

# MULTILETRAMENTOS NA PANDEMIA

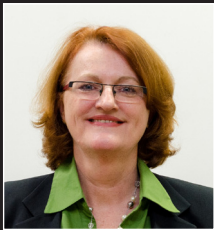
APRENDIZAGENS NA, PARA A E ALÉM DA ESCOLA



Organizadoras

**DOROTEA FRANK KERSCH**  
**ANA PATRICIA SÁ MARTINS**  
**GABRIELA KRAUSE DOS SANTOS**  
**ANTÔNIA SUELI S. G. TEMÓTEO**

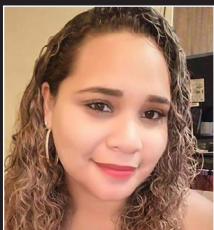




### **Dorotea Frank Kersch**

É professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, tendo antes atuado na escola básica. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Sua pesquisa foca-se em ensino de língua portuguesa, (multi)letramentos, letramento (midiático) crítico, formação de professores, identidade e atitudes linguísticas.

E-mail: [doroteafk@unisinos.br](mailto:doroteafk@unisinos.br).



### **Ana Patrícia Sá Martins**

Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Multiletramentos no Ensino de Línguas. Atua como Professora Adjunta no Departamento de Letras, da Universidade Estadual do Maranhão.

E-mail: [apsm121285@gmail.com](mailto:apsm121285@gmail.com).

MULTILETRAMENTOS  
NA PANDEMIA  
APRENDIZAGENS NA, PARA A E ALÉM DA ESCOLA



**FAPERGS**

*Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul*

## COMITÊ CIENTÍFICO

Ana Patrícia Sá Martins (UEMA)  
Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo (UERN)  
Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco (UFRN)  
Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS)

## EDITORA CASA LEIRIA CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Einsfeld Mattos (UFRGS)  
Ana Patrícia Sá Martins (UEMA)  
Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo (UERN)  
Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco (UFRN)  
Haide Maria Hupffer (Feevale)  
Isabel Cristina Arendt (Unisinos)  
Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS)  
José Ivo Follmann (Unisinos)  
Luciana Paulo Gomes (Unisinos)  
Luiz Felipe Barboza Lacerda (UNICAP)  
Márcia Cristina Furtado Ecoten (Unisinos)  
Rosangela Fritsch (Unisinos)  
Tiago Luís Gil (UnB)

CASA LEIRIA  
Rua do Parque, 470  
93020-270 São Leopoldo-RS Brasil  
[casaleiria@casaleiria.com.br](mailto:casaleiria@casaleiria.com.br)

DOROTEA FRANK KERSCH  
ANA PATRICIA SÁ MARTINS  
GABRIELA KRAUSE DOS SANTOS  
ANTÔNIA SUELI S. G. TEMÓTEO  
(ORGANIZADORAS)

MULTILETRAMENTOS  
NA PANDEMIA  
APRENDIZAGENS NA, PARA A  
E ALÉM DA ESCOLA



CASA LEIRIA  
São Leopoldo-RS  
2021

MULTILETRAMENTOS NA PANDEMIA:  
APRENDIZAGENS NA, PARA A E ALÉM DA ESCOLA

Editoração: Casa Leiria

Revisão: Dorotea Frank Kersch  
Ana Patricia Sá Martins

Os textos e as imagens são de responsabilidade de seus autores.

Ficha catalográfica

M961      Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e  
além da Escola [recurso eletrônico]. / Dorotea Frank  
Kersch...[et al.] (organizadores). – São Leopoldo, Casa  
Leiria, 2021.

Disponível em:<[http://www.guaritadigital.com.br/casa  
leiria/acervo/educa%C3%A7%C3%A3o/multiletramentosnapandemia/index.html](http://www.guaritadigital.com.br/casa-leiria/acervo/educa%C3%A7%C3%A3o/multiletramentosnapandemia/index.html)>

ISBN 978-65-89503-07-1

1. Educação – Letramento. 2. Educação – Tecnologia  
digital. 3. Ensino – Meios auxiliares. 4. Educação – Métodos e  
tecnologia. I. Kersch, Dorotea Frank (Org.).

CDU 372.41/.45

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária: Carla Inês Costa dos Santos – CRB 10/973

Este livro é dedicado a você, professor, que, assim como nós, organizadoras, autoras e autor deste livro, esteve em ação no ano de 2020 e não hesitou em se ressignificar.



Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

(Paulo Freire)

## SUMÁRIO

- 13 Apresentação  
*Dorotea Frank Kersch*  
*Eliane Schlemmer*  
*Ana Patrícia Sá Martins*
- 23 *Ciberformação* docente em contexto de pandemia:  
multiletramentos críticos em potência  
*Edméa Santos*  
*Mayra Ribeiro*  
*Terezinha Fernandes*
- 37 Multiletramentos e decolonialidades na formação de  
professores: proposições ao estudo das literaturas africanas  
e afro-brasileiras  
*Ana Patrícia Sá Martins*  
*Sannya Fernanda Nunes Rodrigues*
- 55 Leitura + escrita + tecnologias digitais: as FANFICS como  
possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e  
aproximar os alunos da literatura  
*Dorotea Frank Kersch*  
*Anna Júlia Cardoso Dornelles*
- 69 A constituição de letramentos, durante a  
pandemia: desafios para professores e alunos  
*Antonia Sueli S. G. Temóteo*
- 85 Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa: novas  
aproximações entre universidade e escola para a formação  
de professores/as em tempos de Covid-19  
*Anderson Carnin*  
*Gabriela Andreolla Locatelli*
- 101 Multiletramentos em tempos de ensino remoto: o trabalho  
com podcasts  
*Emily Haubert Klering*  
*Lara Hoefel da Rosa*  
*Dorotea Frank Kersch*

- 113 *Cada colega pôde abordar alguns pontos diferentes, enriquecendo o trabalho: uma análise da escrita colaborativa de artigos de opinião multimodais na academia*  
*Gabriela Krause dos Santos*  
*Deisi Flesch Pupo*
- 135 Projeto em rede: para a construção de um “novo ethos” na Educação Básica  
*Renata Garcia Marques*
- 155 Sobre os autores



## APRESENTAÇÃO

*Dorotea Frank Kersch*  
*Eliane Schlemmer<sup>1</sup>*  
*Ana Patrícia Sá Martins*

Em 2020, um vírus, uma entidade não humana, transformou por completo as nossas vidas, em função da sua agência sobre nós e sobre o mundo, nos colocando em isolamento físico, e a tecnologia digital em rede, outra entidade não humana, permitiu que continuássemos interagindo socialmente, nos comunicando, estudando, trabalhando, evitando o completo isolamento social. Nem todos, todavia, puderam se locomover da mesma forma. A pandemia escancarou as enormes desigualdades sociais que ocasionam exclusão ou acesso limitado às tecnologias digitais e à rede evidenciando a necessidade de políticas públicas tanto de acesso, quanto de formação. Essas tecnologias não são simples ferramentas, meio, apoio, recurso, limitadas ao uso e a transposições de formas de operar pré-digitais, mas processos a serem apropriados, desenvolvidos (CASTELLS, 1999). São tecnologias da inteligência (LÉVY, 1993), forças ambientais (FLORIDI, 2015) que, no processo de acoplamento, enquanto agenciamento, entre entidades humanas e não humanas, operam transformações significativas no mundo, nas nossas vidas, na forma como ensinamos e aprendemos, como veremos ao longo deste texto e que se reflete nos capítulos do livro.

Muitos desafios se colocam a nós, professores, e aos responsáveis pela proposição e implementação de políticas públicas: de um lado, o acesso à tecnologia digital e à internet de qualidade para que alunos e professores possam usufruir de todas as potencialidades que a digitalidade e a conectividade oferecem, e, de outro a falta ou pouca familiaridade dos professores com as tecnologias digitais em rede, evidenciada ainda mais pela pandemia quando, em função da necessidade de isolamento físico, as instituições educacionais em diferentes níveis foram obrigadas a suspender as aulas na modalidade presencial física, o que é tema dos capítulos deste livro. Há ainda um desafio que já havia antes da pandemia, mas que ficará mais evidente após ela: como dar conta da falta de interesse dos alunos

---

<sup>1</sup> Uma versão da parte inicial deste texto integra uma entrevista concedida por Eliane Schlemmer (SCHLEMMER, 2020) à revista PoloUm, da Uema.

nas aprendizagens propiciadas pelos contextos formais de educação, decorrente do distanciamento entre a forma como são ensinados (métodos e tecnologias) e a forma como aprendem (métodos e tecnologias) na atualidade. De fato, após 2020, nossas aulas terão de ser mais colaborativas, cooperativas, mais interativas e, por que não dizer, mais “conectadas”.

Se o mundo social, em geral, passa por um profundo processo de transformação digital, até o início de 2020, a área da educação era ainda bastante resistente à presença de tecnologias digitais em rede. Além do descaso e do desconhecimento, alimenta(va)m-se imaginários em torno das tecnologias digitais, desde a ideia de que elas robotizavam as crianças, que provocavam distanciamento e isolamento social, até a compreensão de que iriam substituir os professores. Esses pré-conceitos, entre outros, são responsáveis pelo distanciamento, pela negação e pela rejeição das tecnologias digitais por atores que integram o campo da educação, sendo muitos deles formadores de opinião na área, em função do lugar que ocupam. O resultado disso, além dos problemas evidenciados pela pandemia, é um significativo atraso na área no que se refere à compreensão das transformações digitais e às suas contribuições para a educação deste século. A pandemia serviu, então, para desmistificar as tecnologias digitais em rede na educação, no momento em que os professores tiveram de se familiarizar com elas. Além disso, contribuiu para ampliação da compreensão de gestores e legisladores de políticas públicas, bem como formadores de opinião, sobre novas modalidades educacionais que podem emergir, a partir das vivências educacionais durante o período pandêmico e após ele. A sala de aula que deixamos para trás em março de 2020 não existe mais!

Ainda que, embora diferentes tecnologias digitais, tais como o *smartphone* e vários aplicativos em rede, estejam presentes na rotina diária dos professores e estudantes, não significa que haja uma compreensão de como elas podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem. Uma coisa é usar esses aplicativos para tarefas no dia a dia, outra completamente diferente é se apropriar desses aplicativos pensando num contexto de ensino e de aprendizagem. Muitas vezes, as crianças e os jovens usam as tecnologias para uma infinidade de coisas, mas isso nem sempre significa que eles compreendam, assim como seus professores, o potencial que a tecnologia possui para ajudá-los a aprender. Um exemplo disso acontece com os jogos digitais, dos quais ainda o campo da educação não se aproximou efetivamente.

Destaca-se, pois, (e veremos isso presente ao longo dos capítulos deste livro), que não consideramos as tecnologias digitais, diferentemente das analógicas, como meio, ferramenta, recurso, apoio na educação. O filósofo francês Pierre Lévy, em 1994, já chamava a atenção para essa visão reducionista, argumentando que as tecnologias digitais precisam ser compreendidas como tecnologias da inteligência, uma vez que elas ampliam, exteriorizam e modificam funções cognitivas humanas. Posteriormente, em 1999, o sociólogo Manuel Castells destacou que, na medida em que essas tecnologias são não somente usadas, mas apropriadas pelos sujeitos, elas não podem ser compreendidas simplesmente como ferramentas

a serem aplicadas e passam a ser compreendidas como processos a serem desenvolvidos. Isso permite que, além de usuários ou consumidores, sejamos também criadores. Mais recentemente, em 2015, o filósofo italiano, Luciano Floridi, retoma mais uma vez essa questão, afirmando que as tecnologias digitais não são ferramentas, mas forças ambientais que modificam quem somos, como nos relacionamos, a percepção que temos do mundo e como interagimos com ele. Já o sociólogo italiano Massimo Di Felice destaca que as tecnologias digitais não podem ser compreendidas como ferramentas, meios, mídias, pois são ecologias conectivas que potencializam uma nova condição habitativa relacional. E foi o que ficou ainda mais claro com nossas vivências em 2020.

Num futuro breve, talvez não precisemos mais de adjetivos que qualificam a educação como remota, a distância, *online*, híbrida, OnLIFE, e o ensino e aprendizagem como eletrônico, móvel, pervasivo, ubíquo, imersivo.... pois, dependendo das modalidades, essas tendem, cada vez mais, pela conectividade, a se imbricar na perspectiva da multimodalidade. No fim, o que todos precisamos construir é uma educação de qualidade. De acordo com Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), um território fértil para a construção de uma Educação OnLIFE vem sendo construído em função de duas grandes perspectivas: a) a realidade hiperconectada, resultante da hibridização do mundo físico, do mundo biológico e do mundo digital; e b) as experiências educacionais vivenciadas durante a pandemia e, mais recentemente, em alguns países no que tem sido chamado de “pós-pandemia”.

Em síntese, Schlemmer (2020) refere que é possível dizer que o processo de hibridização do mundo físico, do mundo biológico e do mundo digital provoca também a emergência de uma realidade educacional hiperconectada, o que potencia a educação OnLIFE. Uma educação ligada, conectada (On) na vida (LIFE), a partir das problematizações do mundo presente, o que instiga a inventividade. Nesse contexto, as tecnologias digitais em rede são compreendidas, enquanto forças ambientais (FLORIDI, 2015), as quais provocam alterações no campo da educação, não somente vinculadas à estrutura física, espaço-temporal, mas a própria arquitetura educacional, o currículo, as metodologias, as práticas, os conteúdos, as pedagogias.

Um processo que provavelmente levaria anos ainda para se concretizar, foi acelerado pela pandemia. O professor, ao ser transportado para esse novo contexto educacional, no qual o ensino e a aprendizagem já não podiam mais ocorrer nos espaços físicos, geograficamente delimitados, com as tecnologias analógicas tradicionais, às quais estava acostumado, com a presença física dos alunos, foi levado a questionar muitos conceitos já consolidados e sobre os quais sequer pensava, tais como aula, sala de aula, presencialidade, tempo, espaço, o lugar e a forma do conteúdo, avaliação, tecnologias, práticas pedagógicas, metodologias, aprendizagem... ser estudante, ser professor. Com poucos conhecimentos das tecnologias digitais em rede e, menos ainda, do seu potencial para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, sem certeza alguma de como isso aconteceria, o professor imergiu nesse novo contexto, junto com os seus alunos.

Ao experienciar a nova realidade educacional, conforme Schlemmer (2020) refere, muitos foram os estranhamentos e inúmeras problematizações emergiram, colocando em xeque certezas estabelecidas e provocando muitas dúvidas. Foi necessário aprender a conviver com as incertezas, explorar, experimentar. Assim, foi no percurso que as resistências, medos, dificuldades, foram sendo superadas. Era preciso dar o tempo de explorar, experimentar, aprender no processo, com colegas, estudantes, em rede, errando, corrigir os erros, as rotas, até o ponto de ser possível se libertar das amarras e inventar novas formas de ensinar e de aprender, construir uma nova realidade na educação, em rede, ou seja, juntos, como refere Donna Haraway, ao nos lembrar o caráter coletivo de toda criação e organização, e como vamos ver ao longo dos artigos deste livro.

No texto “*Ciberformação* docente em contexto de pandemia: multiletramentos críticos em potência”, Edméa Santos, Mayra Ribeiro e Terezinha Fernandes apresentam experiências de formação continuada que foram engendradas em contexto de produção de sentidos, nas quais os multiletramentos ganharam potência formativa entre docentes de instituições de Ensino Superior do país. A discussão se circunscreve às ambiências formativas acionadas com os docentes na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ no contexto da pandemia, para um pensar/fazer educação *online* embasada em multiletramentos críticos. Como recorte temporal e espacial, o capítulo se situa no que as autoras chamam de *ciberformação* em contexto de pandemia, trazendo para a cena o período de março a agosto de 2020 como *espaçotempo* de uma certa resistência e euforia por aprendizagens conceituais e práticas para o fazer docente mediado pelo digital em função da ruptura da presencialidade no ensino da educação básica ao ensino superior. As autoras dão destaque às *lives*, que, no contexto da pandemia, sempre possibilitaram os encontros formativos intencionais daquele grupo. Os encontros oportunizados pelas *lives* e pelos chats interativos, segundo as autoras, mostraram “a potência em devir de multiletramentos críticos de docentes universitários, quando inseridos em uma formação continuada situada em demandas cotidianas necessárias para/na (trans)formação do ensino-aprendizagem em contexto de cibercultura”.

No capítulo “Multiletramentos e decolonialidades na formação de professores: proposições ao estudo das literaturas africanas e afro-brasileiras”, as autoras Ana Patrícia Sá Martins e Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues discutem uma experiência formativa com alunos do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), desenvolvida durante a disciplina de Literaturas Africanas Lusófonas no contexto de ensino remoto. Com o objetivo de ressignificar a leitura literária de escritores africanos e afro-brasileiros, bem como oportunizar o uso significativo de artefatos digitais, as autoras e professoras de (futuros) professores convidam os licenciandos a produzirem um e-book didático na plataforma Canvas, que será distribuído gratuitamente aos professores, visando à apropriação didático-digital das tecnologias e, sobretudo, ao reposicionamento identitário dos alunos ao abordar pedagogicamente temáticas como negritude, preconceito, pan-

-africanismo e decolonialidade. A partir das aulas realizadas via *Skype* e reuniões no *Meet* e grupos do *Whatsapp*, professoras e alunos construíram seus espaços de aprendizagem colaborativa e se reinventaram em meio aos desafios colocados pelas aulas através das tecnologias, fazendo dos obstáculos e dos muros, pontes para novas maneiras de construir conhecimento e possibilitar aprendizagens colaborativas na e para além das escolas.

No terceiro capítulo, Dorotea Frank Kersch e Anna Júlia Cardoso Dornelles discutem aspectos da leitura e escrita contemporânea, que vai muito além do impresso e do linear, no texto “Leitura + escrita + tecnologias digitais – as *FANFICS* como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura”. As autoras mostram como a cultura participativa (JENKINS, 2016) em que vivemos, que é “uma cultura com barreiras relativamente baixas à expressão artística e engajamento cívico”. Nessa cultura, colaborativa, hiperconectada, participativa, seus integrantes recebem “forte apoio para criar e compartilhar suas próprias criações e algum tipo de orientação informal em que o que é conhecido pelos mais experientes é repassado aos novatos”, ou seja, essa cultura proporciona ambientes em que uns aprendem com os outros. O texto tem como fio condutor a história de Maria Cristina, que, desde seus 9 anos, lê e escreve *fanfics* e, por nunca poder ter trabalhado com elas na escola, por muitos anos acreditou que o que fazia era proibido. Depois de colocar o leitor em contato com os diferentes tipos de *fanfics*, as autoras estimulam-no a levar essa possibilidade para a sala de aula, chamando a atenção para o fato de que as *fanfics*, como outros letramentos desenvolvidos fora da escola, são experiências ricas que os alunos poderiam trazer para a sala de aula, e, com elas, o professor poderia aproximá-los da literatura.

No quarto capítulo, intitulado “A constituição de letramentos, durante a pandemia: desafios para professores e alunos”, de Antonia Sueli S. G. Temóteo, nos é apresentada a realidade vivenciada pela autora e professora do curso de Letras na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), no contexto de ensino remoto. A partir da discussão de conceitos como educação a distância e ensino remoto (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), Temóteo destaca os letramentos do professor para o local de trabalho (KLEIMAN; SILVA, 2008; TEMÓTEO, 2019) necessários durante a pandemia. Ao compartilhar conosco os desafios enfrentados por docentes e discentes de dada universidade, principalmente para viabilizar a realização das aulas através das plataformas *Google Meet* e *Google Classroom*, a autora também demonstra as estratégias construídas por toda a comunidade acadêmica local, a fim de favorecer a permanência no curso. Conforme argumenta Temóteo: “a flexibilização é palavra-chave, nesse contexto, dada as dificuldades vivenciadas pelos alunos para se manterem ativos como estudantes, levando-se em consideração as limitações de acesso remoto, em razão da falta de equipamento adequado, das condições de acesso via internet e da localização geográfica de suas residências que, muitas vezes, inviabiliza o acesso da rede.” Sob um olhar ético, empático e responsivo, a autora dialoga com o interlocutor do seu capítulo acerca das problemáticas vivenciadas por professores e alunos, evidenciando que, apesar

de tantas incertezas impostas pelo ensino remoto, saímos dessas experiências com letramentos do e ao professor no e para o seu local de trabalho completamente ressignificados para novas hibridizações no ensino-aprendizagem.

Ainda conversando e conhecendo sobre práticas formativas no âmbito das licenciaturas, no quinto capítulo, “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa: novas aproximações entre universidade e escola para a formação de professores/as em tempos de Covid-19”, Anderson Carnin e Gabriela Andreolla Locatelli apresentam reflexões pertinentes acerca do desenvolvimento de um projeto de ensino voltado à formação inicial de professores durante o ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de Covid-19 durante o primeiro semestre de 2020. Como explicam os autores, “tal projeto se dedicou a aproximar estudantes do curso de Licenciatura em Letras/Português ao contexto escolar e à prática profissional através da elaboração de projetos didáticos de gênero (PDG) para o ensino de Língua Portuguesa”. A estratégia formativa discutida no capítulo foi desenvolvida no contexto do curso de Letras, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no Rio Grande do Sul, com apoio de recursos *online*, tais como a plataforma *Canva*; o ambiente do *Moodle*; o *Google Docs* e o *Google Forms*, que oportunizaram aprendizagens colaborativas, não só entre os licenciandos, mas também com os professores da rede básica de ensino que, de algum modo, retornaram ao contexto acadêmico. Ao oportunizar o diálogo com contextos reais de ensino e com os professores da rede básica, os licenciandos tornaram-se atores de sua formação enquanto (futuros) docentes, refletindo e experienciando sobre seus próprios (multi) letramentos. Além disso, é possível ressaltar que as práticas pedagógicas discutidas no quinto capítulo possibilitaram a aproximação real e significativa da universidade com a escola básica, ainda que não de modo presencial. Mais uma vez, as tecnologias, (re) apropriadas para fazer sentido na vida de quem as usa, permitem novas aprendizagens no ensino remoto e revelam novas possibilidades de produzir sentido ao que fazemos dentro e fora dos contextos formativos.

Outro trabalho bastante interessante e que instiga o leitor a querer tentar fazer isso também está no texto “Multiletramentos em tempos de ensino remoto: o trabalho com podcasts”, de Emily Haubert Klering, Lara Hoefel da Rosa e Dorotea Frank Kersch. Nesse capítulo, as autoras discutem a possibilidade de trabalho com os *podcasts*, que podem ser aproveitados com mais de um objetivo pelas escolas, em diferentes disciplinas, ou mesmo integrando-as. As autoras chamam a atenção para as mudanças no espaço e nas relações sociais que implicam uma concepção de ensino que contemple as mídias globalizadas e as formas de significação criadas e compartilhadas através delas. As autoras também descrevem o processo de criação de *podcasts*, bem como dão destaque a algumas ferramentas gratuitas e de fácil uso, no caso de o leitor querer trabalhar com essa ferramenta em suas aulas. Elas referem que aprendemos com a pandemia que “não se trata mais de como inserir algumas ferramentas em sala de aula para auxiliar nos conteúdos, mas sim de como torná-las parte da construção de aprendizagem na qual o aluno é agente no seu processo, isto é, produtor das informações”. Ou, como dissemos

no começo deste texto, o professor precisa se apropriar delas e descobrir tudo que pode fazer com elas e por meio delas.

No sexto capítulo, “Cada colega pôde abordar alguns pontos diferentes, enriquecendo o trabalho: uma análise da escrita colaborativa de artigos de opinião multimodais na academia”, Gabriela Krause dos Santos e Deisi Flesch Pupo discutem os desafios e as potencialidades da escrita colaborativa no contexto da formação de professores. O capítulo tem como pano de fundo uma disciplina da graduação em Letras, que tinha como objetivo refletir sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas, mais especificamente o ensino de língua materna, em uma universidade privada do sul do país. A disciplina foi cursada por professores já atuantes e futuros professores, os quais foram desafiados a ressignificar sua escrita e atividades acadêmicas de forma colaborativa. Segundo ponderam as autoras, “a escrita colaborativa é um jogo de negociações do início ao fim da produção”, e essa assertiva foi reiterada com base nas análises das interações dos alunos durante a produção de um Artigo de Opinião Multimodal construído colaborativamente no *Google Docs*. A experiência discutida no capítulo demonstra o quanto desenvolver práticas de ensino-aprendizagem colaborativas não é uma tarefa fácil. Afinal, como apontam as autoras, a falta de interações presenciais, em virtude do ensino remoto na pandemia, também influenciou na falta de um maior conhecimento entre os alunos e na consequente formação de grupos por afinidades, tão comuns nos contextos escolares presenciais. Entretanto, acima de tudo, a leitura do sétimo capítulo nos revela que as tecnologias também podem servir para aproximar pessoas, para pesquisar, e para aprendermos, dentre várias coisas, a mais do que colaborar, compartilhar, negociar o que faz sentido a cada um de nós. A escrita colaborativa no *Google Docs* foi além e ensinou com o outro, dialogicamente, identitariamente.

