Para que o ensino da LI não seja excludente, é preciso que sua abordagem seja focada nos diversos gêneros do discurso presentes nos materiais didáticos. Na perspectiva de *Bakhtin* (1997), compreendemos gênero do discurso, sejam eles orais ou escritos, como formas padronizadas de enunciados que se manifestam pela língua. Por sua vez, no que diz respeito ao material didático, Tomlinson (1998) os define como instrumentos pedagógicos que podem facilitar a aprendizagem da língua. Sendo assim, percebemos que o livro didático (doravante LD), objeto de estudo da pesquisa apresentada nesse capítulo, caracteriza-se como o material didático mais usado no ensino de LI nas escolas públicas.

Silva (2009) aponta que não é raro encontrarmos professores que consideram o LD como material insuscetível de erros ou guia do conhecimento inquestionável. No entanto, essa postura pode comprometer o desenvolvimento de um letramento crítico, como também a autonomia intelectual do professor para escolher os conteúdos conforme as necessidades da sala de aula. Os conteúdos do livro, conforme Tulio-Junior (2014), são permeados pelas concepções teórico-metodológicas dos autores, por isso é importante que o professor analise e escolha o material que mais se coaduna com suas crenças e concepções pedagógicas. Nesse contexto, as novas práticas de letramento veem a imagem como meio de divulgar informações, esses textos imagéticos são cuidadosamente construídos com propósitos específicos no processo de interação e aprendizagem dos indivíduos.

A metodologia desse trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Isto é, a abordagem qualitativa refere-se “a metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas” (SEVERINO, 2017, p.109), que nos auxiliam a promover uma compreensão mais aprofundada das narrativas que envolvem o tema da pesquisa. Sendo assim, as leituras e fichamentos serão desenvolvidas com base em estudos de materiais como livros e artigos científicos.

Compreende-se que a pesquisa bibliográfica se fundamenta em diversificadas fontes, ou seja, o pesquisador precisa dedicar-se a ler, fichar, organizar e resumir textos de outros autores sobre o assunto estudado. Os métodos dessa pesquisa nos possibilitam fazer uma revisão sobre

discussões que tratam da representatividade do negro nas imagens do livro LD de LI. Desse modo, iremos estudar as mudanças ocorridas na elaboração do LD que abordem o ensino de “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” no currículo da educação básica.

A pesquisa documental também contribuiu para realização desse trabalho, pois foi preciso analisar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) a Lei 10.639/03 e o Guia de Livro Didático de LI (PNLD 2018 - Ensino Médio) para obter informações normativas sobre o ensino de cultura negra e elaboração do livro didático.

Sobre a pesquisa documental, Gil (2009, p.45) discorre que esse tipo de pesquisa utiliza materiais que não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados conforme o objeto de pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, as fontes são diversificadas e os documentos podem ser conservados em arquivos de órgãos públicos ou privados. No entanto, ao utilizar esse tipo de pesquisa, o pesquisador deve ser criterioso e experiente na análise dos dados para não influenciar no resultado final com crenças e interpretações pessoais (GIL, 2009).

Dentre as diversas temáticas que possibilitam o desenvolvimento do letramento crítico visual, a que escolhemos para ser objeto de estudo desse trabalho é a questão de raça nas imagens dos livros didáticos de LI e que se insere nos estudos da linguística aplicada e dos multiletramentos na educação.

No percurso deste capítulo, discutiremos a complexa relação entre políticas de promoção de igualdade racial e os discursos vinculados nos textos visuais do livro didático de LI distribuído pelo PNLD. Sendo assim, o nosso objetivo é discutir como o livro didático de LI privilegia a raça branca de maneira subjacente nos textos imagéticos. Para tanto, concordamos com Hall (2006) na compreensão de raça como social e historicamente construída. A razão da escolha do livro da escola pública é por fazer parte das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que são distribuídas para milhares de alunos do Ensino Médio.