Por fim, no âmbito da escola, Renata Garcia Marques, com o capítulo intitulado “Projeto em rede: para a construção de um “novo ethos” na Educação Básica”, convida o leitor a compreender, junto com ela, como um projeto em rede permite a construção de um “novo ethos” na Educação Básica, explorando os novos letramentos durante o desenvolvimento de um projeto o qual resultou na produção de narrativas de RPG (*Role Playing Games*, ou seja, “jogo de interpretação de papéis” ou “jogo de representação”) elaboradas por estudantes do oitavo ano de uma escola municipal pública, localizada em zona periférica da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O trabalho desenvolvido, cujos dados resultaram no capítulo, reuniu professores de diferentes disciplinas - Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Artes, Ensino Religioso, História e Ciências - os quais nunca haviam trabalhado juntos. Trata-se de um belo capítulo que mostra como, efetivamente, estamos caminhando para um novo modelo de aula, em que professores aprendem junto com os alunos e com seus pares. O trabalho revela também os graves problemas de acesso às tecnologias digitais e a uma conexão de qualidade: dos 25 estudantes de sua turma, apenas 40% tinha acesso à plataforma digital *Google Classroom*, totalizando 10 estudantes. Dos 15 estudantes

sem acesso à internet, 70% não realizaram as atividades impressas, seja pela falta de interesse, dificuldades de aprendizagem, evasão escolar ou outros problemas a que a escola não teve acesso. Essa pequena amostra revela o quanto a falta de acesso às TDs afastou os estudantes da escola.

Neste livro, portanto, o leitor encontra oito textos cheios de vida e esperança. Cada professor que contribuiu não tem a resposta para tudo, mas foi em busca daquela que precisava naquele momento. Não havia tempo para esperar ou se preparar como talvez fizesse em outros tempos; foi preciso fazer acontecer, não para o futuro, mas para o presente. Nosso futuro ainda é incerto, mas sabemos que seguiremos com nossa vida cada vez mais conectada, cada vez mais OnLIFE. Não existem receitas, nem algo pronto que possa ser “aplicado”; o que existe são pessoas em desenvolvimento, e desenvolvimento é movimento, com cada um se movendo dentro de suas possibilidades e necessidades. Os assuntos tratados ao longo dos oito capítulos deste livro vão nessa direção, de como cada um se movimentou, se ressignificou ao longo de 2020. É a voz de professores pesquisadores de diferentes partes do Brasil, começando pela universidade e terminando com a escola. E ouvi-los mostra que a despeito de todo o avanço tecnológico, bons professores, empáticos, sensíveis e flexíveis são cada vez mais necessários.

É nossa contribuição, junto com os autores dos capítulos, do grupo FORMLI - Formação de Professores, Letramentos e Identidades do PPGLA da Unisinos, para cada professor que, neste momento, se movimenta e ressignifica. Boa leitura!

## Referências

- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FLORIDI, L. **The onlife manifesto**. New York: Springer. 2015. Disponível em: <https://www.springer.com/gp/book/9783319040929>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- JENKINS, H. *et al.* **Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics**. Cambridge: Polity Press, 2016.
- KLEIMAN, A.; SILVA, S. B. B. da. Letramentos no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. *In*: KLEIMAN, A.; OLIVEIRA, M. do S. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Natal: EDUFRN, 2008.
- LEVY, P. **As tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34, 1993
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 13 maio 2020.

- SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 36, e76120, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602020000100611&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100611&lng=pt&nrm=iso). Epub 21 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Acessos em: 22 jan. 2021.
- TEMÓTEO, Antonia S. S. G. **Os letramentos do professor:** articulações que se constroem entre a formação e a ação docente. 2019. 177 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.



# CIBERFORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE PANDEMIA: MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS EM POTÊNCIA

*Edméa Santos*  
*Mayra Ribeiro*  
*Terezinha Fernandes*

## **1. Formação docente na cibercultura: potência e dilemas em um contexto de pandemia**

O século XXI, já passadas duas décadas do seu início, é um marco em acontecimentos envolvendo transformações sociais, culturais e humanas. Com ele, eclodem com mais intensidade inquietações e incertezas sobre os sentidos da existência humana, seus desafios e sua condição de adaptação a um mundo em permanente e rápidas mudanças, no qual as tecnologias e suas inovações transformam e potencializam, como nunca presenciado antes na história, a relação humano-não-humano. Em meio a tantos acontecimentos e transformações, surge, no meio do caminho, uma pandemia.

Propomos neste capítulo apresentar experiências de formação continuada que foram engendradas em contexto de produção de sentidos, nas quais os multiletramentos ganharam potência formativa entre docentes de instituições de Ensino Superior do país. Delimitamos essa discussão apresentando as ambiências formativas acionadas com os docentes na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ no contexto da pandemia, para um pensar/fazer educação *online* embasada em multiletramentos críticos.

Nossa pesquisa-formação se inspira em epistemologias da prática multirreferencial (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2011) e com os cotidianos (CERTEAU, 1998) em uma bricolagem com Santos (2014; 2020); Ribeiro (2015) para pensar a formação na Cibercultura; e com Street (2014); Rojo e Moura (2012) e Fernandes; Cruz; Santos (2020) para o diálogo com os multiletramentos críticos.

A pesquisa-formação na cibercultura se situa entre as autoras deste artigo no contexto das discussões e do pensar/fazer pesquisa no Grupo Docência e Cibercultura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com a coordenação

da Professora Edméa Santos. Por opção emancipacionista, implicada e autoral, o grupo transita por bricolagens epistemológicas que se afastam da homogeneidade e uniformidade racionalista da ciência moderna, sem, portanto, negá-la. O rigor outro opcionado na pesquisa-formação é, como afirmamos em Ribeiro (2015), com inspiração em Macedo (2010), *viversentir*<sup>2</sup> a experiência da formação na relação entre os saberes científicos, as práticas e seus entrecimentos ou hibridismos, com cultivo de uma epistemologia plural, crítica e emancipacionista.

Com inspiração multirreferencial (ARDOINO, 1998) e com os cotidianos (CERTEAU, 1998), nos situamos na perspectiva de que tanto a formação acadêmica como a pesquisa em educação precisam ser problematizadas em função de seus propósitos e de suas reais contribuições na tessitura de experiências aprendentes autoformativas e autorizantes. Como devir, em nossas pesquisas, criamos ambiências em que se tecem epistemologias acontecimentais<sup>3</sup> e metodologias autorais, nas quais a formação de si ganha centralidade, buscando a superação da dicotomia sujeito-objeto preconizada por epistemologias positivistas modernas. Nesse processo, o método da pesquisa-formação na Cibercultura (SANTOS, 2014) é acionado para/na criação de *pensarfazer* a formação docente em contextos de produção de sentidos, nos quais os pesquisadores e os sujeitos pesquisados participam ativamente de práticas (trans)formadoras.

Em Santos (2014), encontramos alguns pressupostos para compreender e caminhar na pesquisa-formação na cibercultura, a saber: a cibercultura é entendida como cultura contemporânea que revolucionou, a partir dos anos 1990, as formas de comunicação, produção e circulação de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço; pesquisar na cibercultura nos coloca no lugar de praticantes culturais atuantes e produtores de dados em rede; não há pesquisa-formação na cibercultura desarticulada do contexto da docência, por isso, em nossas pesquisas, atualizamos o método em cada produção autoral em que criamos ambiências formativas, e, ainda, um último pressuposto nos coloca no lugar de estudar, fazer, problematizar a Educação *online* (EOL) como fenômeno da cibercultura, na qual não separamos os contextos educativos das cidades e de seus equipamentos culturais, como museus, escolas, universidades, eventos e demais redes educativas.

---

2 Em nossas pesquisas criamos neologismos (palavras juntas) para expressar a força política das palavras engendradas de sentidos, uma vez que consideramos necessário marcar os sentidos que buscam superar a dicotomização herdada do período no qual se construiu a ciência moderna.

3 Apresentamos a noção de acontecimento baseado nos estudos de Viana e Ribeiro (2020, p. 169), que com inspiração em Macedo (2016) nos diz que “o acontecimento é uma experiência heterogênea, de instauração de múltiplos sentidos. Trata-se, de uma experiência da alteridade, da diferença, da resignificação, da temporalidade outra. Se dá de mil maneiras, desde a retomada da palavra política até a revelação de sentidos outros em práticas cotidianas nas salas de aula. É criação de sentidos: é o próprio sentido-vivido que se instaura como novo em sua própria temporalidade. Pelo acontecimento, nos tornamos outros e instauramos o novo em meio ao já dado”.

Como cultura contemporânea onipresente, o digital em rede ganha ainda mais potência formativa no contexto da Pandemia de Covid-19, na qual os sujeitos praticantes dessa/nessa cultura foram impelidos a um distanciamento social, com impacto mais duradouro em escolas e universidades que, desde de março de 2020, em sua maioria, encontram-se no ensino remoto, devendo permanecer assim até dezembro, quiçá não adentrando em 2021. Nesse cenário, nunca vivido por pessoas que nasceram após a gripe espanhola em 1918-1920, o digital em rede, com suas interfaces de comunicação, informação e conteúdo, foi a “salvação” para a permanência ativa da sociedade nas diferentes áreas de atuação, como economia, cultura, saúde, educação, entretenimento e outras. Estar na rede passou a ser rotina de pessoas de todas as idades.

Em um recorte temporal e espacial, situamos neste artigo o que denominamos de *ciberformação* em contexto de pandemia, trazendo para a cena o período de março/2020 a agosto/2020 como *espaçotempo* de uma certa resistência e euforia por aprendizagens conceituais e práticas para o fazer docente mediado pelo digital em função da ruptura da presencialidade no ensino da educação básica ao ensino superior. Saímos do *modus operandi* que conhecíamos para o acionamento de algo “desconhecido” ou pouco mobilizado no nosso cotidiano, o teletrabalho e o ensino remoto. Daí uma grande necessidade de entendimento do que seria ensino remoto, educação a distância e ensino híbrido, definidos respectivamente como ensino emergencial acionado em contexto de pandemia. O remoto utiliza-se de mediação tecnológica para ir ao encontro do aluno em formato síncrono; a EAD por sua vez, se constitui em uma modalidade de ensino com legislação e currículo próprio com predominância de formato assíncrono, no qual os alunos realizam leituras, atividades e participam de fóruns e outras interfaces em função de sua disponibilidade de tempo; o ensino híbrido ou *blended learning*, por sua vez, consiste em mesclar as modalidades *online* e presencial. Saber diferenciar esses conceitos ganhou centralidade no cenário das *lives* acadêmicas em todo o Brasil. Sobre as *lives*, uma fala implicada de Edméa Santos (2020a, sp.) nos evidencia a tensão, o caos, o sofrimento e a potência formativa do momento:

O milagre de viver e sobreviver à revelia da pandemia, realmente, nos motivou a fazer e a aproveitar as *lives* que emergiram durante a pandemia da Covid-19. Estão sendo dias muitos difíceis, um dia de cada vez. Acompanhamos adoecimentos e mortes de amigos, amigos de amigos, estudantes e suas famílias, nossas famílias em sofrimentos físicos e psicológicos. Infundáveis conversas com nossos pares em nossas universidades.

As *live* foram dispositivos acionados com muita potência formativa para proporcionar diálogos formativos no contexto da pandemia. Com temáticas diversas, as universidades mantiveram uma dinâmica de interação com todos os segmentos acadêmicos. Em Santos (2020a), encontramos a definição de *live* como transmissões síncronas, em tempo real, de conteúdo em forma de vídeo *online*, que se materializam por meio de diferentes metodologias, algumas vezes são trans-

missões de conteúdos individuais e outras, coletivos. Para a autora, as *live* no meio acadêmico proporcionaram um movimento de levar para o ciberespaço eventos acadêmicos praticados na presencialidade em nossas universidades: palestras, conferências, mesas, rodas de conversas, encontros de e entre grupos de pesquisa, aulas, entrevistas etc. O digital em rede, caracterizado pela rede mundial de computadores, ao permitir que estejamos simultaneamente em diferentes espaços físicos compartilhando sentidos, potencializa e democratiza o conhecimento por meio da *ciberpresencialidade* atingindo um público maior em formato síncrono e assíncrono, já que os vídeos das *live* ficam disponibilizados nas plataformas e transitam entre os praticantes culturais. Esses, compreendidos com inspiração em Certeau (1998), como sujeitos comuns, ordinários, que não consomem passivamente a cultura, os produtos recebidos, mas criam anonimamente operações de desvios no uso desses produtos, ou seja, pensamos o praticante cultural como sujeito autoral, produtor de sentidos engendrados em contextos formativos tecidos nas relações *cidadeciberespaços*.

Como praticantes culturais e pesquisadoras da/na cibercultura e autoras deste capítulo, protagonizamos momentos de formação/discussão/problematização da docência *online* em contexto de pandemia, tendo como referência nossos lócus de atuação profissional – UFRRJ, UERN e UFMT, mas com extensão em todo território brasileiro e, algumas vezes no exterior, já que as redes desterritorializadas democratizam a informação e o conhecimento. Assim, a criação de atos de currículo (MACEDO, 2011), engendrados em contexto de pandemia ganharam potência na formação de docentes universitários. Para o autor, formação e currículo precisam ser percebidos em seus entrecimentos e “os dispositivos de formação podem se constituir em condição para que se multirreferencializem os conhecimentos, se pluralizem os currículos, se descentrem as experiências formativas na busca de superação do abstracionismo disciplinar [...]” (p. 26).

Pensamos, a partir dessa afirmação do autor, que as necessidades formativas que foram emergindo em contexto de pandemia, nos provocaram, nos ensinaram a buscar caminhos outros no pensar/saber/fazer formação docente privilegiando a oportunidade de uma relação com o conhecimento formativo referenciado nas demandas e nos sentidos de um aprender plural, dialógico e, principalmente, experiencial.

Nesse aspecto, encontramos em Ribeiro (2015) uma problematização sobre o ser professor no ensino superior no contexto da cibercultura trazendo a importância em significarmos os processos formativos pelos/nos quais nos tornamos professores, ou seja, onde, como e em que tempo se forma o professor universitário? Para a autora, as práticas de formação de professores observadas nas políticas de formação na pós-graduação têm se sustentado em perspectivas pontuais, como se uma disciplina de natureza pedagógica e aligeirada dotasse o professor de sentido para uma cultura docente construída em uma relação entre a profissionalidade e a personalidade do professor.

Com isso, acreditamos que a formação para/na docência universitária, quando engendrada em contexto das práticas e da reflexão sobre/na experiência se constitui caminho para devir (trans)formativo. Macedo (2011) referencia a importância de compreender a formação na concretude de suas experiências e da *metaformação* em um processo permanente de reflexão implicada sobre a própria formação.

As demandas formativas emergentes no contexto da pandemia possibilitaram a muitos dos docentes universitários problematizar suas opções epistemológicas e metodológicas expressas nas didáticas presenciais. Ao se perceberem convocados a uma transposição didática para o *online*, se viram em condição de tensão e de incerteza, pois o ainda distanciamento na formação de professores de perspectivas teórico-metodológicas relacionadas ao novo contexto das tecnologias digitais, como se a cultura do digital em rede fizesse parte do cotidiano, mas estivesse desarticulada da formação, acabou gerando esse desconforto, ou seja, os multiletramentos, em especial o letramento digital com intencionalidade formativa, não se apresentaram potentes na rede de conhecimento dos professores. Mobilizar interfaces digitais com intencionalidade formativa passou a ser um problema nesse contexto e muitas universidades precisaram parar por meses seu ensino de graduação e pós-graduação para atender a duas demandas, a de formação de professores e de conectividade dos alunos, ou seja, em um mundo digital, a exclusão cibercultural ainda é presente na realidade de muitos estudantes.

Na universidade, por exemplo, quando pensamos em ensino-aprendizagem, nos deslocamos, muitas vezes, para um cenário em que o professor entra em sala de aula com seu planejamento, esquema e experiência para ensinar aos seus estudantes, fundamentado em um estatuto da lógica e da razão instrumental, os conceitos científicos de uma determinada área de conhecimento. No atual contexto de tantos artefatos *técnico-culturais*, quase sempre mobilizamos apenas o projetor multimídia para transmitir os saberes aos alunos que se dispõem a uma escuta, nem sempre atenta. Essa prática, denominada por Silva (2010) de *inforpobre*<sup>4</sup>, não possibilita ações formativas interativas, problematizadoras, autorais, nem no presencial e nem no *online*.

As experiências formativas e autoformativas que realizamos com a pesquisa-formação na cibercultura têm nos mostrado que vivenciar experiências aprendentes em ambiências formativas autorais remete a uma variedade de *acontecimentos* que promovem e despertam inflexões existenciais capazes de ressignificar os processos formativos dos sujeitos sociais. Dessa forma, acreditamos que o contexto da pandemia favoreceu as práticas curriculares emergentes na cibercultura, despertando ainda mais para pensarmos em questões como: O momento pandêmico,

---

4 Silva (2010) faz referência ao termo *inforpobre* para destacar a necessidade de professores pensarem junto com seus alunos, possibilidades de dinamizar a sala de aula presencial utilizando da dinâmica hipertextual e interativa das interfaces *online*. Para o autor, a dinâmica e as potencialidades da interface *online* permitem ao professor superar a prevalência da pedagogia da transmissão.

favorável a uma formação continuada de professores para *pensarfazer* a educação mediada pelo *online* terá continuidade pós contexto de pandemia? Como *pensarfazer* uma formação continuada para os multiletramentos críticos a partir das experiências formativas vividas no contexto da pandemia?

## **2. Ciberformação em contexto de pandemia: potencialidades das *live* para os multiletramentos críticos**

Nas ambiências formativas com os docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no período emergencial da pandemia, como dito anteriormente, foi possível uma perspectiva (trans)formativa para *pensarfazer* a educação *online* no contexto do curso Docência e Didática Online para Ambientes Virtuais de Aprendizagens, engendrando *espaçotempos* de aprendizagens conceituais e práticas mediadas pelo digital em rede, em que os multiletramentos críticos foram evidenciados em sua concretude e potencialidades.

Nesse curso de formação de professores, que se configurou como extensão desenvolvido nos meses de setembro e outubro de 2020, os docentes/cursistas da UFRRJ praticantes culturais da/cibercultura, em seus processos de comunicação e aprendizagens síncronas e assíncronas co-criaram o dispositivo de formação desenvolvido na plataforma Moodle e plataformas virtuais como a *Jitsi Meet* e o *Youtube* para as webconferências. Nos seus dois módulos e seis unidades, as diversas temáticas dialogam com a didática e a docência na educação *online* em interfaces digitais como Fórum, *Chat*, *WebQuest*, Livro *online* e *Wiki*, em um desenho didático com grande potencialidade para as interações, interatividade, colaboração e co-criações.

Da diversidade de interfaces e temáticas que compuseram essa formação, fazemos um recorte privilegiando as *Live Streaming* (transmissão ao vivo) e os seus *Chat* (bate-papo). As *live* (aulas abertas) e os seus *chat* concebidos por nós como eventos de multiletramentos críticos, por meio dos quais foi possível promover encontros entre o grupo de docentes/cursistas e entre professores de diversas instituições educativas de ensino superior e de educação básica, em que escuta, conversas, trocas e aprendizagens foram intensas. Essas *live* foram realizadas a partir das demandas formativas, contextualizadas nas práticas e nas reflexões sobre e com os *saberesfazer*s docentes no devir (trans)formativo, pois as problematizações diárias nos fóruns temáticos, as provocações nos textos dos portfólios, as opções metodológicas para o planejamento do desenho didático no ateliê e demais construções cotidianas eram trazidas para as conversas síncronas semanais com as turmas, nas quais se expressavam anseios e necessidades de transposição didática daquilo que era familiar nas suas práticas docentes presenciais para o desconhecido a ser praticado pela/com a educação *online* no período emergencial da pandemia.

Os multiletramentos críticos, (STREET, 2014; ROJO; MOURA; 2012; FERNANDES; CRUZ; SANTOS, 2020) são práticas contextualizadas social, política, econômica e culturalmente, envolvendo identidade, discurso e poder, os quais configuram e determinam a produção, interpretação e atribuição de sentidos às práticas culturais cotidianas. São redes complexas e heterogêneas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (éticos, políticos e humanos) que convergem um conjunto de artefatos tecnológicos, gêneros do discurso e linguagens analógicas e digitais (verbal, sonora e visual e seus desdobramentos), circunstanciadas pelo contexto sociohistórico e condições de produção. Essa gama de conhecimentos se conecta a outros, formando letramentos (convencionais e emergentes), que se desenvolvem em um *contínium* e formam uma multiplicidade.

E o lugar da crítica nesses multiletramentos está no olhar e na ação dos(as) praticantes culturais como protagonistas, que contestam e denunciam discursos e narrativas produzidas socialmente, e anunciam novos sentidos a esses discursos e práticas, atuam como produtores de sentidos, analistas críticos e construtores de conhecimentos transformadores de si, dos outros e da sociedade em que vivem.

Nas conversas síncronas semanais com os praticantes culturais, surgiam as tensões e as problematizações, transformadas pelas docentes formadoras em intencionalidades formativas para mobilizar novos conhecimentos. As *live* realizadas no curso contemplaram temáticas como: Interatividade na docência *online*; Comunicação síncrona, potenciais dos bate-papos (Chat); Cibervídeos na educação *online*; Conteúdos em hipertexto: potenciais para educação *online*; Desenho didático na educação *online*; e-Acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Escrita colaborativa e interface Wiki; e Avaliação da aprendizagem *online*.

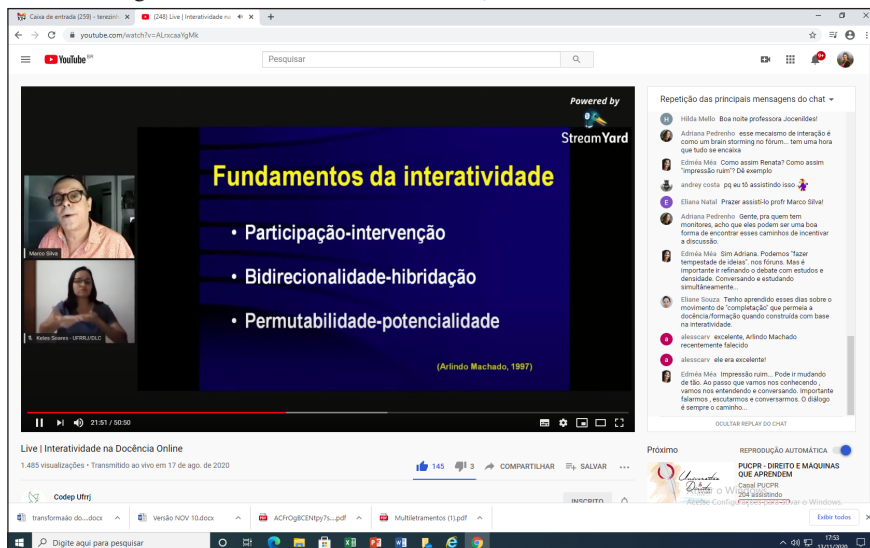
Nessas ambiências formativas síncronas de segundas-feiras, além da fala qualificada de especialistas de áreas em suas palestras, havia o engajamento dos docentes/cursistas, o encontro entre pares de diversas instituições e a escuta dos participantes. Nestes *espaçostempos* como docentes formadoras, construímos aprendizagens em torno da nossa mediação ao vivo na plataforma de webconferência e, ao mesmo tempo, no *chat* do *Youtube*, interagindo *online* com os docentes/cursistas e demais participantes, de modo que a relação com o conhecimento possibilitou a construção de significados e sentidos plurais, dialógicos e experienciais.

É a partir deste conjunto de conhecimentos produzidos com as *live* e os *chat*, como eventos de multiletramentos críticos, que pensamos junto com os praticantes culturais da/na educação *online*, para além da conectividade com diferentes grupos no ciberespaço e de vivenciar experiências aprendentes em uma ambiência formativa *acontecimental*, mas, sobretudo na possibilidade de despertar sentidos para *pensarfazer* sobre e com as práticas curriculares na cibercultura e, com elas, reconhecer na formação vivenciada a sua potência para a educação superior em seus contextos emergenciais mediados pelo *online*.

Um dos temas discutidos na primeira unidade do curso foi interação e interatividade na educação *online*. As leituras básicas e complementares, vídeos e

outras fontes disponíveis na midiateca e glossário foram suportes para a realização de uma *WebQuest* que resultou em um texto levado ao portfólio de avaliação dos docentes/cursistas. O tema e as questões do desafio de aprendizagem propostos na *WebQuest* os instigaram à busca de compreensões dos conceitos de interação e interatividade, os seus fundamentos, a diferença entre ambos e como fazer mediações interativas na educação *online*. Esses temas perpassaram a unidade de estudo até o seu encerramento e, com isso, foram muitas as aprendizagens construídas coletiva e colaborativamente e em múltiplas plataformas.

**Imagem 1:** *Live* “Interatividade na Educação Online”, Marco Silva (2020).



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=ALrxcaYgMk>.

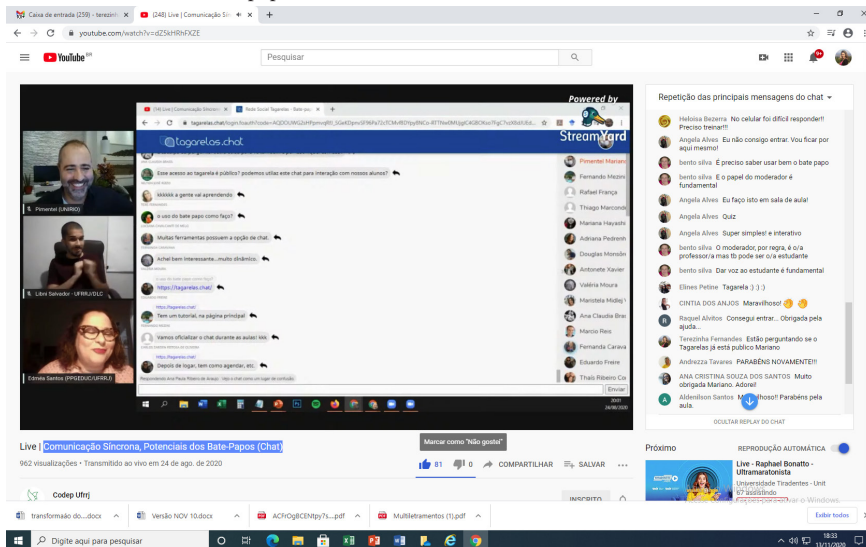
Em seus textos sobre interatividade e nessa *live*, transmitida ao vivo em 17 de agosto de 2020, com 1.485 visualizações, Marco Silva (2020) destaca que, em uma sala de aula *online* interativa é fundamental: a) promover oportunidades de múltiplas experimentações e expressões, em atividades colaborativas em grupo, propiciando a livre expressão dos participantes; b) disponibilizar conexões em rede que permitam múltiplas ocorrências, criando espaços abertos de navegação, com a oferta de material em múltiplas linguagens; c) provocar situações de inquietação criadora, encorajando a resolução de problemas, a troca entre os sujeitos e o estímulo à resignificação de ideias; d) arquitetar colaborativamente percursos hipertextuais, articulando aprendizagem em teias; e) mobilizar a experiência do conhecimento, em espaços em que os participantes possam expressar o seu caminho de construção das aprendizagens. O papel dos sujeitos na sala de aula *online* interativa, em especial do docente, é de ser mediador, aquele que provoca e estimula a participação coletiva, o protagonismo, a cooperação, a colaboração e a co-criação na construção de conhecimentos.

Nas relações feitas pelos docentes/cursistas, entre os conceitos e práticas discutidas na formação, com as práticas e atuações em suas áreas de conhecimento, percebemos nas conversas no *chat* na imagem acima, que esses vislumbram possibilidades de mediações *online* interativas em discussões assíncronas com provocações, estímulos, trocas entre os interlocutores, posturas ativas no processo de mediação, debates e *feedback* aos estudantes. Mas percebemos também que apontam os desafios a enfrentar, como na narrativa do docente/cursista R.T.S “Já vou colocando alguns questionamentos... Disciplinas instrumentais ou de exatas, possuem mais dificuldades em utilizar estes conceitos?”. Para Silva (2020), é a intencionalidade de transformar a comunicação na educação *online* em espaço de diálogos autênticos, atitudes democráticas, negociações, reflexões e autorias que nos possibilita operar pela interatividade.

As conversações *online*, o compartilhamento de dúvidas, descobertas, táticas e práticas dos praticantes culturais foram intensas nos *chat* das *live*. Estudos como Marcuschi; Xavier (2005) evidenciam os potenciais dos bate-papos do ponto de vista comunicacional, como gênero do discurso e como interface com potencial pedagógico. Para Santos (2020b, *online*) “Essa interface permite que sujeitos geograficamente dispersos possam se encontrar e se comunicar pela possibilidade de sincronização do espaço e espacialização do tempo”.

As práticas para o uso específico do *chat* como ambiência formativa no curso também se deram no *Moodle*, uma vez que era desconhecida por parte dos docentes/cursistas, como interface com potencial pedagógico. Com isso, emergiram discussões acerca da própria atuação docente *online*, ou seja, sem mediação docente intencional não há interação *online* que promova debates fecundos, com densidade de conteúdos e temáticas, ação docente importante para dar sentido às práticas síncronas na educação *online*. A formação contemplou em seu desenho didático duas *live* com práticas a elas integradas, possibilitando a interação e a interatividade.

**Imagem 2:** Live “Comunicação síncrona, potenciais dos bate-papos (Chat)”, Mariano Pimentel (2020).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=dZ5kHRhFXZE>.

Essa *live*, transmitida em 24 de agosto de 2020, com 962 visualizações, foi uma potência para prática de bate-papo com e entre os praticantes culturais, uma ambiência formativa de aprendizagem dinâmica e engajada promovida por Pimentel (2020), na qual os docentes/cursistas e participantes de diversas instituições experienciaram transitar entre plataformas e perceber que espaços síncronos como esses possuem grande potencial para promover a interatividade na sala de aula *online*, provocadas intencionalmente pelo docente *online*. Essa relação é situada na narrativa do professor/participante B.S no chat da imagem apresentada acima “O moderador, por regra, é o professor/a, mas pode ser tb, o/a estudante”. Para outras práticas na educação *online*, há, segundo Pimentel; Carvalho (2020), sete princípios que são fundamentais, dentre eles, para relacionar com a narrativa do professor/participante, destacamos o da conversão e interatividade e o da mediação docente ativa, pois é necessário instigar, provocar e desafiar o estudante a co-criar o desenho didático na *online*.

Nessa experiência, os praticantes culturais desenvolveram fundamentos digitais ao operar com plataformas e interfaces digitais e suas diversas linguagens e também os multiletramentos críticos ao se reconhecerem como protagonistas que contestam suas próprias práticas e que anunciam novos sentidos a elas, percebendo que, na docência *online*, é possível atuar juntamente com seus estudantes como produtores, construtores e transformadores de conhecimentos, das relações entre si e com os outros e das práticas educativas.

Assim, as *live* e os seus *chat* se tornaram *espaçostempos* de aprendizagens construídos coletivamente ao longo do curso com um potencial incrível para o de-

envolvimento de multiletramentos críticos da nossa cultura contemporânea. Os docentes cursistas operaram por construções coletivas, trocas de conhecimentos, diálogos e criatividade. Mas, principalmente, pela reinvenção das práticas presenciais, trazendo as estratégias, táticas e astúcias de praticantes culturais em suas operações cotidianas (CERTEAU, 1998) durante a formação *online*. Os exemplos trazidos nas suas narrativas, segundo os próprios docentes/cursistas, podem ser ampliadas ou reinventadas e reconhecem a importância de terem aceito o convite e o desafio de novas aprendizagens, questionamentos e trocas em uma perspectiva (trans)formativa.

Em contexto pandêmico, a educação *online* emergiu como possibilidade de concretizar uma formação docente, em que artefatos tecnológicos digitais em rede como o Moodle e outras plataformas foram transformados em ambientes virtuais de aprendizagens, habitados, praticados e experienciados por pessoas, assim como as *live* e seus *chat*, que possibilitaram a formação em rede e a formação de redes e seus fios e teias de interação e interatividade, nas quais a comunicação multidirecional foi praticada na educação *online*, sendo possível a conexão entre pares e com múltiplos conhecimentos, valores e atitudes que chamamos de multiletramentos críticos, reconfigurando a atribuição de sentidos pelos docentes/participantes, tanto em relação à prática formativa *online*, quanto à sua atuação docente para os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior.

### **3. Ciberformação na docência da educação superior: algumas considerações**

Em nossas pesquisas-formação, acionamos dispositivos e produzimos currículos engendrados em contextos de significações plurais. Não fazemos pesquisa sobre algo ou sobre alguém, mas com sentido e com os sujeitos, percebidos como produtores de conhecimento e significações tecidas pelas/nas redes coletivas de *saberes-fazeres* dos/nos cotidianos. Por isso, problematizamos a ideia de currículo como prescrição e, por consequência, a formação continuada de professores distanciada da reflexão na prática.

No contexto da pandemia, as *live* sempre possibilitaram os encontros formativos intencionais. A *ciberformação* docente, sempre às segundas feiras, foi ganhando potência à medida que os docentes foram atribuindo sentido a uma aprendizagem indispensável para atuar na mediação *online* em suas práticas formativas. Esses encontros, marcados por tensões, problematizações, ressignificações de *saberes-fazeres*, potencializaram compreensões conceituais e práticas possíveis de serem mobilizadas nas aulas presenciais e na EOL, uma vez que foram engendradas em epistemologias que evidenciam o protagonismo e a autoria docente e discente no ensino-aprendizagem.

Interatividade, aprendizagem colaborativa, mediação, desenho didático, e-acessibilidade, escrita colaborativa, hipertexto foram alguns temas que dinamizaram as práticas cotidianas aprendentes no *Moodle* com suas interfaces síncronas e assíncronas, com as *lives* e as interação nos seus *chat*. O formato síncrono das *live* nos mostrou a potência dos *chat* nas redes de significação dos sujeitos praticantes atuantes da/na *ciberformação*. Problematizações, dilemas, compreensões e sentidos plurais ficam como rastros digitais nesses *espaçotempos* de formação, criando o que Andrade, Caldas e Alves (2019) nomeiam como “*personagensconceituais*”. Para esses autores, inspirados em Deleuze e Guattari, no processo de pensar, o essencial são os intercessores. O próprio ato de criar vem dos intercessores, sem os quais não há obra. Nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, as narrativas e as imagens dos *praticantespensantes* dos *espaçotempos* são personagens conceituais. Com elas, conversamos longo tempo, e vamos formulando modos de [...] ‘*fazer-pensar*’ nas pesquisas que desenvolvemos (Idem, 2019, p.30).

Nesse sentido, os nossos intercessores/ *personagensconceituais* atuantes nas *live*, com os quais conversamos/interagimos/significamos os momentos *ciberformativos* das segundas-feiras, nos mostraram a potência em devir de multiletramentos críticos de docentes universitários, quando inseridos em uma formação continuada situada em demandas cotidianas necessárias para/na (trans)formação do ensino-aprendizagem em contexto de cibercultura.

Podemos dizer que as *live* das segundas-feiras da UFRRJ foram eventos de multiletramentos críticos, uma vez que vivenciamos experiências aprendentes em ambiências formativas *acontecimentais* e, por consequência, potencializadora de novos sentidos e significações para *pensarfazer* as práticas curriculares na cibercultura.

Como a Caixa de Pandora, quiçá 2020 mesmo tendo liberado todos os males, nos deixará a esperança na perspectiva Freiriana, em que esperar é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir! Esperançar é levar adiante, é juntar-se com outros para fazer de outra maneira (FREIRE, 2002). Que juntos, em devir, possamos fazer melhor a política, a educação, a história, a vida.

#### 4. Referências

ANDRADE, Nívea; CALDAS Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In: Estudos do cotidiano, currículo e formação docente*: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). Curitiba: CRV, 2019.

- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERNANDES, Terezinha; CRUZ, Dulce Márcia; SANTOS, Edméa. Perspectiva social e abordagem crítica dos multiletramentos na cibercultura. **Revista UFG**, v. 20, p. 2-27, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MACEDO, R. Sidnei. **Compreender/mediar**: o fundante da educação. Brasília: Liber livro, 2010.
- MACEDO, R. Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus, 2011.
- MACEDO, R. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- PIMENTEL, Mariano. **Comunicação síncrona, potenciais dos bate-papos (Chat)**. Video (63 min). Youtube Canal Codep/UFRRJ, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dZ5kHRhFXZE>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- RIBEIRO, M. R. F. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente em atos de currículo. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

- SANTOS, Edméa. #livesdemaio... Educações em tempos de pandemia. **Revista Docência e Ciberultura**. v. 4, n 2. Notícias Online, 2020a.
- SANTOS, Edméa. **Docência e Didática Online para Ambientes Virtuais de Aprendizagens**. Curso de Extensão para Formação de Professores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020b. Disponível em: <http://extensao.im.ufrjr.br/moodle/course/view.php?id=55>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- SILVA, Marco. **Educar na ciberultura**: desafios à formação de professores para docência em cursos *online*. *Revista digital de tecnologias cognitivas*, São Paulo, PUC-SP, n. 3, p. 30-51, jan./jun. 2010. Disponível em: [https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao\\_3/3-educar\\_na\\_ciberultura-desafios\\_formacao\\_de\\_professores\\_para\\_docencia\\_em\\_cursos\\_online-marco\\_silva.pdf](https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_ciberultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.
- SILVA, Marco. **Interatividade na Docência Online**. Vídeo (51 min). Youtube Canal Codep/UFRRJ, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ALrxcaaYgMk>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- VIANA, Helio Fernandes; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. Decifrando o acontecimento: compreensões no âmbito da pesquisa em educação. **Educação em Foco**, v. 25, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30434>. Acesso em: jun. 2020.

# MULTILETRAMENTOS E DECOLONIALIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSIÇÕES AO ESTUDO DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

*Ana Patrícia Sá Martins*  
*Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues*

## 1. Introdução

A partir da Lei 10.639/03, propostas curriculares têm ocorrido no sentido de (des)construir o currículo da Educação Básica e promover a valorização e o conhecimento da história e cultura dos povos negros. Contudo, mesmo com mais de 70% da população constituída por afrodescendentes (IBGE, 2019), o Maranhão ainda possui uma incipiente política decolonial<sup>1</sup> na formação de professores, para que haja, por sua vez, uma mobilização e erradicação do racismo em seus diversos contextos sociais, inclusive na escola, bem como na disponibilização de materiais didáticos voltados à temática.

Ao longo das últimas décadas, prescrições curriculares nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (2019), têm buscado fomentar o diálogo com as diferenças, sejam elas nas práticas sociais de usos da leitura e da escrita, sejam elas quanto à construção de sentido dos sujeitos sócio, histórica e culturalmente situados. Ademais, a repercussão negativa e de combate na grande mídia aos casos de racismo, nas distintas esferas, estão requerendo das instituições sociais (re) posicionamentos frente a essas questões.

---

1 Ressaltamos que nossa opção pelo uso termo “decolonial”, ao invés de “descolonial”, é com base em Catherine Walsh (2013, p. 24-25). Conforme explica a autora, o prefixo “des-” traz a ideia de desfazer ou reverter o colonial, como se fosse possível simplesmente remover as marcas da colonialidade, alcançando um estado neutro. De modo contrário, o “decolonial” indica um movimento de resistência, que visa a enfrentar os traços da colonialidade, apontando para “lugares” de exterioridade e construções alternativas.

Desse modo, situando-nos enquanto professoras formadoras de (futuros) professores, atuantes no curso de Letras e Pedagogia Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), consideramos que a academia, além de eventos técnico-científicos, também precisa desenvolver oportunidades de inovação didática com integração de tecnologias e diálogos pedagógicos no processo de formação. Haja vista que, ao criar, legitimar e reproduzir o saber que busca conformar a colonialidade, as “[...] universidades se tornam instituições decisivas para produzir um conhecimento oficial com o qual se podem considerar ilógicas e injustas as exigências daqueles que estão sendo explorados e escravizados; para inferiorizar e destruir outras epistemologias e saberes rivais” (SANTOMÉ, 1995, p. 114-115).

Nesse sentido, entendemos que, mais do que notadas e toleradas, as diferenças devem ser consideradas pela universidade, sobretudo nos cursos de licenciatura, a fim de que os professores em formação percebam que o respeito às diferenças e ao outro deve ser adotado como pressuposto para suas escolhas e decisões pedagógicas. Assim, acreditamos que ao experimentarem o papel do professor, que é responsável pelo o quê, o como, o para quê e por quê ensina aquilo que ensina, o licenciando também pode ressignificar seu agenciamento enquanto educador.

Diante disso, no ano de 2020, a disciplina de Literatura Africana foi planejada para ser ofertada aos alunos do curso de Letras. Entretanto, uma pandemia viral decorrente da Covid-19 assolou a população mundial e desencadeou transformações em tudo e com todos, dos mais aos menos abastados. Foi, então, que precisamos (re)pensar nossa proposta curricular, de modo a superar o obstáculo das aulas convertidas para o formato ensino remoto emergencial (cf. Resolução N.º 1421/2020-CEPE/UEMA) com um público que não estava preparado para mudanças de modo tão abrupto. Além disso, os alunos matriculados na referida disciplina também iriam cursar o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa.

Assim, em virtude da necessária ressignificação das práticas de ensino convertidas para o formato *online*, se desencadeou um debate entre os professores do Departamento de Letras e os estagiários, acerca de como auxiliá-los nesse processo. A partir dessa problemática, convidamos os futuros professores a desenvolverem ao longo da disciplina capítulos para um e-book didático intitulado “*Literatura afro para além da escola*”. O livro poderia ser utilizado como instrumento de ensino, pois seria distribuído gratuitamente a professores da Educação Básica. Essa decisão se apoia em possibilidades previstas desde o primeiro parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 (BRASIL, 2020), que previa a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Nesse documento, já estava prevista a substituição das aulas presenciais por meios digitais, a forma de organizar as atividades acadêmicas. Especificamente sobre o estágio, intenciona:

Quanto às atividades práticas, estágios ou extensão, estão vivamente relacionadas ao aprendizado e muitas vezes localizadas nos períodos finais dos cursos. Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo à distância.

[...]

Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc.

A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores. (BRASIL, 2020, p. 17).

Sobre as atividades específicas em que o estágio pode colaborar ou ser repensado, o Parecer N.º 5/2020 dispõe:

Além de viabilizar a realização das atividades práticas dos estágios obrigatórios, garantindo a possibilidade de terminalidade do ensino superior no tempo de integralização do curso, o projeto proposto neste documento, pautado em atividades de extensão, contribui diretamente para:

metodologias e estratégias de ensino aprendizagem;

formação e capacitação docente;

educação em direitos humanos;

educação ambiental e sustentabilidade;

desenvolvimento humano;

educação em saúde;

organizar ações de responsabilidade social imprescindíveis neste momento de prevenção propagação da Covid-19;

estimular os acadêmicos matriculados na disciplina de estágio obrigatório nos cursos de bacharelado, licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica a elaborar materiais digitais;

fomentar a participação de acadêmicos como protagonistas no planejamento e avaliação das atividades extensionistas;

aplicar o conhecimento acadêmico para o benefício da comunidade; e

colaborar com ações preventivas propagação da Covid-19. (BRASIL, 2020, p. 17-18).

Diante do exposto, sob a perspectiva da multissemiótica e do multiculturalismo das práticas letradas, apresentamos e discutimos no presente capítulo os capí-

tulos produzidos para o e-book, visando a investigar como (novas) possibilidades de ressignificar o estudo de obras literárias de autores africanos e afro-brasileiros, dentro e além das esferas universitária e escolar, podem oportunizar a decolonização de práticas epistêmicas hegemônicas que marginalizaram (e marginalizam) saberes e histórias afrodescendentes.

## **2. A construção de letramentos didático-digitais sob o viés decolonial: apresentando nossas bases**

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 1996).

Desafiados pelos obstáculos impostos pela nova realidade mundial, após o surto pandêmico da Covid-19, educadores, em discordância ou não com as medidas propostas pela instituição de ensino, precisaram transformar suas práticas pedagógicas, adequando-se ao ensino remoto emergencial. Em nosso contexto de trabalho, ministrar a disciplina de Literatura africana aos licenciandos de Letras nos permitiu aliar dois princípios teóricos na formação de professores: a construção de Letramentos didático-digitais e o (re) posicionamento identitário sob o viés decolonial.

Conforme a epígrafe freireana que inicia esta seção, entendemos que é necessário repudiar qualquer tipo de discriminação e, conseqüentemente, qualquer ato que negue a democracia. Assim, tomar a formação inicial de professores como lugar privilegiado para práticas letradas e de trabalho coletivo interativo, voltado à aprendizagem situada, num processo de (trans)formação para práticas didáticas multiletradas e decoloniais é além de ressignificar o uso de artefatos digitais e abordar temáticas sobre autores e livros afros; é, antes de tudo, oportunizar uma perspectiva social de aprendizagem que amplia a concepção de aprendizagem para além da esfera da escola.

O pensamento acima se apoia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada, que ressaltam ainda “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (BRASIL, 2015, p. 1). Ainda neste documento, no art.5, evidencia-se a educação enquanto prática emancipatória e permanente e, para isso, o egresso da educação deve conduzir entre outros elementos: “VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação

e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p.2).

Como nos adverte Etienne Wenger (2001), a construção de conhecimento significativo para um determinado membro de uma dada comunidade (institucionalizada ou não) está relacionada a questões como o compromisso individual e coletivo do sujeito, a negociação de significados e a construção de identidades, em contextos de interação social. Destacamos, pois, que a construção de conhecimento significativo é compreendida aqui enquanto capacidade de experimentar o mundo e nosso compromisso com ele, como algo significativo, e isto é o que deve produzir a aprendizagem. Ou seja, aprender é (trans)formar-se.

Tal concepção vai ao encontro dos estudos dos letramentos, letramentos digitais ou novos letramentos como práticas sociais, as quais apresentam-se em nosso cotidiano além do nível da palavra, apostando na autoria e na interação, “[...] relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ser ou não exercida por meio de novas tecnologias digitais” (ROJO, 2016, p.07). De acordo com a concepção de multiletramentos pensada pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres, consideramos as práticas letradas não apenas aquelas que se restringem aos usos verbais da língua, mas também os enunciados em diferentes semioses (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000a; ROJO, 2012). Em conformidade às teorias mais recentes sobre os letramentos, também têm sido problematizadas as questões em torno da diversidade cultural cujas práticas sociais envolvam línguas e linguagens. Ao invés de enfatizar a estabilidade e higienização de uma cultura mais valorizada e erudita, defende-se uma orientação em torno da mudança e das transformações culturais e identitárias ligadas aos processos e recursos representacionais. No contexto de uma sociedade cada vez mais digital, conforme Rojo (2016, p. 7), é preciso preparar as pessoas para saberem interagir, de maneira crítica, “com diferenças e identidades múltiplas”.

García-Canclini (2013) acrescenta que a nova perspectiva de pensar/fazer escola, proposta pelo Grupo de Nova Londres, descoleciona e desterritorializa os cânones, os eruditos, os centrais e abre espaço para linguagens e culturas marginais e populares, o que permite posicionamentos mais críticos, mais questionadores acerca daquilo que, até então, era dado como os objetos “corretos” para a “boa” educação. Desse modo, considerando a proliferação das novas tecnologias, bem como dos usos que fazemos delas a partir desse cenário de ensino remoto, desvelar novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem e no reconhecimento da diversidade cultural (e linguística) presente nas sociedades contemporâneas evidencia a importância do diálogo intercultural no âmbito da educação.

Nesse sentido, tomamos a concepção de Letramento didático-digital como a capacidade individual e social de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais (MARTINS, 2020). Para tanto, partimos do pressuposto de que o letramento didático-digital do licenciando de Letras na disciplina de Literatura Africana pode ser desenvol-

vido a partir das representações de ser e agir docentes, orientadas para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna para os multiletramentos didáticos nos capítulos didáticos produzidos para o e-book “*Literatura afro para além da escola*”. Consideramos que essas práticas podem orientar os professores em formação inicial para a compreensão de que o trabalho do professor se encontra em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um contexto sócio histórico situado que possibilita apreender traços de sua identidade profissional.

Diante disso, uma educação de qualidade perpassa a contextualização com seu tempo, inserindo as novidades tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor reconhecer as diferenças intergeracionais e as habilidades e competências que já fazem parte do repertório dos alunos atuais, forjados em uma cultura diferente: a cultura digital. Além disso, entre o corpo estudantil, faz-se necessário reconhecer as diferenças interpessoais e intergrupais, que evidenciam a multiplicidade de culturas em meio à população. É inegável que uma das principais marcas das sociedades contemporâneas é o multiculturalismo, entendido como “[...] a existência de uma série de culturas diferentes na mesma sociedade” (KROHLING, 2009, p. 104).

Entre as competências digitais do século XXI, o que decidimos explorar nesta experiência vai ao encontro da abordagem sustentada em Santaella (2007 apud ROJO, 2016), sobre criações conjugadas, que permitem surgir o aluno na sala de aula, especialmente, o aluno nesse contexto digital, construtor e colaborador de criações conjugadas.