No que se refere aos objetivos específicos, temos como fim:

- Realizar uma pesquisa bibliográfica sobre importância da representatividade da negritude nos livros didáticos de Língua Inglesa;
- Apontar as mudanças ocorridas na elaboração do livro didático

no que diz respeito à raça;

- Analisar de forma crítica o que a literatura diz sobre a representação do negro nos livros didáticos de Língua Inglesa.

Esse capítulo se configura em duas seções. Primeiramente apresentamos uma reflexão teórica sobre a BNCC na Educação Básica (BRASIL, 2018), Letramento Crítico (STREET, 1995), Multiletramentos (ROJO, 2009), Multimodalidade (SILVINO, 2014) e Letramento Visual (STOKES, 2002). Na segunda seção, falamos sobre as Identidades de Raças no Livro Didático (FERREIRA, 2014; ALMEIDA FILHO, 1994), e, por fim, enredamos algumas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 BNCC NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Atualmente, embora o racismo seja crime e esteja menos acentuado, ainda existe muito preconceito velado e latente nas diversas esferas da sociedade e instituições brasileiras. Essas práticas racistas se concretizam de várias maneiras no dia a dia das pessoas, por isso o LD de LI não está isento de estereótipos e preconceitos de raça, por ser o material didático mais usado pelos professores da rede pública, é importante discutir como LD pode contribuir para formação crítica e libertadora do aluno, para que esse seja capaz de desconstruir visões preconceituosas.

Sabemos que a educação é eficaz no sentido de construir e desconstruir ideologias racistas, sendo capaz de contribuir para a formação de um cidadão crítico e consciente da diversidade humana. O conhecimento produzido em uma sociedade pode ser opressor quando determina legitimidade e ilegitimidade quantos aos gêneros, às sexualidades e às raças (MOITA-LOPES, 2013). Tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orienta que o ensino deve promover a diversidade do Brasil, contemplando as diferenças étnico-raciais, no parágrafo seguinte discutimos, brevemente, como as identidades de raça estão sendo tratadas na BNCC e como esse assunto é relevante no meio educacional escolar.

A BNCC afirma, dentro de suas competências gerais, que a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. Com

isso, podemos dizer que a BNCC estabelece diretrizes para um ensino verticalizado, ou seja, que atenda a todas as raças e culturas, ou melhor, à diversidade. Porém, precisamos refletir se, na prática, essas diretrizes têm funcionado. Por isso, este estudo se torna relevante, pois far-se-á uma sondagem do papel que o LD de LI desempenha na integralização sociocultural dos indivíduos afro-brasileiros.

A BNCC, em suas competências gerais, aborda pontos que apoiam nosso trabalho, a saber:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018 p. 9;10)

Diante do exposto, compreendemos que a BNCC exorta que o ensino deve promover a valorização da diversidade e contemplar também as diferenças étnicas, religiosas, de gênero etc. do Brasil. Diante disso, percebemos a importância da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas da educação básica. Com isso, é possível reparar perdas históricas, valorizar a identidade negra e promover políticas de antirracismo.

Na próxima subseção, discutimos a importância da Escola em

desenvolver o letramento crítico e como a Linguística Aplicada pode romper com políticas tradicionais de produzir e lidar com o conhecimento.

2.2 LETRAMENTO CRÍTICO

As reflexões sobre os letramentos, promovidas por Street (1995), trouxeram uma nova necessidade de visão para o ensino baseada na formação de sujeitos conscientes em relação aos usos sociais da linguagem. Essa nova abordagem se configura em criticidade e posicionamento do sujeito na construção de quem ele é no mundo social. Como é dito pelo autor que “[...] o modelo de letramento precisa ser elaborado com vistas a dar conta dessa complexidade e entender o que significa o letramento para as pessoas que o adquirem” (STREET, p.53, 2014). Desse modo, o letramento crítico compreende que o indivíduo não deve apenas participar das práticas de letramentos existentes, mas, principalmente que seja capaz de transformar e produzir novas práticas.