No entanto, “[...] o multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense” (CANDAU, 2008, p. 50), pois cada contexto específico carrega suas próprias marcas e tensões. A diversidade cultural tem reflexos importantes no ambiente escolar, uma vez que é esse o espaço de convivência primordial dos estudantes, fora da esfera familiar. É ali que as diferenças se encontram, se percebem e deveriam ser consideradas e valorizadas. Nesse sentido, Rojo (2012, p. 15) argumenta que: “[...] no caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente desapercibida ou propositadamente ignorada”.

Diante disso, especificamente no contexto brasileiro, Candau (2012, p. 237) adverte que

[...] se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares.

Portanto, uma formação docente, em nosso entender, pressupõe integrar as diferenças no ambiente de ensino-aprendizagem. Isso é importante, tanto para a

autoafirmação de cada (futuro) professor, que tem sua individualidade reconhecida, quanto para o processo de (re)conhecer o Outro.

Além disso, incorporar as culturas dos licenciandos pode ter um papel decisivo nas atividades de ensino propostas, facilitando tanto sua formação enquanto acadêmico, como enquanto docente, tornando-a significativa, à medida que consegue perceber as correlações entre os conteúdos estudados e sua realidade. Nesse sentido, como esclarece Rojo (2013), com base na Pedagogia dos Multiletramentos,

[...] a escola deveria partir do que a gente chama de repertório, e eles chamam de mundo de vida do aluno, ou seja, da cultura local que esse aluno traz para sala de aula que deve ser, não só valorizada, mas incorporada no tratamento dos objetos de ensino. Quer dizer, isso também é uma coisa a refletir, coisas que ele vê na mídia de massa, o que ele faz na internet e tal é para ser trazido para colocar em diálogo.

Percebemos, pois, que a Pedagogia dos Multiletramentos parece apontar para uma educação intercultural e contextualizada, elencando a diversidade cultural e as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, consideramos necessária uma postura responsiva e crítica ao tomarmos a Pedagogia dos Multiletramentos como eixo norteador para nossas práticas formativas, haja vista que esse movimento surge nos Estados Unidos, a partir de pesquisadores de diferentes países, todos desenvolvidos. Ademais, grande parte do repertório social e cultural dos licenciandos na atualidade está fortemente influenciada por objetos e concepções de outras culturas – dominantes ou não. Um exemplo notável é a indústria de filmes, séries de televisão, até pouco tempo atrás controladas por países desenvolvidos (Estados Unidos e nações europeias). Assim, uma parcela considerável do repertório cultural dos indivíduos do Sul ainda é composta por objetos do Norte.

Nesse cenário, portanto, é preciso considerar o repertório sociocultural dos licenciandos, mas não só, haja vista a possibilidade de estarem fortemente influenciados pelas formas de globalização aludidas, mas também com base em uma perspectiva latino-americana – e, mais especificamente, brasileira –, no intuito de se refletir (e quem sabe superar) os riscos da importação acrítica de “[...] padrões inapropriados à identidade e à realidade de povos forjados a partir de outros pressupostos e concepções identitárias” (BUSSINGUER, 2014, p. 56).

Para isso, além de considerar as potenciais contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, convém analisarmos a construção de letramentos didático-digítas na formação inicial de professores à luz do pensamento decolonial, um “[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). O movimento decolonial visa a enfrentar a colonialidade em todos os eixos de dominação: dos corpos, das culturas e das identidades. Ao se tratar especificamente do direito à educação, ataca-se de modo mais direto a colonialidade do saber, buscando uma

mudança de paradigma, em que se reconheça a importância das culturas locais, seus saberes e conhecimentos.

Desse modo, empreendermos o ensino de Literatura Africana na formação de professores sob uma perspectiva emancipatória, que busca romper com a lógica da colonialidade. Lógica, esta, ainda predominantemente disseminada nos currículos escolares, da Educação Básica à universidade. E afirmamos isso com base nos constantes relatos dos licenciandos durante a disciplina ministrada, em que destacavam o quase total desconhecimento de autores e obras afro, assim como se reconheceram como sujeitos com (pré)conceitos e estereótipos acerca das culturas africanas e suas histórias na diáspora mundial.

Conforme enfatizado por Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 85), é preciso incorporar aos processos educacionais os objetos próprios das culturas locais ou, nas palavras do autor, “[...] aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul”. Após anos de dominação pelos países desenvolvidos – o Norte global –, o Sul precisa resgatar seu valor e “[...] uma das tarefas, nestas relações que o Sul se imporá, é a de, superando sua dependência, começar a *sulear*, deixando assim de ser sempre *norteado*” (FREIRE, 2001, p. 50, grifos no original).

### **3. Apresentando o *como* do processo de (trans) formação na disciplina de literatura africana**

*Não existe educação neutra. Toda neutralidade afirmada é uma opção escondida. (FREIRE, 2013).*

Reiterando e ratificando a afirmação acima, de uma das nossas principais referências na educação, apresentamos, nesta seção, os pressupostos metodológicos empreendidos no planejamento, desenvolvimento e sistematização da disciplina de Literatura Africana, durante o ensino remoto emergencial no curso de Letras, do campus de Balsas, da Universidade Estadual do Maranhão, no primeiro semestre do ano de 2020, após o retorno das atividades acadêmicas nessa modalidade.

Ao assumirmos a disciplina nesse cenário, conforme já explicado na introdução do capítulo, decidimos tomá-la também como contexto de intervenção e formação para o desenvolvimento de práticas didáticas multiletradas, sob o viés decolonial, com os licenciandos imersos em um contexto de ensino remoto e que precisariam cursar seu Estágio supervisionado.

A disciplina de Literatura africana foi ofertada a duas turmas: para alunos do 5º e do 7º período. Embora os alunos do 5º não estivessem matriculados no Estágio supervisionado, se mostraram entusiasmados com o caráter didático para o estudo das literaturas afro. Além dos estudos acerca da história e crítica literária afro, bem como a leitura das obras, costumeiramente realizados em outros semestres nessa disciplina, dessa vez, os licenciandos precisaram apropriar-se dida-

ticamente do conteúdo teórico, da leitura das obras e de artefatos digitais, a fim de transporem e transformarem em um instrumento de ensino a ser distribuído gratuitamente a professores e alunos da rede básica pelas redes digitais: o e-book “*Literatura afro para além da escola*”.

Outro fator que acreditamos ter influenciado no reposicionamento acadêmico e profissional dos licenciandos foi termos informado os alunos da parceria firmada com a Editora da Universidade Estadual do Maranhão, a qual, após análise da comissão técnico-científica, poderia vir a publicar com ISBN o e-book didático construído e organizado colaborativamente por nós, professoras formadoras, e eles, os professores em formação. Essa responsabilidade em produzir algo de relevância acadêmica e profissional, que circularia fora dos muros da universidade, implicou uma postura mais engajada dos licenciandos durante toda a disciplina.

Assim, definimos nossos encontros síncronos, que ocorreram pela plataforma do *Skype*. A escolha por esse canal se deu em virtude de nossa outra opção (a plataforma *Teams*) constantemente apresentar problemas de acesso e conexão para os alunos, devido à qualidade da internet exigida para a transferência de megabytes<sup>2</sup>. Além disso, a opção pelo *Skype* também foi influenciada pela experiência dos alunos com a plataforma, e os recursos que essa disponibilizava, como a possibilidade da gravação dos encontros *online*, por exemplo.

Já na primeira aula, optamos por realizar essa produção colaborativa sistematizadas em equipes de trabalho entre os alunos, considerando os grupos de afinidade entre eles. Assim, foram selecionadas e distribuídas as obras literárias às equipes de alunos. Cada equipe ficou responsável em ler uma obra ao longo da disciplina, atentando para uma responsividade docente no ato da leitura empreendida. No total, tivemos oito capítulos didáticos, os quais abordavam a leitura literária dos livros: *Amada*, de Tony Morrison; *Sejamos todas feministas*, de Chimamanda Adichie; *Cidadã de Segunda Classe*, de Buchi Emecheta; *Mayombe*, de Pepetela; *O Alegre canto da perdiz*, de Pauline Chiziane; *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo; *Quarto de despejo*, de Carolina de Jesus; e *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis.

É preciso ressaltar que o planejamento para a construção do e-book didático foi concomitantemente desenvolvido na disciplina de 60h por leituras acadêmicas sobre as concepções e discussões acerca de Identidade cultural, Pan-africanismo, Negritude, História e crítica literária africana lusófona, Diáspora africana, Literatura Afro, Literatura Afro-brasileira, Movimentos sociais antirracistas, Estudos decoloniais na América Latina, entre outros temas. Tais perspectivas foram pen-

---

2 Vale ressaltar que a Universidade Estadual do Maranhão é uma instituição multicampi, isto é, tem vários centros acadêmicos distribuídos na enorme territorialidade do estado. A inconstância na qualidade da internet ofertada também é influenciada pela localidade do município. Assim, ao conversarmos com colegas professores da instituição para alunos de polos distintos, verificamos que a plataforma *Teams* teve um funcionamento satisfatório, atendendo às necessidades dos alunos.

sadas a fim de orientar os alunos e oportunizar-lhes produções que atendessem ao objetivo proposto no início do projeto.

Para a produção dos capítulos, foram criados grupos adicionais no *Skype* e no *Whatsapp* com os representantes das equipes. Esses espaços funcionaram como células-macro na organização e comunicação para a definição das atividades de construção do e-book. Desse modo, após a apresentação e discussão do roteiro de orientações para a produção dos capítulos na plataforma digital *Canva*, os representantes das equipes iam definindo o layout dos capítulos, dos tipos de fontes das letras, tamanho, cores, marcas d'água das páginas, ilustrações, capa, contracapa, entre outros aspectos. Foi um hercúleo trabalho de curadoria.

Concomitante às aulas, encontros *online* ocorriam, nos quais eram expostas e discutidas as versões iniciais dos capítulos do e-book. Nós, enquanto professoras formadoras, incitamos os usos e apropriações dos recursos do *Canva*, como também a postura reflexiva e crítica nas atividades didáticas propostas por eles. Após a primeira versão finalizada, analisamos o que tinha sido produzido pelos grupos e foram sugeridos outros movimentos com as imagens, inclusão de hiperlinks em alguns trechos, sinalizando que aquele determinado assunto pode ser aprofundado em navegações em novas bases teóricas situadas no ciberespaço.

A cada capítulo, o e-book ia ganhando vida, com os alunos em co-autoria colaborativa, demonstrando suas competências didáticas, digitais, multiletradas e decoloniais quanto às potencialidades para o trabalho com o estudo das obras literárias afro. No intuito de investigarmos como se deu esse processo de desenvolvimento de autoria e desenvolvimento de competências, discutimos, na próxima seção, um dos capítulos produzidos pelos alunos, escolhido aleatoriamente.

#### 4. Construindo a ponte entre a universidade e a escola no ensino remoto

*“[...] assumir a postura de autor de um capítulo exigiria muito conhecimento, reflexão e esforço. Pensávamos em que temáticas íamos abordar, assuntos que daríamos ênfase e, principalmente, nas reflexões que queríamos estimular nos alunos e/ou professores que tivessem contato com o nosso e-book. Assim, nossas expectativas eram justamente desenvolver um trabalho que atendesse da melhor forma possível o público de estudantes que teria contato com essas obras no Ensino Médio.”*

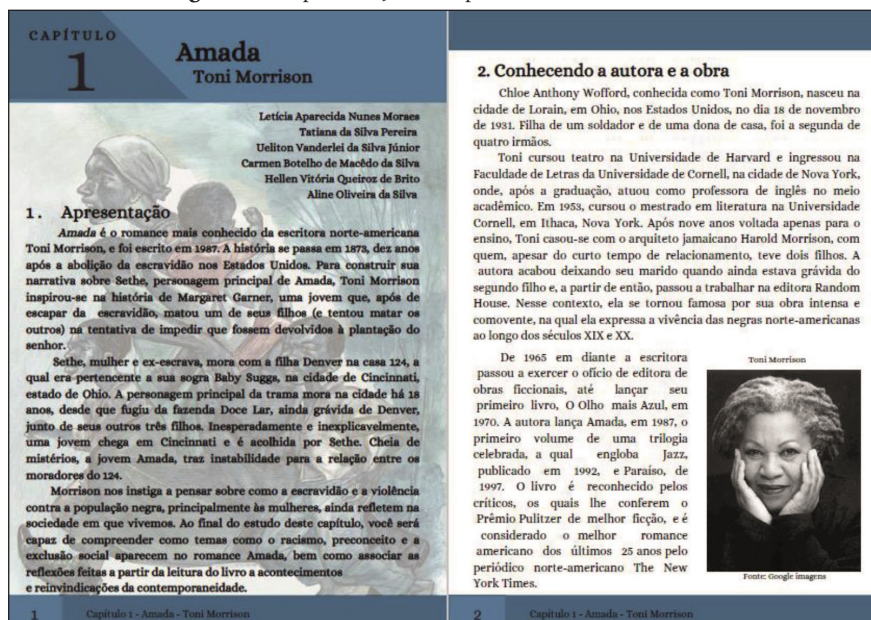
Trecho do relato de feedback da licencianda Letícia

A percepção enunciada por uma das alunas, no curso da disciplina de Literatura Africana, revela a importância de proposições formativas nos cursos de licenciatura que evidenciem o reposicionamento profissional dos futuros professores preocupado com o elo com aqueles que estão no ensino básico.

Em virtude da natureza do nosso corpus em questão, optamos por trazer *prints* de algumas páginas de um dos capítulos produzidos, a fim de ilustrarmos o quê e como nossos alunos empreenderam práticas multiletradas e decoloniais nos capítulos para o e-book.

Nesse sentido, apresentamos na Figura 01 um *print* das páginas iniciais do capítulo 1 do e-book, o qual versava sobre a obra *Amada*, da escritora afroamericana Toni Morrison, vencedora do Prêmio Pulitzer de melhor ficção.

Figura 01 – Apresentação do capítulo sobre a obra *Amada*.



Fonte: Print do e-book Literaturas afros para além da escola (UEMA, no prelo).

Conforme reiterado ao longo deste trabalho, as orientações dadas aos nossos alunos para desenvolverem usos significativos das tecnologias e suas potencialidades nas linguagens perpassou toda a disciplina de Literatura africana. Na figura 01, observamos como a equipe consegue se apropriar dos recursos digitais disponíveis na plataforma *Canva*, de modo adequado e coeso, no que tange à harmonia do layout com as cores, imagens, marca d'água no fundo da página, como também no que se refere à curadoria na seleção das informações disponibilizadas ao público do livro, acerca da obra e autora em questão.

A imagem utilizada pela equipe como marca d'água na página inicial faz referência à protagonista do romance, Sethe, mulher e ex-escrava. Conforme relatado pela equipe, já na apresentação do capítulo:

“Morrison nos instiga a pensar sobre como a escravidão e a violência contra a população negra, principalmente às mulheres, ainda refletem na

sociedade em que vivemos. Ao final do estudo deste capítulo, você será capaz de compreender como temas como o racismo, preconceito e a exclusão social aparecem no romance *Amada*, bem como associar as reflexões feitas a partir da leitura do livro a acontecimentos e reivindicações da contemporaneidade”.

Entendemos, pois, que a produção realizada pela equipe dialoga com os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que eles se apropriam de temáticas habituais em nosso cotidiano, o preconceito racial e a subjugação da mulher, e os ressignificam, incorporando-os ao processo de ensino-aprendizagem. Ademais, demonstram autoria na seleção e uso dos recursos digitais na plataforma-suporte para confecção do capítulo.

Na figura 02, almejamos demonstrar a autonomia, autoria e curadoria da equipe na construção das atividades didáticas propostas aos professores e alunos da Educação Básica:

Figura 02 – Proposições didáticas, a partir da leitura da obra *Amada*.

"Ela apanhava tanto até a alma sangrar, mulher. E a menina filha, vê, debaixo da mesa, observava o derramar. Encobrida, encolhida, com coberta de sangue, tremia de medo"

Responda, na sua opinião, que pontos são comuns entre o trecho do livro e a música?

4. Os dois fragmentos abaixo falam sobre a discriminação racial. Com base no seu conhecimento e nos trechos abaixo é correto afirmar que a discriminação racial é resultado de um processo histórico? Comente sua resposta.

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar."

Nelson Mandela

(Nelson Mandela - citado em: SILVA, Aída M. M. Apresentação. In: SILVA, Aída M. M.; TIBRELA, Lúcia (orgs.). *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 04)

"[...] E de pai pra filho o racismo passa. Em forma de piadas que teriam bem mais graça. Se não fossem o retrato da nossa ignorância. Transmitindo a discriminação desde a infância. E o que as crianças aprendem brincando. É nada mais nada menos do que a estupidez propagando. Qualquer tipo de racismo não se justifica. Ninguém explica. Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural [...]"

(SABRELL, O. FERNANDES. *Lavagem cerebral*. Álbum: cadêtri 0. Pensador, Sony Music, 1998, CD)

6. Releia este trecho do livro:

[...] Mesmo os pretos educados: os sujeitos escolarados, os doutores, os professores, os jornalistas e os homens de negócios tinham uma longa linhagem de enxada. Além de usarem a cabeça para progredir, tinham o peso da presença de uma raça inteira. Era preciso duas cabeças para isso.

MOREIRON, Toni. *Amada*, p. 211. Tradução de José Rubens Siegrira. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

**Saiba mais:**  
Confira a música Retrato Falado clicando no link: <https://www.youtube.com/watch?v=1P3V7Z0120k>

a) Na sua opinião, o que a autora quis dizer com "Mesmo os pretos educados [...] tinham uma longa linhagem de enxada [...]?"

b) Segundo a autora "Além de usarem a cabeça para progredir, tinham o peso da presença de uma raça inteira". Explique.

7. Leia os trechos a seguir e responda a seguinte questão:

"Aqui", dizia ela, "aqui neste lugar, nós somos carne; carne que chora, ri; carne que dança descalça na relva. Amem isso. Amem forte. Lá fora não amam a sua carne. Desprezam a sua carne. Não amam seus olhos; são capazes de arrancar fora os seus olhos. Como também não amam a pele de suas costas. Lá eles descem o chicote nela. E, ah, meu povo, eles não amam as suas mãos. Essas que eles só usam, amarram, prendem, cortam fora e deixam vazias. Amem suas mãos! Amem. Levantem e beijem suas mãos. Toquem outros com elas, toquem uma na outra, esfreguem no rosto, porque eles não amam isso também. Vocês têm de amar, vocês!"

[...]

MOREIRON, Toni. *Amada*, p. 96. Tradução de José Rubens Siegrira. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

"Pessoas negras. Eu amo vocês. Eu no amo. Nossas vidas importam. Vidas negras importam" (ALICIA GARZA, 2013)

Alicia Garza é americana, ativista dos direitos civis e cofundadora do movimento Black Lives Matter

**Saiba mais:**  
Alicia Garza, a ativista cuja mensagem nos redes teve origem no Black Lives Matter

<https://www.elpais.com/internacional/2020-10-11/alicia-garza-uma-ativista-para-o-mundo-digital.html>

Na sua opinião, qual a relação entre o trecho do livro *Amada*, de Toni Morrison e a postagem da ativista e professora Alicia Garza?

9 Capítulo 1 - *Amada* - Toni Morrison

10 Capítulo 1 - *Amada* - Toni Morrison

Fonte: Print do e-book *Literaturas afros para além da escola* (UEMA, no prelo).

No que se refere às competências digitais e profissionais da equipe, podemos enfatizar a inserção de múltiplos recursos, tais como: a) o uso de hiperlinks, em caixas de 'Saiba mais', orientando o leitor a continuar e aprofundar a leitura e discussão da temática abordada; b) seleção de diferentes gêneros discursivos (manifesto político, música, trechos da obra *Amada*) para corroborar a reflexão com os leitores do e-book acerca de assuntos como escravidão, a exclusão social, a vio-

lência, etc.; e c) o diálogo com diferentes vozes, representativas de distintas esferas sociais, da política mundial às mídias sociais (Nelson Mandela, Gabriel Pensador, Dandara Manoela, Alicia Garza).

Ao observarmos as proposições didáticas construídas pelos licenciandos de Letras, percebemos, conforme argumentado pelos pesquisadores do GNL, que: “Os novos canais multimídia e hipermídia podem e às vezes vão permitir que membros de subculturas tenham a oportunidade de encontrar suas próprias vozes. Essas tecnologias têm o potencial de prover uma maior autonomia para diferentes mundos e modos de vida” (CAZDEN *et al.* 1996, p. 70-71 apud RIBEIRO, 2020, p. 10).

Desse modo, como argumenta García-Canclini (2008), a proposta enunciada pelo Grupo de Nova Londres descoleciona e desterritorializa os cânones, os eruditos, os centrais, permitindo novas possibilidades na construção de conhecimento, empreendendo sentido àquilo que é o pensar/fazer escola e o pensar/fazer a aprendizagem para/na vida em sociedade.

Nesse sentido, interpretamos que a curadoria dos licenciandos na seleção das vozes sociais e gêneros discursivos de distintos domínios revelou o diálogo com suas práticas sociais, que vão além do âmbito acadêmico, abrindo espaço para linguagens e culturas marginais e populares, e permitindo posicionamentos mais críticos e responsivos àquilo que era didatizado. É a aprendizagem promovendo transformação identitária, sob vários aspectos.

## **5. Considerações finais**

Considerando a necessária resignificação das práticas de ensino convertidas para o formato *online*, ocorrida em todos os âmbitos educacionais, no contexto de ensino remoto, desenvolvemos, colaborativamente com os licenciandos de Letras, a produção do e-book didático “*Literatura afro para além da escola*”, no intuito de ser utilizado como instrumento de ensino, pois será distribuído gratuitamente a professores da Educação Básica.

A experiência formativa e transformadora discutida neste capítulo representa uma proposta de educação linguística, adequada a alunos multiculturais, a qual revelou-se um importante instrumento de ensino para estimularmos o pluralismo cívico, ao fazer com que os licenciandos de Letras vivenciassem suas concepções e princípios acerca de temáticas como cidadania, ao debater em seus textos temáticas diversas relativas ao feminino, cidadania, identidade, preconceito racial, exclusão social, etc.

Além disso, a partir de desafios impostos pelo novo contexto de ensino na pandemia da Covid-19, professoras formadoras e licenciandos se resignificaram, ao precisarem se apropriar didaticamente de recursos digitais, e suas potencialidades para uma aprendizagem que faça sentido e transforme nossos modos de

ensinar e aprender para a vida e sociedade. Podemos afirmar, assim, que seus letramentos didático-digitais foram desenvolvidos.

A partir da análise da experiência relatada neste capítulo, consideramos que os licenciandos conseguiram, a partir da construção do seu artefato digital, exercer sua função dentro de uma cultura participativa/colaborativa para a construção dos capítulos, dentro de processos dialógicos de negociação das ideias, do texto, do layout, sintetizando seus perfis e interesses.

Acreditamos que os alunos de Letras dessa disciplina saem desta experiência tendo a docência ressignificada a partir de novas maneiras de criar, distribuir informações e negociar os sentidos de seus textos, produzidos em ambiente digital, conseguindo explorar uma hipermídia baseada em escrita e imagens, o *Canva*, que permitiu a escrita colaborativa entre os alunos, desafiados a contribuir com a temática de obras de autores africanos e afro-brasileiros.

Rojo (2016, p. 8) diz que

[...] as TICs permitem que os sujeitos da periferia entrem em contato com práticas de texto, antes restritas aos grupos de poder, elas ainda potencializam a divulgação destes textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralela às mídias de massa.

Além disso, acentuamos a contribuição do e-book que emerge desta experiência com professores da Educação Básica, ao ser distribuído gratuitamente e trazer uma análise crítica das obras e propostas didáticas para ampliação da aprendizagem significada socialmente. Ademais, a experiência formativa desenvolvida COM os licenciandos, durante o ensino remoto, demonstra que é possível SIM ressignificarmos nossas práticas formativas nos cursos de formação de professores. A experiência desenvolvida revelou que é possível nos apropriarmos do ensino híbrido, que nos levou a ressignificar o que é *online* e *offline*, o que é presencial e o que é à distância, conhecendo, investigando, explorando, criando e socializando aprendizagens colaborativas e significativas, visando à produção de conhecimento para/com os nossos alunos. Aprendizagens e conhecimentos que serão na, para e além da universidade.

## 6. Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, Brasília, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rpcp002-19/file>.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm).
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Funcamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997. Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020, de 24 de abril de 2020**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192).
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.
- BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. **A teoria da proporcionalidade de Robert Alexy**: uma contribuição epistêmica para a construção de uma bioética latino-americana. 2014. 85 f. Tese (Doutorado em Bioética) – Programa de Pós-Graduação em Bioética. Faculdade de Ciências da Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19803>. Acesso em: out. 2020.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: set. 2020.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p.