No contexto contemporâneo que se transforma continuamente, a Linguística Aplicada (LA) se posiciona especialmente no campo das Ciências Sociais e Humanas de maneira transgressiva e crítica na produção de conhecimento. Nesse sentido, cabe esclarecer esse posicionamento transgressivo como um modo de pensar e fazer problematizador. Assim, Pennycook (2006, p.74) esclarece que o termo transgressivo se refere à “necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais”. Inserem-se nesse quadro as construções discursivas hegemônicas que são tidas como normas e práticas sociais de supremacia de um grupo sobre outro, por conseguinte, excluindo outras maneiras de ser ou compreender o mundo. Por exemplo, um dado texto visual ou verbal que é fruto de ideologias que são um conjunto de ideias e pensamentos, criado por um grupo dominante, consequentemente, exprime representações dominantes, então, o indivíduo pode perceber esses significados e sugerir mudanças ou novas práticas por meio do letramento crítico.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Pennycook (2006), Moita Lopes (2013) explica que essa nova maneira de enxergar o mundo por meio da crítica possibilita colocar o sujeito social como foco e

discutir problemas locais. Para isso, a LA atual possui aparatos capazes de perceber como a linguagem exerce papel fundamental na formação das identidades do sujeito, como também é importante para entender o mundo social contemporâneo. No entanto, a LA traz inovação teórico-metodológica no campo de pesquisa que atende às novas exigências do mundo globalizado o qual está situado em uma complexidade diferente do que era há cem anos. Sendo assim, esse modo de produzir conhecimento requer aprendizagem de novas crenças epistemológicas que atendam à contemporaneidade formada por indivíduos de crenças e ideologias distintas.

Desse modo, o conhecimento produzido pelos linguistas aplicados pode auxiliar o professor de línguas a refletir sobre sua prática e promover o letramento crítico dos seus alunos por meio de atividades que estimulem a percepção dos múltiplos significados de textos orais, escritos e visuais, i.e. multimodais. Nesse contexto, as novas práticas de letramento veem as imagens como meio de divulgar informações. Sendo esses textos construídos com propósitos específicos, isso nos direciona a discutir, na próxima seção, sobre o letramento visual, que consiste na leitura de imagens que possibilita perceber as mensagens que elas transmitem, colocando-as em confronto com os interesses de outros grupos.

2.3 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO VISUAL

A sociedade atual caracteriza-se por vivenciar grandes transformações em áreas tecnológicas, culturais, econômicas, sociais, entre outras. Essas mudanças afetaram a maneira de produzir e consumir informações, ou seja, os textos visuais ganharam predominância na propagação de ideias e informações. Pensando pelo lado profissional, o mundo globalizado exige que as pessoas sejam capazes de lidar com a multiplicidade de linguagens e mídias, isto é, sejam indivíduos munidos de conhecimentos gerais sobre várias áreas, ecléticos, flexíveis, abertos a mudanças e capazes de lidar com a diversidade como aponta Silvino (2014). Esse novo cenário exige que a educação repense as práticas de letramento predominantemente baseadas na linguagem escrita para propor novas práticas.

Nesse cenário, a sociedade pós-moderna baseia-se em múltiplas

linguagens que exploram especialmente os recursos audiovisuais, sendo assim, caracterizamos os multiletramentos como o uso de diferentes linguagens, tais como, imagens, fala, som e não somente a escrita na formação dos alunos. Ainda mais, a demanda social exige pessoas que lidem conscientemente com as linguagens híbridas e multimodais, isso envolve a leitura e produção crítica de informações que circulam por meio dos diversos gêneros, conforme Rojo (2009). Com isso, é possível compreendermos o conceito de multimodalidade como a construção de textos que apresentam mais de um modo, aspecto ou forma. A multimodalidade nos permite ampliar as habilidades de leitura, principalmente de textos que são produzidos e divulgados nos meios digitais. Corroborando com o que foi dito, Silvino (2014) afirma que o sentido dos textos é construído por vários recursos multimodais tais como, imagens, cores, sons e gestos, nos quais juntos produzem significados e contribuem para aprendizagem dos indivíduos. Desse modo, “a multimodalidade é a união de mais de um recurso semiótico na construção das ações sociais, configurando-se, assim, como um traço constitutivo de qualquer gênero” (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 35). Em outras palavras, um único texto pode apresentar diferentes elementos composicionais: texto escrito, imagem, cores, letras maiúsculas e palavras em negrito, tudo isso contribui para a formação de sentido do texto.

Após essa breve discussão sobre multiletramentos e multimodalidade, podemos adentrar no conceito de letramento visual que se baseia em uma visão multimodal de leitura. Nesse sentido, Costa (2005) defende que a educação formal não pode excluir o letramento visual do currículo escolar, porque os textos imagéticos têm papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e cultural dos aprendizes, pois esses são dotados de sentidos e significados.

No meio social existem várias maneiras de transmitir discursos e comunicar alguma mensagem. Uma delas são os textos imagéticos que circulam em grande quantidade na mídia em geral, redes sociais, propagandas, livros didáticos. Portanto, perceber as imagens com um novo olhar é ser capaz de fazer uma leitura competente dos textos imagéticos, ou seja, ser letrado visualmente (SILVINO, 2014). Em outras palavras, o letramento visual resume-se em desautomatizar a maneira de perceber as imagens para compreender os discursos e mensagens

que elas transmitem colocando-as em confronto com os interesses de outros grupos.

Alinhado a essa ideia, Stokes (2002) difunde que o letramento visual também faz parte da língua, porque, de certo modo, é considerado uma língua ligada a culturas específicas. Isso requer que estejamos atentos às mensagens visuais e a sua leitura crítica, pois, muitas vezes as imagens podem ter significados universais, mas sempre mantêm relação com o contexto cultural local.

Nesse âmbito, ao usar o LD, o professor deve ter um olhar crítico diante das ideias dominantes que não condizem com a realidade do aluno, que oprimem, excluem e discriminam, para assim propor uma intervenção consciente e libertadora da realidade, de modo a alterar a ordem social. No entanto, o indivíduo só será capaz de perceber e intervir nessas práticas por meio do letramento “crítico” visual. Ao tratar sobre o que é letramento visual e as vantagens dessa prática, Silvino (2014) afirma que essa

permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado (SILVINO, 2014, p. 3).

Para favorecer o letramento visual, Silvino (2014) pondera que todas as informações contidas em um texto imagético devem ser contextualizadas de acordo com a compreensão e visão de mundo do aluno para, assim, obter um sentido.

3 IDENTIDADES DE RAÇA NO LIVRO

A história da humanidade tem mostrado a constante luta entre grupos étnicos considerados hegemônicos e outros estigmatizados. Por muito tempo se acreditou que a cor da pele de uma pessoa era suficiente para determinar sua importância na sociedade e a condição de ser humano. No entanto, ainda vivemos uma sociedade que adota padrões de legitimidade e modelos que os membros devem seguir ou ser, fazendo imperar de algum modo alguns estereótipos negativos que se estendem

até aos materiais didáticos. Sendo assim, o LD, objeto de estudo desta pesquisa, é o material didático mais acessível aos professores LI e que, muitas vezes, é o recurso que determina como o ensino deve ser.

Nessa perspectiva, o livro de LI por ser bastante comum entre os professores da rede pública, porquanto, requer muita atenção no momento de avaliação e escolha do LD mais adequado. Almeida Filho (1994) defende a ideia que o LD deve ser escolhido com cautela, reflexão e estudo. A análise de coleções didáticas de línguas estrangeiras indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tornou-se foco de muitos estudiosos a partir de 2010, quando o PNLD passou a distribuir livros para aprendizagem de Inglês a alunos do Ensino Médio. As análises do LD são de extrema relevância, pois permitem verificar as adequações aos documentos oficiais e reforçar a necessidade de considerar as questões de raça no currículo, por exemplo. As atividades, textos escritos e visuais do LD devem contribuir para formação crítica e libertadora do aluno, para que esse seja agente transformador da sua realidade e das injustiças sociais.