- 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**. v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: ago. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2013.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-92. Disponível em: <http://www.dmacinstitute.com/wp-content/uploads/2015/03/new-london-group-pedagogy-multiliteracies.pdf>. Acesso em: set. 2020.
- KROHLING, Aloísio. Multiculturalismo, interculturalidade e direitos humanos. *In*: KROHLING, Aloísio. **Direitos humanos fundamentais**: diálogo intercultural e democracia. São Paulo: Paulus, 2009. p. 97-127.
- IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 12 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-atologo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso em: jul. 2020.
- MARTINS, Ana Patrícia Sá. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais**. 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em: out. 2020.
- RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

- ROJO, Roxane. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. [Entrevista cedida ao] **Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia – GRIM**, Fortaleza: UFC, 15 out. 2013. Disponível em: <http://goo.gl/H0fC9R>. Acesso em: set. 2020.
- ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. 2ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2016.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SOUSA SANTOS, B.; MENESES M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
- UEMA – Universidade Estadual do Maranhão. **Resolução N.º 1421/2020-CEPE/UEMA**. Estabelece diretrizes para a retomada das atividades educacionais, de forma não presencial, referentes aos semestres letivos do ano de 2020 (períodos 2020.1 e 2020.2), nos cursos presenciais de graduação da Uema, em virtude da situação de excepcionalidade da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). São Luis, MA: UEMA, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2014/03/Resolucao-C-n.-o-1421-2020-CEPE-UEMA-estabelece-diretrizes-para-a-retomada-das-atividades-educacionais-de-formacao-nao-presencial.pdf>.
- WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Abya Yala, 2013.
- WENGER, Etienne. **Comunidades de Prática** – Aprendizaje, Significado e Identidad – Cognición e Desarrollo Humano. Barcelona, Espanha: Paidós, 2001.



## LEITURA + ESCRITA + TECNOLOGIAS DIGITAIS: AS FANFICS COMO POSSIBILIDADE PARA DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA E APROXIMAR OS ALUNOS DA LITERATURA

*Dorotea Frank Kersch  
Anna Júlia Cardoso Dornelles*

Maria Cristina lê e escreve Fanfics desde os nove anos. Quando o mundo disponível nos livros não foi o suficiente, a menina encontrou, por acaso, uma nova comunidade e uma nova rede de oportunidades em sites de publicação de fanfic na internet.

O percurso até publicar sua primeira história foi repleto de leituras e de aprendizados, de fanfics românticas sobre Crepúsculo e histórias repletas de aventuras com Percy Jackson, até um grupo completamente novo de amigos e leitores que se conheceram através de músicas e cantores coreanos. A leitura de fanfics foi o passo necessário para ela se encontrar em diversos grupos diferentes e poder se identificar com cada um deles.

No momento em que a leitura não bastou como forma de fazer parte de tudo aquilo, a resposta estava na escrita e produção de conteúdo. A escrita veio da vontade de pertencer ainda mais a uma comunidade já enorme. Além de publicar cada fanfic, a garota passou a trabalhar com outros autores no site em que publicava como uma beta<sup>1</sup> das fanfics, uma corretora. Em outras plataformas, também havia a divulgação das histórias através de contas no Twitter, no Instagram e no Facebook, em que a menina criava suas próprias imagens de divulgação, além de também

---

<sup>1</sup> Conhecido também como Beta Reader, ou Leitor Beta, um beta é responsável pela leitura prévia e correção da fanfic. Além de fazer correções gramaticais ou estéticas, segundo o site de publicação Nyah!Fiction, o leitor beta pode atuar como um leitor teste e trabalhar, por exemplo, no enredo ou nos personagens da história juntamente com o autor.

participar de um grupo que trazia informações sobre os ídolos que os integrantes tinham em comum.

Aos 20 anos, a leitura e escrita de fanfics nunca deixaram de estar presentes na construção da identidade e dos aprendizados de Maria Cristina. Mas, detalhe: ela nunca teve a oportunidade de discutir seus textos com seus professores de língua portuguesa ao longo de sua escolarização, isso porque, como nunca nenhum professor falou sobre fanfics, ela achava que era algo proibido.

## 1. Introdução

As tecnologias digitais ficaram mais acessíveis e agora elas alcançam desde o público mais novo ao mais velho, modificando completamente a forma como lemos, aprendemos, nos comunicamos, (inter)agimos. No caso do público mais novo, ela está presente em muitas atividades diárias e acaba sendo algo quase que necessário para o entretenimento, para o lazer ou para uma conversa. No entanto, por muito tempo, algumas tecnologias foram até mesmo proibidas em sala de aula, sem sequer considerarem se elas poderiam ser úteis ou não. Independentemente do motivo, a regra sempre foi clara: proibido usar o celular em sala de aula.

Aí chega a pandemia... o ano de 2020 não foi fácil. As escolas ficaram fechadas por um longo período, com pais e filhos tendo de trabalhar e estudar no mesmo ambiente e no mesmo equipamento (quando ele existia), o que fez com que a relação das atividades realizadas na e para a escola com aquilo que se faz fora dela ficasse ainda mais distante, afinal, era necessário uniformizar as atividades que eram feitas no ambiente digital com as que eram realizadas no impresso.

Será que a história de Maria Cristina não poderia inspirar você, professor, a introduzir a criação (e leitura) de *fanfics* nas aulas de língua portuguesa e, com isso, impulsionar a leitura e escrita nas suas aulas? Já imaginou como a relação de Maria Cristina e de seus colegas com a leitura e a escrita poderia ter sido diferente? Já imaginou como os olhos deles brilhariam se pudessem ter discutido seus textos com seus professores de português? Já imaginou se, neste tempo de pandemia, os alunos pudessem se ressignificar por meio da leitura e da escrita? Nós experimentamos isso tanto na formação de professores quanto no ensino médio, ambos acontecendo na modalidade remota. E são essas histórias, que acabam se encontrando, que vamos discutir ao longo deste capítulo.

Maria Cristina vem de uma geração que já está inserida naquilo que Jenkins (2006) chama de *cultura participativa*, a qual caracteriza a sociedade contemporânea. Segundo o autor, trata-se de “uma cultura com barreiras relativamente baixas à expressão artística e engajamento cívico”. Os que pertencem a essa cultura têm “forte apoio para criar e compartilhar suas próprias criações e algum tipo de

orientação informal em que o que é conhecido pelos mais experientes é repassado aos novatos”, ou seja, uns aprendem com os outros. Os membros da cultura participativa “acreditam que suas contribuições são importantes e sentem algum grau de conexão social uns com os outros (pelo menos eles se importam com o que as outras pessoas pensam sobre o que eles criaram)”.

Muitos jovens da geração de Maria Cristina (e da atual geração de adolescentes) encontram nesses ambientes - que Gee (2004) chama de espaços de afinidade - o lugar onde suas ideias são discutidas, ratificadas e complementadas. Nesses espaços, essencialmente colaborativos, adolescentes e jovens encontram o acolhimento de suas ideias, porque se encontram com outros que têm interesses parecidos, podem se expressar livremente e (re)constróem suas identidades.

Jenkins destaca quatro formas de como se incluir na cultura participativa: a) afiliações (associações, formais e informais, em comunidades *online* centradas em várias formas de mídia, como por exemplo, o Facebook, jogos *online* entre outras plataformas); b) expressões (produção de novas formas criativas, como *fanfiction*, zines, mash-ups); c) resolução colaborativa de problemas (trabalho em equipes, formais e informais, para completar tarefas e desenvolver novos conhecimentos, como por meio da Wikipédia, jogos de realidade alternativa, entre outros); d) circulações (moldando o fluxo da mídia, como *podcasting*, *blogging*).

Neste capítulo, damos ênfase à expressão de Maria Cristina por meio de *fanfiction* e, a partir dela, discutir como as *fanfics* poderiam integrar as aulas de língua portuguesa e literatura, tornando-as mais significativas. O texto está dividido em cinco partes. Depois desta introdução, discutimos o que é ler e escrever na atualidade, mostrando como ensinar a palavra impressa já não é suficiente, uma vez que nos textos contemporâneos, a multimodalidade é integrada ao verbal na construção de sentidos. Na seção seguinte, definimos e caracterizamos as *fanfics* e discutimos como elas podem contribuir no desenvolvimento do letramento literário. Depois, apresentamos uma proposta prática de como trabalhar com *fanfics* na escola. Por fim, nas considerações finais, destacamos a importância de permitir que os variados letramentos desenvolvidos fora da escola possam integrar seus currículos, tornando leitura e escrita atividades prazerosas e significativas.

## **2. O que é ler e escrever na atualidade?**

Já virou senso comum ouvir professores se queixando da falta de familiaridade dos alunos com a leitura e a escrita e que os alunos não leem. A cada novo resultado de avaliações em larga escala, como o ENEM, a mídia faz referência a isso. Os resultados do Pisa, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), referentes a 2015 e publicados em dezembro de 2016, evidenciam o baixo desempenho dos estudantes brasileiros que fizeram a prova. Entre os alunos de 70 países que participaram, os brasileiros ficaram na 59ª posição em leitura, na 63ª posição em Ciências e na 66ª em Matemática.

Na verdade, parece-nos que os alunos não leem e não escrevem aquilo que a escola gostaria que eles lessem e escrevessem. Segundo o relatório Retratos da Leitura no Brasil<sup>2</sup>, na sua 4ª edição – o qual considera leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses – o número de leitores, em geral, até aumentou de 50 a 56%, em relação ao período anterior. O nosso índice de leitura, entre leitores e não leitores (2,54 em 3 meses), todavia, segue muito baixo. Se entramos um pouco nesses dados, vemos que apenas 0,66 foram leituras motivadas pela escola, e isso nos afeta diretamente e deveria nos preocupar. Davi Lago, em seu ensaio no G1<sup>3</sup>, quando analisa esse relatório, afirma que “O baixo índice de leitura é uma de nossas mazelas históricas e aponta para o empobrecimento dos debates brasileiros”, e isso, como professores, precisamos enfrentar.

Somos, como afirma Ivanic (1998), o resultado de nossas experiências, de nossos encontros com os textos e pessoas com que tivemos contato, ou seja, aprendemos e nos formamos como cidadãos a partir dessas experiências. Como seres humanos, amamos aprender coisas novas, principalmente se o fazemos com os outros, e muito disso fazemos hoje por meio de tecnologias digitais (o que foi ampliado durante a pandemia). Com o advento da web 2.0, e nossa imersão nela e em tudo que ela proporciona, mudamos nossa forma de agir e pensar, decorrente do “desenvolvimento de novas tecnologias da internet e novos modos de fazer coisas e novos modos de ser que são possibilitados por essas tecnologias” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10). A pandemia - e o distanciamento social decorrente dela - fez com que esses ‘novos modos de fazer’ tivessem que ganhar as salas de aula, mas, em muitos casos, apenas os antigos modos foram levados para a tela. E o que queremos propor ao longo de nossa discussão é que podemos aproveitar este momento para pensar em novos modos de fazer, pensar em tornar a leitura e escrita prazerosa e significativa.

Se a web 2.0 mudou nossa forma de agir e pensar, isso afeta também a nossa forma de ler e escrever. Dependendo do gênero, muda a forma de leitura e escrita. Como afirmamos em outro texto,

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

---

2 Disponível em [http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf). Acesso em: 15 dez. 2020.

3 Disponível em <https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2019/01/06/retratos-da-leitura-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Jewitt (2008) caracteriza a sociedade contemporânea como global, fluida e interconectada. A leitura e a escrita são usadas para construir e negociar sentidos no mundo social e agir nele. Ainda que as habilidades básicas de ler, escrever e fazer cálculos sejam o ponto de partida para aquilo que precisamos trabalhar na escola hoje, elas, sem sombras de dúvidas, já não são suficientes se pensamos em desenvolver cidadãos críticos e ativos.

Até há algumas décadas, a palavra tinha a centralidade nos textos, hoje, todavia, outros recursos, além dela, passaram a construir sentidos, não apenas como complemento, como ‘ilustração’, mas como parte integrante do texto. Como afirma Unsworth (2001),

o que os estudantes aprendem sobre multiletramentos e metalinguagem é inextricavelmente interligado com a forma de aprender. Isso, obviamente, é influenciado pela interação de uma multiplicidade de fatores sociais e complexos na sala de aula, na escola, na comunidade e nos contextos políticos e culturais mais amplos. (p. 8, tradução nossa)

O ambiente textual em que vivemos, que nos impacta e que nós também impactamos, experimentou mudanças notáveis no século XX e continuará a fazê-lo no século XXI, à medida que os alunos que ensinamos vão se tornando adultos, como Maria Cristina nos mostra em sua história. Não é possível, portanto, compreender os letramentos fora dos contextos sociais em que as interações acontecem. E, como vimos antes, uma característica fundamental da sociedade atual é a cultura participativa, para a qual nos é exigida a colaboração. Em suma, além das clássicas atividades de ler e escrever, temos de ensinar a navegar, pesquisar, buscar informações para o dia a dia, selecionar, verificar a veracidade das informações, e, acima de tudo, interagir e compartilhar com comprometimento ético.

Os eventos de letramento não escolares, como nos mostra a história de Maria Cristina, são especialmente colaborativos, em contraste com o caráter individual do processo de aquisição da língua escrita em ambiente escolar, que costuma ser próprio da alfabetização. Nos eventos não escolares, é comum as pessoas participarem coletivamente, umas ajudando as outras, interagindo e construindo conhecimento em conjunto, dando e recebendo feedback (KERSCH; SILVA, 2012). Como poderíamos levar essas características dos letramentos não escolares para dentro dela? Cremos que as *fanfics* poderiam ser uma porta de acesso, de também os letramentos escolares desenvolverem a agência que Maria Cristina diz ter desenvolvido a partir de sua participação ativa em comunidades de *fanfictions*: da leitura passou à escrita, depois para a correção, para a avaliação, para a publicação, para a mentoria de novos autores...ou seja, múltiplos e importantes letramentos que uma prática de letramento não escolar lhe proporcionou.

### 3. O que são *fanfics* e como elas podem contribuir para o letramento literário?

Ainda que tenhamos o exemplo de Maria Cristina que lê *fanfic* desde seus nove anos, esse gênero é relativamente novo e definitivamente atual. *Fanfiction* é um estrangeirismo do Inglês que remete a *fan+fiction*, ou seja, ficção de fã. Essas *fanfiction*, *fanfics*, ou simplesmente *fics*, são histórias criadas pelos fãs de algum tipo de mídia, sejam fãs de um livro, de um ator, de uma banda, de um filme, de um *Youtuber* e de tudo mais que conseguimos imaginar (BLACK, 2005). Essas histórias são escritas com algo do universo a que esses fãs fazem referência: a história pode ser com o enredo de um livro, como o mundo mágico de Harry Potter ou o mundo mitológico de Percy Jackson; pode ter personagens que já existem, como cantores ou atores, ou pode ter personagens originais, tudo depende da criatividade do autor.

Essa prática de escrita vem sendo vivenciada por crianças e adolescentes como Maria Cristina de forma totalmente voluntária. A vontade de escrever vem da relação que esses jovens têm com o gênero e com cada uma das leituras que fizeram, o que resulta na vontade de escrever. A comunidade criada através de interesses em comum na leitura e escrita de *fanfics* auxilia no desenvolvimento das competências linguísticas, sejam elas na língua portuguesa ou até mesmo na aquisição de uma língua adicional, como explica Black (2005) ao mencionar como a leitura e escrita em *blogs*, sites ou fóruns proporcionam acesso a ambientes digitais de interações linguísticas e sociais autênticas dentro de contextos significativos para os participantes, a fim de desenvolver as competências e habilidades em um determinado idioma e estabelecer, através da língua e da comunicação, relações com outros membros do grupo.

Além de uma prática de letramento vivenciada pelos alunos fora de sala de aula, a escrita de *fanfics* como desenvolvimento de multiletramentos vai ao encontro do conceito de novos letramentos como práticas sociais que variam com o tempo e com o espaço, mas que também contestam as relações de poder entre letramentos considerados “dominantes” e letramentos considerados “marginalizados” (STREET, 2003 *apud* STREET, 1985).

Sem fins lucrativos, a escrita de *fanfics* muitas vezes é ignorada pela escola, e professores sequer sabem que seus alunos se engajam nesse tipo de eventos de letramento. Assim como outros tipos de produções, como Rojo (2009, p. 103) traz ao mencionar a escrita *blogs* ou de mensagens de texto com o *internetês*, a produção de *fanfics* não é considerada ou até mesmo é marginalizada como produção de escrita em sala de aula. No entanto, ao vermos tantas reclamações de professores afirmando que seus alunos não escrevem nem leem, devemos considerar que, muitas vezes, esses mesmos alunos, como afirmamos antes, não leem o que lhes é dado em sala de aula, enquanto estão ativamente produzindo conteúdo em redes sociais e diferentes plataformas por vontade própria e para muitos fins. Essas produções de conteúdo *online* ativam múltiplos letramentos que podem, e devem, ser inseridos em sala de aula não apenas para desenvolver diferentes competências,

mas para aproximar a realidade do aluno com a sala de aula e, com isso, motivá-lo, por exemplo, para a leitura literária.

Letramento literário, para Cosson (2015) é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. O autor destaca que se trata de um “processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente”. Além disso, o letramento literário diz respeito ao “repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos. Na mesma linha, Zaponne (2008) defende que “o letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2008, p. 53), ou seja, relaciona um conceito mais canônico de literatura com os conceitos de multiletramentos e desenvolvimento de competências através de práticas sociais. O grande desafio é trabalhar com o letramento literário de forma que não se reforcem concepções conservadoras tanto do letramento quanto da literatura (COSSON, 2015, p. 181), e, sim, que consigamos levar a aprendizagem de literatura como prática social para compreender o sentido do texto a fim de motivar o ensino da escrita a partir dela, o que significa que o aluno precisa viver uma experiência com o texto literário.

Dessa forma, a produção de *fanfics* pode ser uma possibilidade que rapidamente se conecta com os alunos, aproximando o conteúdo de uma aula de literatura ou língua portuguesa com o contexto de vida de cada um. Ainda que possamos escolher diversos gêneros para trabalhar aspectos literários, por que não desenvolver essas e muitas outras competências com um gênero digital que definitivamente encanta cada aluno?

O papel da escola compreende muito mais do que simplesmente a leitura e escrita de algum texto. Ela precisa proporcionar aos seus alunos a participação em várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009). Além disso, como instituição social, a escola deve ter como objetivo o reconhecimento desses múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço (STREET, 2003, p. 77), e a incorporação de gêneros novos e digitais ao trabalho feito em sala de aula pode nos ajudar a alcançar esse objetivo.

#### **4. Como trabalhar com *fanfics* na escola?**

*Maria Cristina cresceu e, ao terminar o ensino médio, não teve dúvidas: sua paixão pela leitura e escrita (de modo especial fanfics) a levou a cursar Letras. A escrita de fanfics em suas aulas de português era vista como algo totalmente fora de contexto com o que era visto em aula*

e, muitas vezes, ao ser pega escrevendo em aula, a professora de português da menina dizia que o que ela escrevia não era importante para a aula.

Durante o curso de Letras, muitos momentos reservados à escrita criativa aconteceram, mas Maria escrevia como aluna e escritora, não pensava naquela prática em sala de aula. Com as disciplinas de estágio se aproximando, trabalhar com literatura em sala de aula foi uma das coisas mais interessantes que podia pensar para seus planos de aula.

○ Seu primeiro estágio de português começou e, sem dúvida nenhuma, Maria sabia que desenvolveria competências de leitura, interpretação e escrita. ○ ano de 2020 coincidiu com a realização do seu estágio, em plena pandemia, e a necessidade de se trabalhar com essas competências apareceu de forma ainda mais forte na escola em que desenvolveria o estágio.

○ projeto desenvolvido com um tipo mais curto de fanfic possibilitou a reconexão com alunos que estavam já há meses sem contato com aulas de português, pois estavam sem a professora da disciplina desde o começo do ano. ○ trabalho com o gênero possibilitou conhecer cada um dos alunos, mesmo que de forma remota, e auxiliou no desenvolvimento de muitos letramentos digitais, além de trabalhar leitura, interpretação e escrita.

Muitas coisas já mudaram na nossa vida pessoal e na nossa prática docente e, ainda que possamos continuar com nossas práticas de sempre, os textos mudaram, então parece fazer sentido que mudemos nossas práticas de leitura também. Segundo Barton e Lee (2015), a materialidade dos textos mudou, ou seja, os suportes agora são outros, e isso implica outras mudanças, como a forma em que um texto é escrito e lido, por exemplo. Antes as mensagens pessoais iam numa carta, que era escrita em papel, enviada por correio e, chegando ao destinatário, era lida com calma e aí respondida... esse processo levava semanas, às vezes, meses. Agora uma mensagem é digitada de forma curta e abreviada por *WhatsApp*, enviada em segundos e lida em menos tempo ainda... esse processo leva segundos.

No entanto, além dessa transformação dos textos *offline* para textos *online*, temos também a criação de textos por conta da possibilidade que o *online* nos permitiu, como *Tweets* ou, como já mencionado, *Fanfics*. Todos esses textos permeiam nossa vida *online* (e impacta na *offline* também) sem sequer percebermos. Muitos costumam dizer que odeiam ler e que nunca param para ler um livro, mas não percebem que tudo que é feito na internet é feito através de textos, seja um meme ou um vídeo no *YouTube*, ou seja, é lido!

Parte do nosso trabalho, então, como professores, é nos apropriarmos dos conceitos e das práticas de letramento em que nossos alunos estão envolvidos, a

fim de trabalharmos com esses textos para tornar as práticas sociais significativas para eles. Pensando nisso, parece fácil, depois de uma breve explicação sobre o que é uma *fanfic* (uma simples produção de fãs, não é?), pedir aos nossos alunos que escrevam uma *fanfic*, certo?

Bem, depende. Essa atividade pode, sim, acontecer, e definitivamente dar certo, mas uma *fanfic* não é um gênero único. Existem diversos “subgêneros” nessa categoria e, ainda que não consigamos encontrá-los oficialmente categorizados, muitos sites criados pelos próprios leitores e escritores trazem as diferentes classificações das histórias.

Para começarmos a pensar em *fanfics* em sala de aula, precisamos entender que, muitas vezes, temos alunos que sabem mais do que nós e que, além disso, esse gênero está sempre em movimento, até porque os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1979/2003, p. 262). Quando visitamos um site de *fanfics*, nos deparamos com categorias em que vamos encaixar nossa produção, e a criação e adição de novas categorias nesses sites são acontecimentos comuns. Assim, a fim de escolhermos o que mais será indicado e significativo para cada turma, precisamos ficar atentos ao que a plataforma oferece.

Enquanto temos *fanfics*, de fato, como histórias escritas por fãs, o formato de cada um dos tipos de *fanfic* vai ser diferente e terá características diferentes. Nos sites de publicação de *fanfics*, elas são classificadas em categorias para que os leitores possam encontrar exatamente o tipo de *fanfic* que procuram. Nessas categorias, também é possível encontrar mais informações e características sobre as histórias, como histórias de romance, terror ou comédia.

Mas como escolher o tipo de *fanfic* mais adequado para trabalhar com a minha turma?

Cada tipo de *fanfic* pode nos trazer pontos positivos diferentes quando pensamos em usar um deles em sala de aula, então vamos conhecer alguns deles<sup>4</sup>:

- *Long fics*: *fanfics* com, normalmente, mais de dez capítulos e com um número de palavras que pode variar (algumas têm até mais de 500 mil);
- *Short fics*: *fanfics* de 3 a 10 capítulos e, também, com um número de palavras que pode variar;
- *One shot*: *fanfics* com apenas um capítulo, independentemente do número de palavras (podem ser mil ou 80 mil);
- *Two shot*: *fanfics* com dois capítulos;
- *Drabble*: *fanfics* com aproximadamente 100 palavras;
- *Droubble*: *fanfics* com aproximadamente 200 palavras

Existem, certamente, mais variações, mas esses são alguns tipos que podem ser utilizados em sala de aula, tudo depende do seu objetivo. Caso a sua turma

---

4 Aqui listamos alguns tipos que não achamos sistematizados em nenhum lugar, mas que, na nossa experiência, são os mais frequentes (e cremos que os mais úteis para o trabalho em sala de aula).

seja mais nova, como um sexto ano, você talvez queira fazer um projeto de leitura e escrita menor, então escolha um *droubble* ou uma *one shot*. Seus alunos ainda podem te surpreender e escrever 10 páginas, tudo pode acontecer, mas é interessante limitar o tamanho da escrita para adequar os textos ao tipo que você escolheu. Para um projeto mais logo, seria muito importante trabalhar com uma *short fic* ou até mesmo uma *long fic*. Cada capítulo pode ser construído em aula, os alunos podem criar personagens com muitas características ou até mesmo criar seus próprios universos.