De acordo com Masrella-de-Andrade e Rodrigues (2014), citando Souza (1999), o LD tem sido uma ferramenta indispensável nas aulas de línguas estrangeiras, também é tido por muitos professores como autoridade máxima que determina verdades sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o livro traz a voz do autor e sua visão de mundo, embora ele apresente contemplação ampla do assunto, o professor deve se preocupar com a abordagem dos conteúdos e como isso pode afetar negativamente a formação do aluno. Sendo assim, o LD não é apenas um instrumento facilitador do processo de aprendizagem, além disso é um suporte de discursos que pode influenciar negativamente ou positivamente a vida do estudante.

Por esse viés, referente à influência do autor, o LD de língua estrangeira tem o poder de privilegiar e legitimar identidades de raça, nesse caso, a “branquidade”, enquanto criminaliza e ilegitima outros grupos, no caso, a “negritude”, como mencionado por Pennycook (2001). A invisibilidade e estereotipação da negritude nos livros didáticos de LI ainda é recorrente, mesmo com diretrizes que falam explicitamente sobre a elaboração dos materiais didáticos das escolas públicas conforme encontramos nos estudos de Ferreira (2014).

Nesse contexto, podemos falar de Silva (2011) que aponta os estereótipos e preconceitos em relação ao negro no LD. Para autora a ideologia do embranquecimento é intrínseca às instituições e ao Estado, que, de várias formas, difunde-se através dos materiais didáticos, mostrando uma imagem estereotipada negativa do negro e uma imagem estereotipada positiva do branco, sendo assim, fazendo com que o branco seja tido como bom, perfeito e modelo, por outro lado, fazendo com que o negro fuja de si próprio, dos valores e de seus semelhantes. Assim, a raça negra é apagada em grande medida das páginas do livro, divergindo da realidade da vida social brasileira, já que o IBGE divulgou em 2019 que 56,1% da população do Brasil se declara negra.

Portanto, é possível, a partir das reflexões feitas, enfatizar que o LD seja submetido a um processo de avaliação crítica para apontar divergências com os princípios de uma educação libertadora e inclusiva. As discussões apresentadas sobre as identidades de raça em livros didáticos no campo de LI abordam a necessidade do engajamento do professor e do aluno no desenvolvimento de uma postura crítica frente aos discursos presentes nos textos visuais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os fatos históricos da formação da sociedade brasileira, observamos a heterogeneidade de raças no processo intenso de miscigenação entre indígenas, brancos e negros. Sendo assim, desde a Brasil colônia, a estrutura social era marcada profundamente por categorias de discriminação que se estendia a todas as camadas sociais nas quais as pessoas negras eram consideradas social e juridicamente como “coisas”, como afirma Fausto (2015). Ainda segundo esse autor, a população brasileira, no fim do período colonial, tinha significativa presença de africanos e afro-brasileiros. Assim, naquela época, as quatro maiores regiões - Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro apresentavam respectivamente 75%, 68%, 79% e 64% de pessoas negras. Diante desse contexto, os negros tiveram sua importância minimizada, direitos essenciais negados, foram marginalizados e impedidos de qualquer ascensão social. Isso somente começou a ser alterado por meio de lutas dos movimentos sociais e, conseqüentemente, por leis, tais como Diretrizes e acordos internacionais. No âmbito educacional existem decretos e

emendas que orientam mudanças referentes às questões étnico-raciais. Para esse fim, uma das leis mais importantes é a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas ou privadas da educação básica. Com isso, é possível reparar perdas históricas, valorizar a identidade negra e promover políticas de antirracismo.

Como vimos, este trabalho deu ênfase aos textos visuais do LD de LI, pois sabemos que as imagens são extremamente importantes nas atividades dos livros didáticos e na comunicação humana. Além disso, como ponderam Kress e van Leeuwen na proposta da Gramática do Design Visual (GDV), as imagens não são veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas, enquanto códigos, são dotados de significados. Dessa maneira, um texto visual pode expressar a realidade cultural e histórica de uma sociedade, possibilitando promover discursos estereotipados em desfavor das pessoas negras. Nesse sentido, a GDV permite analisar imagens nos aspectos estrutural e composicional, e assim discutir questões raciais pertinentes à educação das relações étnico-raciais.