A escolha do tipo vem com a escolha de diferentes *fanfics* já escritas e publicadas para que os alunos possam ler e conhecer esses textos. Além disso, os textos que você selecionar ainda vão indicar muitos aspectos possíveis de serem trabalhados. Em uma *fanfic*, diversos aspectos, oficinas e tópicos super comuns em aulas de português e literatura podem ser trabalhados como, por exemplo:

- Criação de um título que chame a atenção do leitor;
- Criação de uma sinopse relevante e instigante;
- Criação de uma capa para a sua história com aplicativos de edição;
- Reconhecimento e classificação da *fanfic* em *hashtags*<sup>5</sup> (*tags*) que representem a história;
- Personagens;
- Enredo;
- Espaço;
- Tempo;
- Notas iniciais e finais do autor, falando sobre sua produção;
- Análise Linguística de diferentes conteúdos como, por exemplo, pontuação, adjetivos ou algum tempo verbal.

O melhor de tudo é poder trabalhar todos esses aspectos considerando os gostos de cada aluno. As *fanfics* podem ser escritas com personagens originais, mas cada aluno também pode fazer uma ‘bagunça’ de pessoas famosas de que ele gosta. É bem possível que você receba uma *fanfic* com o Super-Homem ajudando um faraó no Antigo Egito, e esta é a melhor parte: poder desenvolver competências novas e conhecer ainda mais cada aluno seu.

No final, quando temos um projeto tão completo como um de *fanfic* pode ser, o passo final é a publicação. O mundo dos sites de *fanfic* pode ser complicado, então a escolha de uma plataforma confiável é bem importante. É bem comum, como em muitos gêneros, que tenhamos que tomar cuidado com conteúdos im-

---

5 *Hashtag* é um termo associado a tópicos que podem ser pesquisados em redes sociais, inserindo o símbolo do “jogo da velha” (#) antes da palavra, frase ou expressão. A *hashtag* permite que todas as publicações em redes sociais que usem uma mesma *hashtag* possam ser mais facilmente encontradas. (Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/como-usar-hashtag/>. Acesso em: 20 dez. 2020)

próprios, ainda mais quando trabalhamos com um sexto ano, por exemplo, mas não é impossível. É importante que nós, como professores, nos apropriemos da plataforma a fim de escolhermos *fanfics* interessantes para trabalharmos e que, caso seja o seu contexto, talvez a publicação das *fanfics* seja feita em uma conta em grupo para toda a turma. Nesse caso, nós mesmos postamos as histórias, e os alunos não têm tanto contato assim com a plataforma, mas esse é um dos jeitos para que possamos controlar mais a situação. No caso de anos do ensino médio, as plataformas podem ser mais exploradas por cada aluno.

Escolher uma plataforma para a publicação de uma *fanfic* pode ser difícil quando não se sabe por onde começar, então decidimos trazer duas plataformas que, embora não sejam brasileiras, são as mais conhecidas atualmente no Brasil e possuem versão em português. O *Wattpad*<sup>6</sup> e o *Spirit Fanfics*<sup>7</sup> são as plataformas mais conhecidas pelos alunos e, por experiência, consideramos as mais didáticas. Nas duas plataformas, temos opções parecidas para a publicação: teremos foto de capa, personagens, sinopse, *hashtags* para identificação da *fanfic* e o texto propriamente dito. O *Wattpad* é o mais conhecido pelo público mais novo e relativamente mais fácil de publicar, já que o *Social Spirit* exige a marcação de mais temas e gêneros além do que o *Wattpad* pede.

Para reunir todas as informações necessárias para a publicação de cada *fanfic*, você pode fazer um Formulário do *Google* para coletar os dados da história de cada aluno antes da publicação final. Para criar uma conta, é bem fácil. Existem as opções de se conectar com o *Facebook*, com a conta do *Google* ou criar cadastro com algum e-mail. Uma recomendação seria criar uma conta para toda a turma e, então, todas as *fanfics* daquela turma ficariam no mesmo lugar. Dessa forma, o professor pode postar as *fanfics* prontas ou cada aluno pode acessar a conta e postar a sua. É muito interessante compartilhar a conta da turma e, no final, nas redes sociais da escola para compartilhar as produções com a comunidade.

Nossa dica é: crie uma conta na plataforma para ver que dificuldades você, como professor e usuário, vai encontrar. Faça o processo de publicação de uma *fanfic* e, muito provavelmente, as dificuldades que você encontrou vão ser muito parecidas com as que seus alunos encontrarão. Navegue pelas plataformas e não parta do princípio de que os alunos saberão tudo o que devem fazer simplesmente porque estão no contexto digital desde que nasceram. Os desafios começam no momento em que precisamos criar uma conta no site e vão até a análise linguística ou de personagens que precisamos criar para escrever.

Em suma, como dissemos antes, aprendizagem é experiência. Comece vivendo essa experiência para depois compartilhá-la com seus alunos.

---

6 [https://www.wattpad.com/stories/whatpadd?locale=pt\\_PT](https://www.wattpad.com/stories/whatpadd?locale=pt_PT).

7 <https://www.spiritfanfiction.com/?locale=pt>.

## 5. Considerações finais

As *fanfics*, como mostra a história de Maria Cristina, assim como outros letramentos desenvolvidos fora da escola, são experiências ricas que os alunos poderiam trazer para a escola, e, com elas, o professor poderia aproximá-los da literatura. Maria Cristina é real, assim como sua história. É real também que Maria Cristina foi aluna da Dorotea no segundo semestre de 2020, numa disciplina do curso de Letras da Unisinos. A aula em que se discutiram as *fanfics* revelou muito sobre o que é ler escrever hoje, sobre como alguns letramentos são marginalizados, e outros gozam de grande prestígio nas salas de aula.

Na disciplina de Dorotea, os alunos foram apresentados a duas plataformas para publicarem suas *fanfics* depois de prontas: *fanficobsession*<sup>8</sup> e *fanfics*<sup>9</sup>. Foi uma das surpresas mais lindas que a disciplina deu para a professora: alunos escrevendo até 10 páginas; alunos que tinham dificuldade com textos acadêmicos escrevendo com prazer e com desenvoltura. São futuros professores que já viveram a experiência de escrever uma *fanfic* e estão prontos para trabalhá-las com seus alunos, seja no estágio, seja na sua atuação profissional.

Como vimos mostrando ao longo deste texto, é de extrema importância que o letramento digital não seja colocado como importante apenas no contexto *online* e que seja trabalhado fora do computador também, mesmo que sempre acabe voltando para alguma ferramenta digital. Os textos continuarão mudando, não há o que possamos fazer, e as práticas sociais de leitura e escrita sempre se adaptarão. Está conosco a tarefa de, assim como os textos, continuarmos nos atualizando para que possamos proporcionar práticas escolares significativas para nossos alunos a fim de desenvolvermos, junto com eles, diversas competências importantes para a vivência de mundo de cada um.

Para se apropriar das competências e habilidades necessárias para agir no mundo social contemporâneo, precisamos oportunizar a nossos alunos a possibilidade de se integrarem na cultura participativa que caracteriza a sociedade atual de forma ética, segura e responsável, levando-os a selecionar informações confiáveis, além de ajudá-los a ser criadores de produtos digitais, ou seja, fazer com que se tornem “prosumidores” (produtores e consumidores ao mesmo tempo) de conhecimento, no lugar de meros consumidores de informação. É nossa tarefa torná-los “capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais para compreender e escrever o mundo em que vivem” (KERSCH; SCHABARUM, 2020, p. 170).

---

8 <http://fanficobsession.com.br>.

9 <https://fanfics.com.br/>.

## 6. Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- BARTON, D; LEE, C. Atuar num mundo social textualmente mediado. *In*: BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015. p. 39-62.
- BLACK, R. Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 49, n. 2, p.118-128, 2005.
- GEE, J. P. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. London: Routledge, 2004.
- JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of research in education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.
- KERSCH, D. F; SILVA, M. O. da. Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 389-408, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132012000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7 dez. 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000200007>.
- KERSCH, D. F; SCHABARUM, J. Ensino de alemão em tempos remotos: o trabalho com criação de vídeos. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v 45, n. 82. p. 47-58, dez. 2020.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling the new in new literacies. *In*: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (orgs.). **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007.
- ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: [https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy\\_Street.pdf](https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf). Acesso em: 14 dez. 2020.
- UNSWORTH, L. Teaching multiliteracies in the English classroom. *In*: UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham: Open University Press, 2001, p. 260-282.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

# A CONSTITUIÇÃO DE LETRAMENTOS, DURANTE A PANDEMIA: DESAFIOS PARA PROFESSORES E ALUNOS

*Antonia Sueli S. G. Temóteo*

## **1. E por falar em pandemia, o que está acontecendo na sala de aula?**

A sala de aula, em 2020, sofreu impactos significativos, em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19, que alterou de forma repentina e irreversível a rotina de toda a população mundial. Os professores, de todos os níveis de ensino, tiveram que se reinventar, aprender novas metodologias, fazer uso de recursos tecnológicos e midiáticos que não conheciam, tendo que aprender fazendo. Isso colocou os especialistas em alerta, visto que a necessidade imediata de uma tomada de decisão era algo jamais vivenciado por essa classe de profissionais.

De repente, todos se igualaram, não havia distinção entre professores em início de carreira e os que estavam na reta final, às portas de uma aposentadoria: todos tiveram que aprender novas formas de ensinar. Quem sempre resistiu à inserção da tecnologia em sua sala de aula teve agora que aceitar fazer uso dela, mesmo que não soubesse nem por onde começar. As redes de ensino começaram a ofertar cursos emergenciais para a qualificação imediata de seus profissionais. Na universidade não foi diferente, e é um pouco disto que vamos compartilhar neste texto: que aula ministrar durante a pandemia? O que, neste momento tão conturbado, efetivamente importa na sala de aula?

Neste capítulo, discutimos a experiência com o ensino remoto no ensino superior, em uma sala de aula do Curso de Graduação em Letras, de uma universidade pública, no interior do Nordeste brasileiro, com aulas realizadas pela plataforma *Google Meet*, tendo o *Google Classroom* como ferramenta de acesso ao material didático da aula. Definimos como objetivo discutir as vivências e os aprendizados na sala de aula, durante esse período de pandemia, no que diz respeito às dificuldades inerentes à realidade do ensino remoto. Mas o que é isso? E o que será que é realmente necessário para o aluno neste momento de pandemia? Quais os letramentos necessários e quais são de fato construídos, em decorrência dos fatos evidenciados, nesse contexto? Muitas são as questões, mas nem todas

podem ser respondidas, visto que algumas práticas pedagógicas estão sendo resignificadas e outras ainda estão se constituindo.

Tendo o professor na linha de frente para tomar decisões que solucionem, em curto prazo, os problemas decorrentes da situação de pandemia, que impactam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos, a discussão ora posta é guiada por conceitos como o de letramento do professor para o local de trabalho (KLEIMAN; SILVA, 2008; TEMÓTEO, 2019) e Educação a Distância e Ensino Remoto (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). O primeiro conceito trata dos aspectos formativos inerentes aos processos de resignificação das práticas pedagógicas que a situação requer; os demais se impõem face às necessidades advindas da sala de aula, diretamente afetada pelas consequências do distanciamento social físico. Convém destacar também que toda essa discussão perpassa o entendimento sobre o conceito de multiletramentos, que ganha força ao compreendermos que professores e estudantes devem se ver como participantes da e na mudança social, como aprendizes, que podem ser *designers*, ou melhor, produtores e transformadores ativos de significados dentro de sua comunidade. (AGUIAR; FISCHER, 2012).

Assumimos, aqui, uma postura investigativa própria da linguística aplicada como campo teórico, com foco no letramento do professor, por isso importa destacar que esta discussão resulta de nossa experiência como professora universitária, visando a entender os processos que se desenvolvem no espaço em que atuamos, considerando que não podemos perder de vista que o letramento, “como toda atividade humana é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal”. (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 109). Em se tratando de discutir a própria vivência, em decorrência de uma situação tão singular, procuramos não perder de vista que a sala de aula, como espaço de investigação, é constituída de uma considerável variação de sentidos que não pode ser ignorada, quando a intenção é compreender os conflitos, as tomadas de decisão e os processos de transformação que se desenvolvem em seu interior. (ANDRÉ, 1995).

Pelo exposto, organizamos a discussão a partir da articulação dos conceitos inerentes ao contexto de mudança que impactou diretamente a sala de aula, sendo o último deles – o ensino remoto – foco da problemática que conduz a discussão no segundo tópico, que trata da busca por alternativas para o desenvolvimento do ensino, no contexto em análise. O terceiro tópico aborda as dificuldades que alunos e professores enfrentaram no uso das plataformas e ferramentas digitais utilizadas no ensino remoto.

## **2. Fazendo um alinhamento conceitual: do ensino presencial ao ensino remoto**

As tecnologias digitais como suporte, nos espaços educacionais, não são novidade, no entanto, o seu uso figurava como uma opção ou uma estratégia para

promover processos bem-sucedidos de ensino e de aprendizagem. Moreira (2018) já chamava a atenção para as mudanças resultantes da nova ordem social, cultural, econômica, política e ética que vivenciamos desde que “o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, o off-line e o on-line passaram a coabitar” (MOREIRA, 2018, p. 6). Para o pesquisador, tais mudanças apontam para a urgente necessidade de redefinir o paradigma educacional, desde o início desse novo século.

Provavelmente, as aulas clássicas em que os alunos sentam, uns atrás dos outros, e ouvem o que o professor lhes transmite, está muito longe de corresponder às expectativas de alunos que estão conectados às informações por meio de seus dispositivos eletrônicos; ou seja, uma transformação radical no ensino, em todos os níveis, era emergente. As competências que desenvolvemos com eles ao longo da escolarização provavelmente não correspondem àquelas necessárias para atuar plenamente no mercado de trabalho quando estiverem formados.

Com a crise decorrente da Covid-19, todos tiveram de passar para o *online*, e poucas universidades estavam preparadas para essa mudança rápida, como já referimos acima. De um modo geral, a experiência tem nos mostrado que o ensino *online* não goza do mesmo prestígio que o presencial, em razão das peculiaridades que são próprias dessa modalidade como o distanciamento físico, a metodologia para condução do trabalho, a qual pode levar o estudante a não se sentir tão seguro quanto se sentiria no ensino presencial, dentre outros. O contexto da pandemia apressou a tomada de decisões nas instituições, levando professores e gestores a ponderar sobre os diversos modelos de ensino a distância, mediados por tecnologias digitais. Muitos trataram de reproduzir a sala de aula tradicional com aulas em vídeo, e-books, provas *online*, e sistemas de gestão de aprendizagem que não trouxeram novidades, o que acaba sendo um passo atrás em tudo o que havia de errado com os modelos didáticos de ensino.

Em se tratando de modelos de ensino configurados pelo distanciamento geográfico entre professor e aluno, podemos citar alguns, discutidos por Moreira e Schlemmer (2020): Ensino a Distância, Educação a Distância, *eLearning* e Ensino Remoto. Os autores apresentam outros modelos, no entanto, nos deteremos nesses conceitos por serem os que repercutem no contexto que queremos focar.

Assim sendo, trataremos, inicialmente, sobre o Ensino a Distância, sobre o qual é apresentado um panorama histórico, em que se destaca a escrita como primeira alternativa que permitiu às pessoas se comunicarem sem a presença física. Desde tempos antigos, práticas de ensino são mediadas pela escrita, como as ideias de Sócrates difundidas por Platão, por exemplo, e as mensagens trocadas pelos primeiros cristãos, nos processos de evangelização. Em todas as épocas, foram criados meios para propagar formas de ensino sem que houvesse necessariamente a interação possibilitada pela presença física. Para Alves (1994), esse processo teria se iniciado com a invenção da imprensa e se ampliado, ao longo do tempo, através de diferentes formas e tecnologias, como os serviços postais, o rádio e a televisão, permitindo-lhes conquistar significativos níveis de popularidade. Sequente ao sur-

gimento da televisão e tecnologias afins, o ensino a distância seguiu seu curso se solidificando com a ampliação do uso das Tecnologias e Redes de Comunicação Digital, originando as primeiras Universidades abertas em solo brasileiro, as quais se expandiram a partir de 1994, embora, desde a década de 1960, já existissem em outras partes do mundo, como Europa, **Ásia** e América do Norte.

O segundo conceito trabalhado é o de Educação a Distância, entendido como uma forma de “utilizar as tecnologias da Internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 13). De acordo com a definição desses autores, é necessário entender que o conceito está para além de um ensino apenas mediado por recursos tecnológicos, mas que não possibilitava, de fato, a interação constante entre os sujeitos, as tecnologias e a informação. Os recursos que possibilitavam o Ensino a Distância foram ampliados na Educação a Distância, para favorecer a interação do estudante com o conteúdo e a aprendizagem, visto que:

Com a Educação via Web, passou a ser possível a atualização, armazenamento/recuperação, distribuição e compartilhamento instantâneo da informação; superação dos limites de tempo e espaço; trabalhar no sentido da construção do conhecimento – atividade do sujeito; a aprendizagem colaborativa e cooperativa; maior autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem; desenvolvimento de processo de avaliação continuada e formativa, por meio do uso de “portfolio”; alto grau de interatividade - utilização de comunicação síncrona e assíncrona; a tomada de decisão, aumento da tomada de consciência, ampliação da consciência social e ainda o desenvolvimento de uma Inteligência Coletiva. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 13-14).

Vista desse modo, a Educação a Distância amplia as possibilidades, ao estudante, uma vez que lhe oportuniza diferentes formas de aprender e variados recursos para interagir com o conhecimento e protagonizar o seu próprio processo de aprendizagem. Os autores apontam, ainda, a formação de comunidades virtuais como elemento propiciador da aprendizagem em rede que “poderia resultar em novos modelos que privilegiassem a reconfiguração de currículos, metodologias e práticas pedagógicas, provocando uma mudança de paradigma” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 15). Para eles, adotar a lógica da aprendizagem em rede requer a mudança de paradigmas, nos sistemas de ensino.

Os autores apontam também o *eLearning* como um conceito novo que remete a uma reflexão sobre a tecnologia em uso e os pressupostos pedagógicos de aprendizagem, face aos avanços tecnológicos e às transformações econômicas e sociais. Considerado como uma evolução natural da EAD, o *eLearning* poderá ser visto com naturalidade pelas novas gerações, pois faz parte de uma “nova ecologia educativa” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 16) que muito tem contribuído para reconfiguração de conceitos, especialmente em ambientes vir-

tuais. Porém, cabe alertar para a necessidade de facilitação da acessibilidade a esses ambientes virtuais de aprendizagem, com vistas a possibilitar a inclusão social e a integração, na interface de diferentes contextos que promovam processos de ensino e de aprendizagem socialmente relevantes.

O que chama a atenção para a discussão desses conceitos é a forma como passaram a fazer parte do nosso cotidiano, logo que se instaurou o contexto de pandemia, a partir do mês de março de 2020. Não que esses não existissem e não fossem discutidos em algum momento, porém, passaram a ser temas recorrentes nos debates que tinham por objetivo encontrar soluções urgentes para encaminhar as atividades acadêmicas em meio ao caos que vivenciávamos em decorrência da situação que impedia o funcionamento presencial das instituições de ensino, mas que requeria a continuidade do trabalho de uma forma para a qual não estávamos preparados, pois, sequer, em algum momento de planejamento poderia ser pensado que essa necessidade surgisse, principalmente, de forma tão repentina.

Nessa perspectiva, no foco das discussões, emergia o quarto conceito – Ensino Remoto ou Aula Remota – que é definido como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotado nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo Covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Os autores destacam que, nessa modalidade, o ensino mantém as mesmas características do ensino presencial, pois o currículo, as metodologias e as práticas pedagógicas são transpostos para os meios digitais, em rede, de forma síncrona, preservando, assim, os princípios da aula presencial.

Foi justamente a similaridade com o ensino presencial que contribuiu para que se elegesse o ensino remoto como modelo de ensino a ser adotado no contexto, ora enfocado, pois, pela sua própria natureza e características, era o que mais se adequava à situação emergencial vivenciada. Importa destacar que

o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 09)

De acordo com essa definição, e tratando-se de uma situação emergencial, entendemos que a opção pelo modelo que guia esta discussão levou em consideração dois fatores: a similaridade com o ensino presencial e as condições de acesso, pelo aluno.

### 3. O ensino durante a pandemia: a busca por alternativas

Como já destacado, o distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19 impactou diretamente diferentes setores da sociedade, e com a educação não foi diferente, quando professores e alunos foram privados do convívio físico diário. A universidade, *locus* dessa reflexão, teve o seu calendário letivo suspenso por seis meses. Enquanto isso, grupos de professores se reuniam para estudar as consequências dessa decisão e buscar alternativas de retorno às aulas, novas formas de ensinar, ofertas de cursos e oficinas sobre o ensino remoto e aplicação de questionários *online* para verificar as condições de acesso à internet dos três segmentos da instituição.

Ao analisar a dimensão dessa problemática, em que os professores redobram esforços para encontrar soluções possíveis para a situação que se instaurou, de forma repentina, no interior da universidade, reportamo-nos aos estudos de Temóteo (2019), quando discute a relevância social do trabalho docente e os processos de letramentos que os constituem. Considerando as afirmações de Tardif e Lessard (2012) sobre a importância fundamental do trabalho docente para a compreensão das transformações das sociedades, destacamos as ações necessárias para promover a aprendizagem do aluno, as quais exigem um movimento contínuo de reflexão, visto que ele deve elaborar estratégias eficazes para atingir esse objetivo. Portanto, preparar-se para isso, através do estudo, é condição *sine qua non* para desenvolver um trabalho satisfatório. Assim, há uma expectativa de que essa preparação leve o professor a rever seu próprio modo de aprender e de construir a experiência docente.

Para Temóteo (2019), falar da aprendizagem do professor remete aos letramentos necessários para que essa ocorra, a qual diz respeito aos letramentos para o local de trabalho, entendidos como um conjunto de práticas sociais que se desenvolvem através dos processos formativos continuados que possibilitam ao docente um acompanhamento sistemático do desenvolvimento das atividades realizadas em seu cotidiano escolar, sendo possível perceber que as interações que se constroem entre os participantes e também a administração de conflitos gerados permitem-lhes novas construções a partir das diferentes ações que ali se desenvolvem, no que diz respeito às dúvidas, às aprendizagens, às trocas e também às necessidades que emergem, no local de trabalho, como contexto discursivo.

Sobre os letramentos do professor para o local de trabalho, Kleiman e Silva (2008) destacam que são conhecimentos resultantes de construções pessoais do professor que acontecem constante e permanentemente no curso de sua atuação profissional, decorrentes de ações próprias da profissão docente, como conhecimento da matéria e dos modos de ensiná-la, de experiências prévias e de interações que orientam a resolução de dificuldades. As dificuldades e incertezas que se instauraram nas instituições de ensino, a partir da decretação da pandemia, requereram urgência na solução dos conflitos, poder de decisão, redimensionamento de práticas e a construção de um novo fazer pedagógico.

Essa urgência nas decisões apressou o processo de implementação de novas estratégias de ensino mediadas por tecnologias digitais que já vem sendo discutido por professores de diferentes níveis de ensino, especialmente os universitários. Moreira (2018), ao tratar de “ecossistemas digitais”, tem como referência as novas formas de viver de uma sociedade globalizada e amplamente tecnológica, que requer novas formas de ensinar, de aprender e de se comunicar, estabelecendo, assim, significativos desafios para professores e estudantes. Para o autor,

Com efeito, os ecossistemas digitais de aprendizagem, tal como os conhecemos, estão a ser constantemente desafiados pelo enorme fluxo de conteúdos, pelas múltiplas plataformas e sistemas de *medias*, que circulam pela nossa cultura, e que provocam um conjunto de mudanças, não só tecnológicas, mas também sociais e culturais, que Jenkins (2009) apelidou de *Cultura da Convergência*. (MOREIRA, 2018, p. 7 – grifos do autor)

Para esse autor, uma sociedade comandada por avançados sistemas tecnológicos necessita de salas de aula conectadas a uma rede de conhecimentos continuamente atualizada, alimentada a partir de instrumentos que equalizem as relações hierárquicas entre professor e alunos, a partir de recursos que substituam regras lineares por “ecossistemas digitais que são, na sua essência, análogos às comunidades ecológicas naturais, pois se apresentam como sistemas complexos, dinâmicos e adaptativos”. (MOREIRA, 2018, p. 7).

Quando foi definido o retorno às aulas, através do ensino remoto, surgiram também as preocupações com as condições de acesso dos alunos, o que seria decisivo para a escolha das ferramentas e das plataformas de mediação, conforme registros dos questionários aplicados na instituição em destaque. A comissão especial de consulta, responsável pelos estudos sobre as medidas a serem tomadas para o enfrentamento da pandemia elaborou um documento que servisse de referência para os encaminhamentos necessários para que as aulas acontecessem. Assim sendo, o documento define o ensino remoto como:

uma ação intencional, rápida e circunstancial de fazer o encontro do docente com seus discentes, acionando interfaces para trazer os alunos para o diálogo formativo. A perspectiva de “circunstancialidade” justifica-se pela provisoriedade de um contexto de emergência em que a formação prévia de docentes e discentes não encontra tempo suficiente e *a priori* para iniciar a ação, cabendo aos docentes, a gestão [...] e aos discentes analisar o potencial de cada ferramenta e/ou dispositivo possível de ser acionado para o processo formativo remotamente.<sup>1</sup>

Esse entendimento, oriundo do consenso do grupo de professores reunidos para esse fim, alinha-se com a discussão de Moreira e Schlemmer (2020), ante-

---

1 Considerando o princípio ético da pesquisa científica, mantivemos a identificação do documento sob sigilo.

riormente citada, a qual se tornou necessária para diferenciar ensino remoto de ensino a distância (EAD), evitando, assim, os equívocos, especialmente por parte dos alunos, que usavam os dois conceitos indistintamente. Uma vez definido que o retorno às aulas ocorreria de forma remota, no mesmo documento estabelecia-se a necessidade de um planejamento didático-pedagógico criativo e motivador para envolver, de forma efetiva, os alunos, nesse momento diferenciado do habitual, chamando a atenção para os seguintes parâmetros:

- Desenvolver a autonomia do aluno;
- Flexibilizar o acompanhamento das atividades;
- Permitir a gestão flexível de horário e flexibilidade de ambientes físicos;
- Criar situações didáticas nas quais a presença física seja limitada
- Acompanhar o progresso dos alunos com auxílio de dados e algoritmos inteligentes;
- Criar vínculo institucional contínuo entre docentes-discentes e discentes-discentes por meio de redes e interfaces de comunicação *online*;
- Promover atividades formativas por meio de interfaces e dispositivos digitais síncronos e assíncronos;
- Propiciar processos de avaliação diagnóstica visando conhecer a situação atual dos alunos <sup>2</sup>

É notória a ênfase do documento para que se criem estratégias de sensibilização e envolvimento do aluno a fim de fortalecer o vínculo institucional e a oferta de condições adequadas de aprendizagem em que esse estudante se sinta acolhido e tenha assegurada a continuidade do seu processo formativo. “Flexibilização” é palavra-chave, nesse contexto, dadas as dificuldades vivenciadas pelos alunos para se manterem ativos como estudantes, levando-se em consideração as limitações de acesso remoto, em razão da falta de equipamento adequado, das condições de acesso via internet e da localização geográfica de suas residências que, muitas vezes, inviabiliza o acesso da rede.

Essas constatações remetem a Moreira e Schlemmer (2020), quando chamam a atenção ao afirmarem que

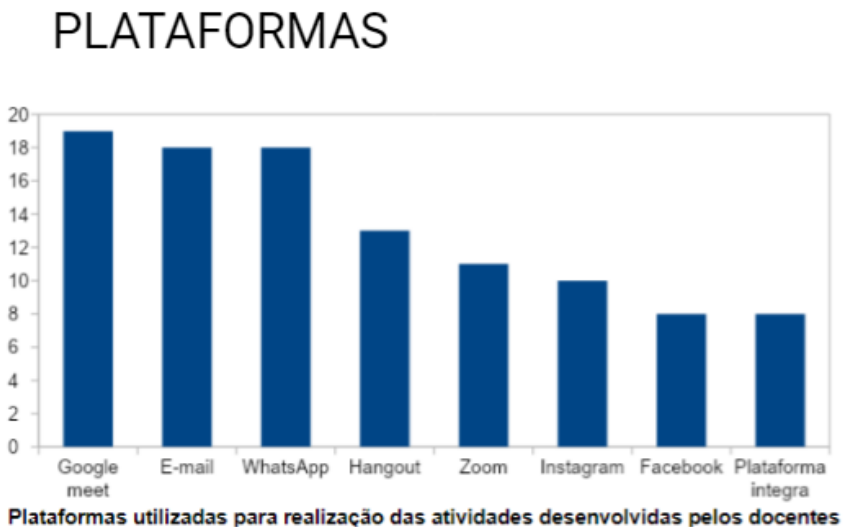
A ênfase não está na tecnologia, sendo que esta atua como um ambiente promotor de redes de aprendizagem e conhecimento. O foco precisa estar nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade na educação. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6).

---

2 V. nota 1.

Foi com foco no estudante e nas suas condições para a continuidade do estudo e apropriação do conhecimento, no contexto em análise, que em todas as discussões realizadas para as tomadas de decisão sobre o ensino no período da pandemia, sempre se levou em consideração as suas condições de acesso. Foi, então, realizada uma pesquisa entre os discentes para obter um diagnóstico das suas condições de acesso à internet e do uso de ferramentas digitais. Os dados revelaram que, na unidade de ensino em que foram gerados, 95,7% dos alunos acessam a internet pelo *smartphone*, enquanto 4,3% utilizam o computador. Em seus próprios relatos, afirmam que quando se trata do acesso para fins de ensino/ assistir aula, o equipamento utilizado é determinante, visto que ferramentas como o *Google Classroom* eles não conseguem acessar pelo *smartphone*. Constatções como essa foram determinantes para a decisão dos professores em relação às plataformas utilizadas para desenvolver os seus trabalhos e interagir com os alunos, as quais são mostradas no gráfico 01.

Gráfico 01.



Fonte: Documentos da IES<sup>3</sup>

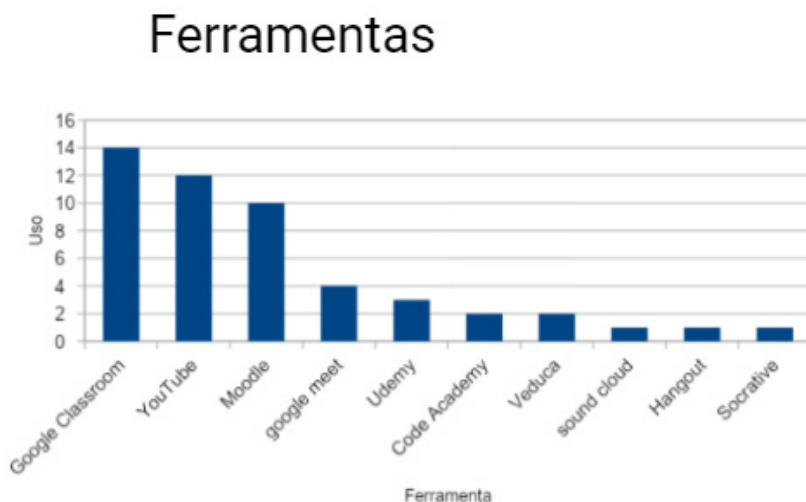
Assim, evidencia-se que as condições de acesso à internet pelos discentes se mostram frágeis para um ensino mediado pelas tecnologias digitais, sendo um dos grandes desafios fazer com que professores e alunos possam vivenciar situações de aprendizagem bem-sucedidas, cuja característica principal não está mais na mídia de massa, mas na informação digitalizada e em rede, que conduz os processos de ensino.

---

3 V. nota 1.

No que diz respeito ao uso de ferramentas digitais conhecidas/utilizadas pelos alunos, o gráfico 02 apresenta o alcance do *Google Classroom* entre os estudantes. Importa destacar que essa ferramenta era utilizada de forma pontual, por alguns professores, antes da pandemia. No entanto, o seu alcance cresceu exponencialmente a partir da decisão pelo ensino remoto, no retorno das atividades letivas, visto que a própria instituição ofereceu cursos e oficinas para discentes e docentes sobre o seu uso, nesse período.

Gráfico 02.



Fonte: Documentos da IES<sup>4</sup>

A realidade revelada nesses dados reflete o trabalho realizado na instituição, desde o início da pandemia, quando passamos a utilizar as ferramentas digitais disponíveis e ao alcance dos alunos para estabelecer o contato, divulgar informações, ouvir opiniões, responder questionamentos, enfim, manter o diálogo, seja através de *lives* e videoconferências, seja na realização de reuniões/plenárias para discussão com os segmentos acadêmicos, seja na realização de cursos e oficinas.

Nos seis meses de suspensão do calendário letivo do ano 2020, o corpo docente atuava em duas frentes de trabalho: por um lado procurava manter o contato direto com o corpo discente, através das atividades supra mencionadas; por outro, empenhava-se em reuniões e estudos diversos para encontrar soluções viáveis para o retorno das atividades acadêmicas, de forma que possibilitasse ao discente um percentual razoável de qualidade, a fim de não causar danos ao seu processo de aprendizagem.

---

4 V. nota 1.

A experiência com o ensino remoto, nesse contexto, permite-nos perceber que, apesar das dificuldades enfrentadas por alguns estudantes, sendo as condições de acesso a principal delas, houve pontos positivos, como a frequência, a assiduidade, o interesse e compromisso no desenvolvimento das tarefas acadêmicas. Mesmo nas atividades assíncronas, os alunos procuravam tirar dúvidas diretamente com o professor, independente de a atividade ser individual ou coletiva. Isso foi um diferencial em relação ao ensino presencial, quando, nas atividades grupais, eles dividiam as tarefas e cada um se responsabilizava por desenvolver a sua parte de forma individual.

#### **4. As dificuldades de alunos e professores no uso das plataformas digitais**

As dificuldades que permearam o entorno da prática pedagógica dos professores, no início da pandemia, quando estávamos com o calendário letivo suspenso, participando de intermináveis discussões a respeito da melhor forma de retornar às aulas, sem, no entanto, obtermos as respostas necessárias, persistiram no início das aulas, com o desenvolvimento do ensino remoto, que acontecia envoltos em um clima de dúvidas e incertezas, visto que tanto os professores quanto os alunos não tinham experiência consolidada com as ferramentas utilizadas. As aulas aconteciam através da plataforma *Google Meet* e o material didático da aula era enviado pelo *Google Classroom*.

Visando à compreensão dos conflitos que se instauraram no espaço da universidade, elencamos as principais dificuldades vivenciadas:

1. Questões éticas: dizem respeito ao direito de voz e imagem e aos direitos autorais do material disponibilizado ao aluno, através das plataformas digitais. Vimos ser mais problemático gerir as questões relacionadas ao uso da voz e imagem. Assim, recebemos a orientação de que é reservado ao aluno o direito de decidir se abre a câmera no momento da comunicação, como também se fala ao microfone ou se realiza a comunicação apenas através do *chat*. Inclusive circulou no meio acadêmico um documento emitido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que regulamenta a conduta dos usuários da comunidade acadêmica daquela instituição e que serviu de parâmetro para outras IES definirem termos semelhantes. Embora o próprio documento defina como usuários alunos, professores e servidores técnicos, evidencia-se a impossibilidade de aplicação das regras ao professor, considerando a própria natureza da tarefa que desempenha, no contexto de ensino: como ele pode se reservar ao direito de manter a sua câmera fechada, de se comunicar apenas pelo chat, entre outros?

2. O volume de atividades requerido ao aluno: considerando as limitações no contato visual e por voz com o aluno, muitas vezes não conseguimos confirmar a sua presença no ambiente virtual da aula. Assim, foram recorrentes as reclamações sobre o grande volume de atividades cobradas aos alunos, pelos professores. Essa constatação passou a ser compreendida como uma estratégia de compensação, pois é a forma de o professor ter o retorno do aluno na sala virtual. Durante a avaliação de acompanhamento das atividades, os professores também apontaram o volume de atividades como um dificultador para o desempenho de seu trabalho, no contexto de ensino remoto.
3. Problemas de conexão comprometendo a dinâmica da aula: é recorrente a reclamação de alunos – antes, durante e após as aulas – que entram em contato com o professor para justificar por que não iriam participar da aula ou por que saíram no meio da aula, atribuindo o problema à queda da conexão de internet. Dependendo da atividade que estava sendo desenvolvida, muitas vezes era necessário que o professor tivesse que elaborar uma segunda atividade para que o aluno pudesse compensar o que perdeu, quando faltou a aula.

Além dos problemas destacados, observamos, também, que aumentou o número de trancamento de matrículas, nesse semestre, e alguns alunos justificaram que se devia às dificuldades enfrentadas no gerenciamento do estudo, na modalidade ensino remoto. Embora a universidade tenha criado um programa de assistência financeira para o aluno, com o objetivo de auxiliar na compra de dispositivos como *tablets*, por exemplo, ou na contratação de serviços de internet, por igual período em que durar o ensino remoto, isso não foi suficiente para atender às peculiaridades de todos.

Do ponto de vista do professor, temos registros de dificuldades relacionadas ao uso dos recursos digitais pelos que tiveram que aprender na urgência do momento. Entre os que se consideravam familiarizados com a tecnologia também há relatos de dificuldades com a frequência do uso, bem como com o gerenciamento das ações que requerem o trabalho colaborativo, considerando que estavam mais habituados a práticas mais individualizadas.

Necessário se faz destacarmos que, em meio às dificuldades, há pontos positivos, os quais são reveladores de que tanto os estudantes quanto os seus professores reconhecem as próprias limitações e a necessidade de busca pela superação. Assim, reportamo-nos ao mestre Paulo Freire quando discutia sobre a necessidade de se ter consciência do próprio inacabamento: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”. (FREIRE, 2002, p. 24). Essa afirmação nunca esteve tão atual quanto nesse momento em que vivenciamos a pandemia da Covid-19, visto que temos refletido sobre as nossas fragilidades e limitações, sobre o que precisamos aprender e, es-

pecialmente, sobre o que é necessário desaprender para reaprender. O professor é esse profissional que está sempre se desconstruindo para reconstruir-se. Nisso consiste o inacabamento de que nos fala Paulo Freire.

## **5. Considerações (que não são) finais**

Muitas serão as mudanças decorrentes da maior crise sanitária de que se tem notícia na contemporaneidade. Tornou-se corriqueiro afirmar que o mundo nunca mais será o mesmo após a pandemia da Covid-19. Novas expressões têm surgido para retratar as mudanças que se impõem a cada dia, e a que tem se destacado é “novo normal”, usada para definir as transformações, os novos hábitos, as novas práticas que se evidenciam em nosso cotidiano, desde que foi reconhecida a pandemia. Nas instituições de ensino, não há mais lugar para aulas antigas e iguais, porque a forma de ministrá-las não é mais a mesma, desde que professores e alunos transformaram os espaços de suas próprias casas em sala de aula remota, ou seja, eles não dividem mais o mesmo espaço geográfico, durante a aula. E agora? Que aula ministrar e como ministrar nessa realidade?

Essa questão desafiadora não é um problema apenas de uma professora dos anos iniciais, ou de uma escola rural, ou de uma turma de universidade. É um problema que se tornou comum a todos os professores, pois estamos vivendo um distanciamento social que impede professores e alunos de estarem fisicamente ocupando o mesmo ambiente. A solução proposta chegou através do uso dos recursos tecnológicos e das plataformas digitais que nem todo professor sabe fazer uso adequado e satisfatório.

O que procuramos fazer neste capítulo foi discutir conceitos inerentes ao tema e abordar algumas dificuldades, a partir de nossa própria experiência, as quais estão relacionadas ao ensino remoto e são reais para alunos e professores. Refletir sobre essas questões revelam a necessidade de desenvolver práticas colaborativas que resultem em aprendizagem para ambos, independente de se tratar de uma aprendizagem nova ou de uma prática ressignificada.

Quando falamos em aprendizagem, estamos falando de processos formativos, de letramentos, mais especificamente, de letramentos do professor para o local de trabalho. Nesse caso, o local de trabalho ao qual nos referimos é a sala de aula da universidade, um lugar apropriado para que pessoas aprendam umas com as outras. Impulsionados pelas consequências inerentes ao contexto da pandemia, os professores tiveram que ressignificar suas práticas; alguns, mais que isso, tiveram que se apropriar de novas práticas, as quais nunca haviam sido pensadas para o seu repertório docente. Na sala de aula, registros marcantes, bem ao modo freireano “o professor aprende, enquanto ensina”, davam conta da inversão de papéis, quando professores se viam perguntando aos seus alunos como fazer determinada ação, como acionar determinados comandos para que se comunicassem satisfatoriamente nas plataformas digitais em que estavam interagindo.

São processos dessa natureza que motivam o desenvolvimento de pesquisas que permitam não apenas compreendê-los, mas também teorizar sobre as transformações que proporcionam. Assim, se propagam os conceitos que se originam de investigações que revelam a existência de relações recíprocas, examinadas pelos estudos do letramento, as quais podem ser identificadas como significativas para a aprendizagem.

A experiência que guiou a reflexão ora posta é reveladora da importância e da urgência com que devemos ampliar os multiletramentos, nos espaços de ensino, em todos os níveis, de forma crítica, visando à formação cidadã, em contextos da cibercultura. Nunca foi tão necessário reconhecer a importância da inclusão digital, nas instituições de ensino, e, para isso, devemos requerer a otimização no gerenciamento das políticas públicas para a educação, em nível federal, estadual e municipal, considerando-se a fragilidade de acesso tanto para a formação dos docentes quanto para os discentes, de forma a possibilitar formas de mediação em espaços/tempos de aprendizagens colaborativas e interativas.

## 6. Referências

- AGUIAR, Marcia J. D. de; FISCHER, Adriana. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 12, n. 2, 2012.
- ALVES, J. R. M. **A Educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectiva**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. *In*: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-139.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. SILVA, Simone B. Borges da. Letramentos no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. *In*: KLEIMAN, Ângela; OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Natal: EDUFRN, 2008.
- MOREIRA, J. A. Reconfigurando Ecossistemas Digitais de Aprendizagens com Tecnologias Audiovisuais **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 1, p. 5-15, 2018. Disponível em: <https://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/305>.

- MOREIRA, José A.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 63438, 2020.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TEMÓTEO, Antonia S. S. G. **Os letramentos do professor**: articulações que se constroem entre a formação e a ação docente. 2019. 177 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8879>.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Ouvidoria. **Ensino remoto emergencial**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, Disponível em: <http://app.pr2.ufrj.br/public/uploads/repositories/conduta-e-autorizacao-Termo-de-uso.pdf>.



# LABORATÓRIO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: NOVAS APROXIMAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM TEMPOS DE COVID-19

*Anderson Carnin  
Gabriela Andreolla Locatelli*

## **1. Considerações iniciais**

Formar professores/as de Língua Portuguesa e Literatura durante um curso de graduação é objeto de reflexão constante e demanda, dos/as profissionais engajados/as nessa tarefa, uma dupla capacidade: promover sólida formação acadêmica e assegurar densa preparação e desenvolvimento de competências profissionais dos licenciandos/as em formação que ainda não atuam na Educação Básica. Contudo, no ano de 2020, com a pandemia de Covid-19, as rotinas sociais, entre elas, a escolar e a acadêmica, foram modificadas devido a, entre outros aspectos, medidas de precaução à disseminação e/ou ao contágio pelo vírus SARS-Cov-2. Uma das principais medidas foi a de distanciamento social, que ocasionou a suspensão das aulas presenciais.

Algumas instituições, como a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), migraram rapidamente para espaços *online* suas aulas, instaurando o que se convencionou nomear como ensino remoto emergencial. O calendário letivo da universidade pôde, assim, ser mantido, ainda que com adaptações e mudanças, e novos desafios e questionamentos surgiram. Como uma atividade acadêmica voltada à formação de professores/as e que lança mão de uma extensa observação e interação com alunos/as e professores da Educação Básica poderia ser desenvolvida, especialmente quando se considera que, durante o primeiro semestre de 2020, várias escolas públicas permaneceram fechadas? Como se poderia assegurar a formação qualificada dos/as licenciandos/as nesse contexto? Como promover a aprendizagem da docência, buscando não se restringir a textos teóricos ou a cenários hipotéticos? E o que seria uma formação qualificada, dado o fato de que a própria escola está em momento de (re)pensar-se?

Este capítulo propõe-se a refletir, a duas vozes, sobre a experiência do desenvolvimento de um projeto de ensino voltado à formação inicial de professores/as durante o ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de Covid-19 durante o primeiro semestre de 2020. Tal projeto se dedicou a aproximar estudantes do curso de Licenciatura em Letras/Português ao contexto escolar e à prática profissional através da elaboração de projetos didáticos de gênero (PDG) para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, fortemente mediado pelas tecnologias digitais, tornou-se imperativo um trabalho mais efetivo e situado com (multi e novos) letramentos, tanto na experiência formativa proposta quanto na produção de projetos de ensino que incorporem tais práticas ao trabalho do/a professor/a.

Para tanto, nossa discussão está organizada em quatro seções, além desta introdução. Na primeira delas, apresentamos o contexto empírico que sustenta as reflexões tecidas nesse capítulo: a disciplina de *Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa*. Na segunda, descrevemos as adaptações produzidas nessa disciplina durante o primeiro semestre de 2020, em função da migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Em seguida, descrevemos e refletimos sobre os procedimentos didáticos experimentados, buscando compartilhar recursos mobilizados e experiências vividas. Apresentamos, por fim, em nossas considerações finais, as reflexões que produzimos, a duas vozes, sobre o sentido da experiência vivida e suas possibilidades de expansão, durante (e talvez para além) desse momento de pandemia que vivemos.

## 2. Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa... remoto!

O contexto de desenvolvimento deste projeto de ensino foi a atividade acadêmica (disciplina) de *Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa*, ofertada pelo Curso de Letras da Unisinos como disciplina preparatória para a realização dos estágios obrigatórios de ensino durante a graduação. Tal atividade acadêmica, quando ministrada pelo professor-formador e coautor deste capítulo, trabalha fortemente na direção da modelização didática e do planejamento, por meio da produção de PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015), dispositivo que procura articular o trabalho com gêneros de texto diversos ao trabalho consistente e sistemático com uma pedagogia de projetos.

O trabalho com PDG, em sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura, assenta-se em princípios como: (i) a observação atenta da realidade escolar, da turma e do contexto sócio-histórico como ponto de partida para a sua produção; (ii) o trabalho com gênero(s) de texto articulados consistente e coerentemente a uma prática social (letrada) que envolva os/as estudantes em contexto escolar; (iii) a necessária articulação entre eixos do ensino de língua materna (leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica); (iv) a circulação social e a inserção qualificada dos/as estudantes em práticas autênticas de (multi e novos) letramentos

que não apenas o escolar por meio das produções textuais e práticas de ensino desenvolvidas; (v) o/a professor/a como autor/a de seu projeto de ensino, que co-constrói ele em conjunto/a partir da interação situada com seus/suas estudantes, com a realidade escolar e com os diferentes saberes englobados pela docência.

Usualmente, uma estratégia mobilizada para esse trabalho formativo é a observação de inspiração etnográfica de uma turma de Ensino Fundamental ou Médio, por 20h/a, a fim de identificar tanto os processos e procedimentos didáticos mobilizados pelo/a professor/a regente quanto a realidade social dos/as estudantes dessa turma, suas interações, seus modos de ser e de agir em sala de aula. Esse exercício gera pontos de interrogação que, potencialmente, levam à produção de um PDG, o qual, finalizado seu planejamento, deve ser entregue ao/à professor/a que recebeu o licenciando/a em formação como forma de retribuição pela abertura de sua sala de aula. Esse era o percurso ideal, pensado para um mundo em que as escolas estão sempre abertas e não há risco sanitário envolvido. Contudo, no primeiro semestre de 2020, tudo foi diferente. As escolas do entorno da universidade permaneceram fechadas boa parte do semestre (de março a julho de 2020). Como equacionar o desafio de investir na formação teórica exigida pela atividade, mas também permitir que os/as licenciandos/as se aproximassem efetivamente das escolas durante um período no qual elas estavam com as portas fechadas, funcionando em um ambiente *online*? A alternativa construída naquele momento foi trabalhar de modo remoto, em parceria com professoras da Educação Básica que, em vez de receberem os licenciandos em suas aulas, vieram participar das aulas na Universidade, através de diferentes recursos/estratégias, descritos na seção a seguir.

### **3. Invertendo percursos e coconstruindo novos caminhos**

Diante dos desafios que nos foram colocados em função das mudanças ocasionadas pela pandemia, muito rapidamente tivemos de buscar soluções para seguir com o semestre e construir aprendizagens significativas para a formação inicial dos/as licenciandos/as. A partir dos objetivos habitualmente estipulados na atividade acadêmica, foi necessário pensar em outras estratégias que possibilitassem o contato entre os licenciandos/as e a escola, a fim de que eles pudessem experienciar, tal qual em um laboratório, práticas de produção de propostas de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura.