Dessa forma, as imagens do LD podem ratificar preconceitos e estereótipos que são comumente encontrados nos discursos do dia a dia das pessoas. Sobre isso, Santos e Silva (2013) afirma que os discursos se materializam nos textos e carregam significados dentro de um contexto social. Sendo assim, o aprendizado da LI também deve provocar raciocínio crítico quanto às estruturas sociais estabelecidas e possibilitar o aluno repensar os seus valores e conhecimentos, pois a língua está vinculada ao contexto social e essa é capaz de promover e modificar os discursos sociais que constroem a representação do negro.

Sabemos que as mudanças sugeridas pelas diretrizes dos editais do PNLD colaboram para as novidades nos textos visuais dos livros didáticos, embora haja presença de formas hierarquizadas, como sub-representação de negros, mas também conta consideravelmente com formas discursivas que valorizam as personagens negras. Podemos considerar isso como um avanço, mas ainda precisamos de personagens que ocupem vários lugares de prestígio social e comuniquem discursos de diversidade.

Tendo em conta as considerações de caráter teórico apresentadas

nesse capítulo, ressaltamos a importância de explorar a produção de sentidos que o texto visual possibilita dentro de um contexto social. Dada a importância dos recursos imagéticos na sociedade atual, “o letramento visual” consiste em exercer a cidadania, possibilitando aos indivíduos inclusão e participação social, capacidade de dialogar com várias produções semióticas de maneira crítica e transformadora da realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Escolha e produção de material didático para o ensino de línguas comunicativo. **Contexturas**, São Paulo, v. 2, 1994.

ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual**: da fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

AQUINO, Lucélio Dantas de; SOUZA, Medianeira. A multimodalidade no gênero blog. *In*: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins (Organizadora). **Perspectivas em análise visual**: da fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez: 2005.

FAUSTO, Bóris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2015.

FERREIRA, A. J.(Org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4º ed. São Paulo. Atlas, 2009.

TABELA 6403: População, por cor ou raça. **SIDRA**, 2021. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>URL>. Acesso em: 07 de dez. de 2021.

KRESS, G.;VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London and New York: Routledge, [1996] 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomas Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In*: MOITA MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 227-247.

LYONS, John. **Lingua(gem) e lingüística:** uma introdução. Rio de Janeiro: LTC,1987.

PENNYCOOK, A English in the world/The world in English. *In*: BURNS, A.: COFFIN, C. (Org.). **Analysing English in a global context.** Sidney: Routlege, 2001.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism.** London: Routledge, 2006.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar.**

São Paulo: Parábola, 2006.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; RODRIGUES, J. A. A. Construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

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

SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. (Orgs.) **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes: 2013. p. 57-76.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. **Texto Livre**, v. 7, n. 1, 2014, p. 167-170.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, p. 10-19, 2002.

STREET, B.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1995].

TOMLINSON, B. (Ed). **Materials development in language teaching**. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 2004 [1998].

TULIO, R; JUNIOR, E. M. S. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD?. *In*: FERREIRA, A. J.(Org.)

As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

AUTORES E AUTORAS

Adenilma Vieira dos Santos

Especialista em ensino de Língua Estrangeira moderna pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) (2021); Graduada em Licenciatura Plena em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Foi professora do programa Gira Mundo Canadá (2018 e 2019) e no programa ParaíbaTEC (2020). Atualmente docente na Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Emiliano de Cristo (Guarabira – PB).

E-mail: adenilmavieira@gmail.com

Agnaldo Pereira da Silva

Graduado em Letras – Língua vernácula e Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (2014); Especialista em Línguas Estrangeiras Modernas inglês/espanhol pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia da Paraíba (IFPB), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2021). Durante a graduação, fez parte do Programa de Bolsa de Extensão – PROBEX/UFCG (2011 a 2012), atuando principalmente em turmas do 3º ano do Ensino Médio, na modalidade de ensino regular. Atualmente, ocupa o cargo de Professor de Língua Inglesa na rede pública de ensino do Estado da Paraíba, na ECIT Valdemiro Wanderley de Oliveira (Santa Cruz – PB), nas séries do Ensino Médio. Áreas de interesse: Literatura, Cultura; Ensino de Línguas.

E-mail: hotmail.pereira220@gmail.com

Betânia Maria Ferreira da Silva

Especialista em ensino de língua estrangeira moderna pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) (2021); Graduada em Licenciatura Plena em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); É professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Alves de Carvalho (Caiçara - PB) desde 2013 .

E-mail: betaniao807@hotmail.com

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

Graduada em Letras – Português e Inglês pela UFPB (1997). Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela UFSC (2002). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL (2011). Fez Estágio de Pós doutorado na POSLIN/UFMG sobre Estudos da Linguagem e Tecnologia (2019-2020). Assumiu a coordenação geral do curso de Letras-Inglês da UEPB (2016-2018). Atua como professora doutora C no DLA, Letras-Inglês, da UEPB, Campus I. Tem experiência nas seguintes linhas de pesquisa da Linguística Aplicada: 1. Teoria e Pedagogia dos Multiletramentos à luz das TICs; 2. Teoria e Prática de leitura multimodal; 3. Práticas escolares multimodais. 4. Formação de Professor em Línguas Estrangeiras pelo viés dos Multiletramentos. Coordenadora Geral do grupo de Pesquisa “Formação Docente em Línguas Estrangeiras”, cadastrado na CAPES e CNPq desde 2012.

E-mail: danielagomes@servidor.uepb.edu.br

Francinaldo dos Santos Custódio

Graduado em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, na Unidade Acadêmica de Serra Talhada - UAST. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Patrocínio - FAP e

ainda especialista em Línguas Estrangeiras Modernas Inglês e Espanhol IFPB - Campus Cabedelo (2021). Trabalha como professor de inglês pela Secretaria de Educação de Pernambuco e também foi professor de Inglês do Programa Ganhe o Mundo, Governo de Pernambuco.

E-mail: francinaldo.cis@gmail.com

José Cristovão Maia Lucena Marreiro

Graduado em Letras - Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (2018). Especialista em Línguas Estrangeiras Modernas inglês/espanhol pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia da Paraíba (IFPB), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2021), graduando em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (Unisa). Durante a graduação, fez parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PI-BID), no período de 2016 a 2018, atuando principalmente em turmas do 3º ano do Ensino Médio, na modalidade regular e EJA. Atualmente, ocupa o cargo de Professor de Língua Inglesa na rede privada de ensino, na escola Educandário Nossa Senhora da Lourdes, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Suas áreas de interesse são Literatura Comparada, Memória e Cultura; Ensino de línguas através de gêneros textuais multimodais.

E-mail: criislucena57@gmail.com

Valesca Soares Martins de Alencar

Especialista em ensino de língua estrangeira moderna pelo Instituto Federal da Paraíba (2021), com graduação em Licenciatura em Letras -Inglês pela UNINASSAU (2020), Bacharel em Ciência da Computação pela UNIPÊ (2003). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estácio de Sá (2020) e *Bridge Education Group*.

E-mail: valesca.alencar@gmail.com

Sobre o livro

Projeto gráfico/capa Erick Ferreira Cabral
Revisão Linguística e normalização Germana Correia de Oliveira

Mancha Gráfica 10,5 x 16,7 cm
Tipologias utilizadas Adobe Garamond Pro 11/13,2 pt

Este livro, escrito em um período pandêmico, materializa reflexões de professores de Língua Inglesa (LI), com base nos estudos feitos em disciplinas de um curso de Especialização, desenvolvido na modalidade EAD. É um livro de professores para professores, em formação inicial e continuada; é um convite para pensarmos juntos sobre temáticas que nos são tão caras na contemporaneidade: os multiletramentos, a multimodalidade, as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e o letramento visual crítico.

ISBN: 978-85-7879-675-4