Assim, além de aproximar os estudantes do contexto escolar e da socialização profissional através da elaboração de PDG para o ensino de Língua Portuguesa; de desenvolver a profissionalidade docente (BRONCKART, 2006) dos/as licenciandos/as em Letras, especialmente na dimensão ligada à construção e transposição didática de gêneros de texto visando ao desenvolvimento de (multi e novos) letramentos em estudantes da Educação Básica; de construir reflexões e práticas que auxiliassem na implementação de políticas públicas de ensino, tais como a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) e as orientações presentes na *Base Nacional Comum da*

*Formação Docente* (BRASIL, 2019); demonstrou-se uma potente solução para as necessidades do momento aproximar pesquisa (desenvolvida pelo professor-formador e seu grupo), ensino (no contexto tanto da formação universitária quanto na reflexão sobre ele e na construção de propostas de intervenção na Educação Básica) e extensão (na medida em que professoras da rede pública puderam engajar-se em práticas de formação continuada ligadas a esse projeto formativo).

A alternativa encontrada, então, quando não foi mais possível ir à escola, foi trazer a escola até nós, e dialogarmos de um modo novo, sem perder de vista a responsabilidade partilhada entre universidade e escola na formação de novos/as profissionais. Passamos, assim, a abrir nossa sala de aula, que contava com 22 estudantes matriculados em *Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa*, para a entrada de seis professoras da Educação Básica, que compartilharam conosco, ainda que remotamente, um pouco mais sobre suas turmas, a fim de nos auxiliarem na produção de PDG para esses/as estudantes, além de dialogarmos com três doutorandas e uma mestranda vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos.

Tal movimento, ainda tímido em nossa realidade profissional, foi também uma experiência nova para todos/as os/as envolvidos/as. Como disse uma das professoras participantes ao refletir sobre a experiência vivida: “foi a primeira vez que pude ir à universidade para dizer o que sei, não apenas para ouvir o que os outros sabem”. Ou seja: coconstruímos novos caminhos, reinventamos percursos, nos quais os saberes das professoras entraram em sala de aula e foram legitimados como potente instrumento de formação docente, auxiliando-nos a criar novas possibilidades de formação docente em tempos de pandemia de Covid-19.

#### **4. A experiência vivida e os procedimentos didáticos mobilizados**

Para alcançar os objetivos propostos em nossa disciplina, quais sejam: promover aprendizagens significativas aos/as licenciandos/as e possibilitar a criação de projetos relevantes para o contexto escolar, mais especificamente em aulas de Língua Portuguesa, um conjunto diverso de procedimentos didáticos foi mobilizado durante o percurso formativo desenvolvido. Na interação semanal com os/as estudantes, as seguintes etapas deram corpo à atividade acadêmica vivenciada em 2020/1:

*Sensibilização para a observação e compreensão fundamentada da realidade educacional e (socio)interacional de uma sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura*

Essa primeira etapa, realizada ainda presencialmente, envolveu a vivência de uma atividade de observação: os/as licenciandos/as em formação assistiram a cenas de filmes que representam cinematograficamente salas de aula e puderam expressar seus pontos de vista acerca do que estava acontecendo em cada situação.

Emergiram, dessa dinâmica, as representações prévias dos/as estudantes sobre o que é uma “sala de aula tradicional”, uma “sala de aula inovadora”, uma “aula entediante” ou uma “aula motivadora”.

Indagados/as pelo professor-formador, prestaram atenção também às estruturas de participação interacionalmente fomentadas (ou coconstruídas) na dinâmica de cada sala de aula. A partir dessa atividade, que impulsionou a reflexão sobre a necessidade de que o professor assuma uma “postura etnográfica” (SCHNACK, 2016) para ampliar a compreensão das dinâmicas de sala de aula (e para além dela), construímos, conjuntamente, alguns princípios norteadores para a observação de aulas de Língua Portuguesa e Literatura, ponto de partida para o trabalho do semestre.

Ainda que, dias depois de essa atividade ter sido desenvolvida, tenhamos nos deparado com um cenário pandêmico que nos impossibilitou de realizar as observações conforme planejado, esse passo inicial de perceber os diferentes espaços de sala de aula e as diversas trocas que podem ser estabelecidas entre os participantes que as constituem foi muito importante para promover um olhar crítico para as realidades das turmas com as quais nos deparamos durante o exercício profissional, seja ele durante o curso de graduação ou após.

*Discussão de conceitos e princípios fundamentais para o trabalho com projetos didáticos de gênero nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura*

Durante as seis primeiras semanas do primeiro semestre de 2020, realizamos leituras de textos teóricos (SIMÕES *et al.*, 2012; KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013; GUIMARÃES; KERSCH, 2014; CARNIN; ALMEIDA, 2015) que apresentam e/ou (re)discutem alguns dos princípios fundamentais do trabalho do/a professor/a de Língua Portuguesa e Literatura na escola. O conjunto de leituras adotado nessa etapa foi ponto de partida, mas também ancoradouro, nos momentos em que precisamos voltar ao porto para nos conectarmos com princípios teóricos que sustentassem as escolhas pedagógicas, didáticas e metodológicas empreendidas durante o planejamento do PDG de cada licenciando/a.

Como esse projeto foi maciçamente desenvolvido durante o período de ensino remoto emergencial, a orientação da universidade foi para que realizássemos encontros semanais, sincronamente, utilizando a plataforma Microsoft Teams, além de comunidade de apoio na plataforma Moodle. Nesses encontros, uma parte do tempo juntos foi destinada à discussão dos textos, em formato de seminário. Para que essa discussão não ficasse apenas como uma “lembrança” da aula, a etapa a seguir auxiliou na produção de registros escritos sobre as inteligibilidades produzidas a partir das leituras e seminários.

*Sistematização dos conceitos e princípios discutidos pelos/as licenciandos/as em formação*

Como anunciado anteriormente, essa atividade de sistematização focou na produção de registros textuais das compreensões dos/as licenciandos/as sobre os

conceitos que assumimos como norteadores do trabalho de ensino e, especialmente, para a produção de PDG. Assim, com apoio de recursos *online*, foram realizadas atividades como: (i) produção de infográfico sobre critérios de seleção de textos, utilizando ferramentas colaborativas *online*, como o site Canva; (ii) produção colaborativa de verbetes, no próprio espaço da plataforma Moodle, sobre conceitos-chave adotados pela atividade acadêmica (tais como: linguagem; letramento(s); multiletramento(s); gênero(s) de texto/discurso; texto; projeto(s) de letramento, entre outros); (iii) quadro-síntese, em grupos e via Google Docs, mapeando as sugestões de gêneros de texto/discurso propostas pelos documentos oficiais vigentes (*Base Nacional Comum Curricular* e *Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens*) para cada ano de escolarização; (iv) produção de um texto introdutório aos projetos desenvolvidos, denominado de “guia do educador”, em que cada licenciando/a apresentava, ao professor que receberia seu projeto, as bases teórico-conceituais e metodológicas que fundamentam a realização do projeto proposto. Essas atividades de sistematização foram realizadas ao longo do semestre, em diferentes momentos, sendo continuamente revisitadas e/ou revisadas.

*Definição de um nível de ensino, ano de escolarização e prática social (letrada) de referência para a elaboração de um PDG*

Para a realização dessa etapa, desenvolvida já quando as escolas de Educação Básica estavam temporariamente fechadas e/ou em ensino remoto emergencial, foi essencial a participação das seis professoras convidadas para relatarem, aos estudantes, experiências de trabalho e perfis de turmas com as quais estavam atuando antes do período da pandemia de Covid-19.

Inicialmente, cada licenciando/a escolheria o nível de ensino (Fundamental ou Médio), o ano de escolarização (desde que fosse em uma turma com disciplina de Língua Portuguesa ministrada por professor/a com formação nessa área) e, da observação realizada presencialmente durante 20h/a, identificaria uma prática social (letrada) de referência, interessante e adequada para aquele contexto, a fim de produzir seu PDG.

Com a impossibilidade de realizar essa observação, as seis professoras convidadas, participantes do grupo de pesquisa do professor-formador e coautor desse capítulo, enviaram áudios e/ou vídeos descrevendo uma turma sua, auxiliando no trabalho de (re)conhecimento de especificidades desse contexto que pudessem auxiliar na produção de um PDG. Ao socializar, durante uma atividade síncrona com os/as licenciandos/as, esses materiais de áudio e vídeo, um/a deles/as perguntou se poderia “adotar” uma professora para produzir um PDG para a turma dela. Daí nasceu a proposta, nomeada pelos/as licenciandos/as, *#adoteumaprofessora*. Ao adotarem uma das seis professoras (em caráter voluntário), definiu-se então o nível e o ano de escolarização, considerando que seus relatos já traziam essas informações. A prática social (letrada) e o gênero foram identificados/selecionados pelos/as licenciandos/as a partir de uma “leitura” desse contexto relatado. Também, em função da mobilização dos/as licenciandos/as, foi possível interagir diretamente com as professoras, a

fim de entender melhor o contexto de suas turmas. Os/as licenciandos/as que não quiseram desenvolver PDG a partir desses relatos puderam escolher, naquele semestre, em função da pandemia de Covid-19, um nível, um ano e um gênero com base no mapeamento feito nos documentos oficiais vigentes. Os/as licenciandos/as que produziram projetos a partir dos relatos também precisaram evidenciar o alinhamento das suas escolhas aos documentos oficiais.

#### *Modelização didática do gênero de texto selecionado*

A etapa seguinte desse projeto de ensino/formação envolveu o que chamamos de “modelização didática” do gênero de texto identificado/selecionado como pertinente para o trabalho com linguagem em relação à prática social (letrada) de referência. Importa salientar aqui que compreendemos modelo didático de gênero no sentido dado a esse termo por Pietro e Schnewly (2014), Machado e Cristóvão (2006) e, no contexto do trabalho com PDG, por Carnin e Almeida (2015). Em linhas gerais, os/as autores/as convergem na direção de compreender o modelo didático de gênero como um importante instrumento didático, o qual permite que o/a professor/a realize o levantamento das características ensináveis de um determinado gênero de texto e, dessa forma, funciona como base de um processo de transposição didática, no qual se transformam os saberes em função de um objetivo, o ensino-aprendizagem de língua. Sua produção envolve pesquisa e (re)conhecimento dos principais elementos do gênero a partir de um *corpus* de exemplares autênticos do gênero selecionado. Pensando na formação inicial de professores/as, cumpre ressaltar que a elaboração de um modelo didático de gênero possibilita a definição do que é ensinável e parte do conhecimento da turma, dos documentos oficiais e também dos objetivos do projeto que será desenvolvido. Um dos ganhos dessa etapa é que, a partir da caracterização dos elementos principais do gênero e de sua circulação social, é possível planejar oficinas/atividades para promover o desenvolvimento de competências/capacidades de linguagem dos/as alunos/as sobre tais elementos.

O modelo didático serve também para a avaliação das aprendizagens, pois, em um PDG, a avaliação leva em consideração as regularidades do gênero identificadas a partir da análise de um *corpus* de referência e não apenas as representações do/a professor/a sobre ele. Para a realização dessa etapa, além da leitura e discussão de textos teóricos sobre o assunto, foram também disponibilizados aos/as licenciandos/as exemplares de modelos didáticos de gênero já publicados. A produção desse instrumento didático, que foi constantemente retomado e revisitado ao longo da construção do projeto, foi mediada por um quadro-norteador produzido pelo professor-formador e realizada pela ferramenta colaborativa *online* Google Docs.

#### *Elaboração de oficinas voltadas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem em um PDG*

Reconhecido o contexto de uma dada turma/ano de escolarização, identificada uma prática social (letrada) e um gênero de texto que possa fomentar a

participação social qualificada dos/as estudantes da Educação Básica nela, deu-se início ao processo de produção de um PDG. O planejamento dos/as licenciandos/as foi acompanhado semanalmente pelo professor-formador, pois essa atividade foi realizada também via Google Docs.

Essa etapa constituiu o momento de produção mais intensa. Com a base do projeto definida, iniciou-se o processo de criação das oficinas que se destinaram a trabalhar com leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Ao longo desse percurso, foi essencial trabalhar diariamente no desenvolvimento do PDG, constantemente consultando o/s texto/s selecionado/s para pensar em propostas interessantes e significativas a fim de trabalhar aspectos relevantes dos eixos da língua que se adequassem ao que foi estabelecido no modelo didático de gênero, considerando as necessidades da turma e/ou do ano de escolarização para o qual o projeto foi destinado e tendo em mente as diretrizes dos documentos oficiais. Nesse movimento de gradual construção, o acompanhamento contínuo do professor-formador teve papel fundamental para “clarear as ideias”, potencializar as propostas e impulsionar reflexões sobre o processo de criação, especialmente nesse contexto de distanciamento social, durante o qual não houve a possibilidade de observar presencialmente uma realidade escolar para, na universidade, criar e adequar um projeto de ensino a uma determinada turma. Durante o momento pandêmico, esse foi um grande desafio aos/às licenciandos/as que, pela falta de experiência profissional, tiveram de reconstruir muitas de suas percepções sobre o universo escolar e sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir de interações *online* com formador, professoras da escola e colegas. A boa notícia é que saímos todos/as fortalecidos/as dessa etapa, conscientes de outros modos de fazer acontecer essa dinâmica formativa.

#### *Entrega da primeira versão dos PDG*

Essa etapa incluiu a entrega da primeira versão dos projetos, para que o professor-formador pudesse fazer comentários e orientasse sua reescrita/aprofundamento. Trabalhamos totalmente *online*, via recursos de escrita colaborativa (Google Docs), potencializando a exploração desse recurso durante a formação inicial de professores/as.

#### *Devolutiva e assessoramento individualizado na produção dos PDG*

Uma importante etapa desse projeto foi a realização de assessoramentos individuais, via Microsoft Teams, com os/as licenciandos/as. Nesse momento, foi possível discutir as particularidades de cada projeto em desenvolvimento, as dúvidas ou anseios dos/as licenciandos/as e direcionar, quando necessário, o aprofundamento e/ou a adequação das atividades propostas.

#### *Elaboração de um “guia do educador” sobre o PDG desenvolvido*

Nessa etapa, os/as licenciandos/as foram motivados/as a produzir um texto introdutório em que apresentassem, ao/à professor/a que receberia seu projeto, os principais fundamentos adotados para a produção do PDG desenvolvido. Nesse

movimento, os/as licenciandos/as exercem uma atividade de cunho metacognitivo, explicitando e racionalizando as escolhas realizadas para a produção de seus projetos. Ao mesmo tempo, espera-se que, com essa atividade, os/as licenciandos/as tomem consciência da importância de esse planejamento circular mais amplamente, favorecendo também o acesso dos/as professores/as em serviço de novas propostas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura por meio de projetos.

Esse exercício possibilitou a retomada dos conceitos e princípios que orientaram o trabalho no decorrer do semestre para justificar as propostas desenvolvidas nos PDG elaborados. Foi um importante momento para refletir sobre a caminhada na atividade acadêmica e para perceber a relação entre a teoria estudada e a prática desenvolvida ao longo das aulas. Do mesmo modo, uma vez que os/as licenciandos/as conheciam as professoras que receberiam os PDG, no caso daqueles/as que adotaram a turma de uma das professoras convidadas, produzir o “guia do educador” foi uma importante atividade de escrita situada, com foco na interlocutora e no propósito dessa interação, minimizando o conceito de “tarefa para avaliação na disciplina” e aproximando a atividade acadêmica de práticas mais autênticas de escrita que circulam em nossa sociedade.

#### *Socialização dos PDG por meio de vídeos e de seminário aberto*

Ao final desse percurso formativo, foi solicitado que os/as licenciandos/as produzissem um pequeno vídeo, de até 3 minutos, apresentando o seu PDG, enfocando, ainda, as principais aprendizagens derivadas do processo vivido para sua realização. Tais vídeos foram disponibilizados para colegas do curso de Letras que participaram de um seminário aberto realizado na última aula da disciplina, bem como enviados às professoras que colaboraram com o desenvolvimento dessa atividade ao longo do semestre letivo. Algumas dessas professoras participaram também desse seminário, além de uma turma de alunos/as da disciplina de *Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura*. Nesse seminário, a coautora deste capítulo pode apresentar suas reflexões sobre a experiência vivida durante o semestre, refletindo em conjunto com os/as colegas sobre os desafios e as aprendizagens experimentadas em um momento educacional tão atípico. Dessa interação emergiu a ideia da produção conjunta desse capítulo<sup>1</sup>, retratando um pouco a nossa experiência formativa durante o primeiro semestre de 2020, quando a pandemia de Covid-19 transformou nossos modos de ser e estar em sala de aula.

#### *Avaliação do processo de aprendizagem dos/as estudantes*

A avaliação foi processual e contínua, durante todo o desenvolvimento do trabalho proposto. Evidentemente, alguns pontos de referência foram estabeleci-

---

1 Em 2020/1, Gabriela Locatelli, coautora deste capítulo, ainda não era bolsista de IC do Grupo LID. Era aluna da atividade acadêmica e vivenciou essa experiência como acadêmica do Curso de Letras/professora em formação. Por isso, essa narrativa em duas vozes, em alguns momentos, distingue-se para realçar as identidades que queremos dar relevo: professor-formador e acadêmica, não orientador e orientanda, relação que se instituiu em 2020/2.

dos, em acordo com os/as licenciandos/as, para que ficassem explícitos os aspectos levados em consideração no processo avaliativo. Nos momentos de assessoramento individual, essa avaliação era comentada com cada licenciando/a, procurando tornar mais explícito e inteligível os aspectos considerados e o seu atingimento (ou não), pois sempre era facultada a possibilidade de reescrever os principais trabalhos avaliativos.

Um dos instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem foi um formulário de sondagem realizado, via Google Forms, no primeiro dia de aula e repetido no penúltimo. Tal formulário, composto de questões de múltipla escolha e dissertativas, procurava mapear o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” dos/as licenciandos/as no que concerne à compreensão de experiências, conceitos e/ou práticas relativas à formação escolar, formação acadêmica na universidade, experiência(s) profissional(is), concepção de linguagem, do que seja uma boa aula de Língua Portuguesa, de prioridades do trabalho pedagógico em aulas de língua materna, de gêneros de texto, de (ensino de) leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística. O processo de responder aos formulários, no início e no final do semestre, evocou a responsabilidade dos/as licenciandos/as sobre avaliarem seu próprio percurso formativo e refletirem sobre o seu desenvolvimento ao longo de um período totalmente atípico. As respostas dadas às questões possibilitaram ao professor-formador ter insumo para mensurar, qualitativamente, elementos ligados ao processo de aprendizagem dos/as estudantes.

Ao longo de todos os procedimentos didáticos descritos, desde as leituras e discussões teóricas até a produção dos PDG, foi essencial desenvolver um trabalho que incorporasse os (multi e novos) letramentos, as múltiplas formas de interagir, colaborar e participar no nosso mundo contemporâneo. A experiência de fazer a atividade acadêmica de *Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa* por meio de um ambiente digital nos proporcionou considerar, mais intensamente, a multiplicidade cultural dos/as participantes envolvidos/as e a multiplicidade de linguagens dos textos selecionados (ROJO, 2012), o que mobilizou o alargamento da importância de criar propostas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura em um formato *online* que fossem significativas e interessantes da perspectiva de realidade dos/as estudantes e que levassem ao desenvolvimento de uma postura crítica, responsiva, reflexiva e autoral diante das práticas sociais (letradas) articuladas a essas propostas.

Trilhamos, assim, um percurso no qual repensamos, constantemente, nossas (futuras) práticas pedagógicas que, se antes já refletiam sobre os (multi e novos) letramentos e as mudanças que a internet e as tecnologias da informação e da comunicação trouxeram para a educação, em 2020/1, experimentou o ensino e a aprendizagem mediados pelos meios digitais cotidianamente, ressignificando nossas representações. Novos desafios se apresentaram, portanto, para nós, professor-formador e professores/as em formação, e novas soluções precisaram (e ainda precisam) ser encontradas, em um processo de contínuo adaptar-se e reinventar-se que a profissionalidade docente tanto demanda.

## **5. Considerações finais**

O contexto da pandemia de Covid-19 que (ainda) vivemos impeliu instituições de ensino a ressignificarem seus modelos de ensino e, no caso da instituição sede da proposta formativa aqui relatada, a investir em um modelo de ensino remoto emergencial, mediado fortemente pelas tecnologias. Em decorrência das mudanças que enfrentamos e dos novos desafios que vivenciamos, esse período exigiu grande flexibilidade sociocognitiva e profissional. Enquanto professor-formador e enquanto professora em formação, experienciamos, cada um da sua perspectiva, situações inusitadas que nos proporcionaram aprendizagens significativas. Ressaltamos, a seguir, algumas delas, explicitando propositalmente a voz de quem enuncia suas significações sobre a experiência vivida.

Como formador de futuros/as professores/as, mas também de professores/as em serviço, e, especialmente, como professor, gostaria de evidenciar que:

- todo processo formativo pode ser assentado em princípios experienciais, ligados ao(s) contexto(s) profissional(is) e que permitam ao sujeito em formação refletir sobre suas aprendizagens e, nesse sentido, entendo que a experiência relatada cumpriu esse papel junto aos/as licenciandos/as;
- a vivência da interlocução, genuína e aberta, entre professoras da Educação Básica e futuros/as colegas de profissão, que acolheram seus saberes profissionais e puderam aprender com eles, certamente ampliou meu horizonte de compreensão sobre como desenvolver atividades voltadas à formação de professores/as em nível de graduação. Essa dinâmica demandou deste professor-formador a abertura de sua sala de aula para que outras profissionais participassem da formação de seus/suas alunos/as, permitindo aprender e compartilhar saberes já descritos na literatura especializada da área (TARDIF, 2002), mas que, muitas vezes, não são alvo de reflexão e, principalmente, de aceitação no espaço acadêmico;
- a produção de PDG, embora seja uma estratégia com a qual tenho trabalhado já há alguns anos, abre-se para um novo campo de reflexão, estudo e produção (didática e científica) a partir das demandas geradas pelo ensino remoto emergencial, desdobrando-se tanto em novas formas de produção no contexto acadêmico, quando da impossibilidade de uma observação presencial em escolas e turmas reais, quanto pelo desafio que se descortina sobre a implementação desses projetos em um momento de trabalho remoto mediado por tecnologias digitais;
- as interações e intervenções formativas desenvolvidas ao longo desse projeto de formação docente fomentaram o desenvolvimento da profissionalidade docente dos/as licenciandos/as, especificamente no que concerne ao trabalho de ensino orientado tanto pelas pesquisas mais atuais quanto pelos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa quanto a formação (especialmente a inicial) de professores/as;

- embora a articulação entre formação inicial e continuada, entre universidade e escola, não seja tema novo no campo da formação de professores/as de Língua Portuguesa e Literatura, a sua efetiva realização ainda caminha a passos lentos no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, avalio que essa experiência formativa pode ser considerada, avaliada e redimensionada, assumindo-se a premissa de que é na vivência de projetos de ensino como esse que podemos incentivar que práticas significativas de ensino sejam realizadas em diferentes contextos educacionais.

Como professora em formação, já esperava que *Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa* fosse uma atividade acadêmica desafiadora, que me faria, antes mesmo dos estágios obrigatórios, assumir uma postura de professora para observar um contexto escolar específico composto por alunos com determinadas demandas e, a partir dessa realidade, criar um PDG. No primeiro semestre de 2020, me deparei, de fato, com essa desafiadora tarefa, mas não da maneira como imaginava. Das limitações impostas pela pandemia, surgiram outros desafios, além daqueles previamente esperados, mas, proporcionalmente, novas aprendizagens foram construídas, dentre as quais eu gostaria de destacar:

- dialogar com professoras da Educação Básica, conhecer e refletir sobre as diferentes realidades apresentadas por elas ampliou meu horizonte de percepção sobre os fatores que se evidenciam nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura e as possíveis necessidades e dificuldades dos/as alunos/as daqueles contextos;
- planejar um PDG para uma turma de alunos/as a partir de um dos relatos das professoras possibilitou o desenvolvimento de um olhar mais amplo para a realidade descrita, o que levou à consideração, nas propostas criadas, de diversas variáveis que poderiam ser encontradas no contexto para o qual o projeto estava sendo pensado;
- propor um PDG em um contexto remoto, mediado e permeado pelas tecnologias, proporcionou o contato com gêneros para além daqueles tradicionalmente valorizados pela escola e demonstrou a necessidade de considerar gêneros digitais, o uso de diversas ferramentas *online*, bem como o trabalho com a multimodalidade e a multiculturalidade nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura;
- vivenciar, praticamente, o semestre inteiro de 2020/1 remotamente, longe da escola e da universidade, evidenciou, mais ainda, a importância de manter um diálogo constante com o professor-formador e com os/as colegas sobre os conceitos estudados, os documentos oficiais e os textos de apoio lidos e as propostas desenvolvidas;
- estudar e refletir sobre projetos de ensino de língua durante uma pandemia que provocou, na educação, uma série de impactos e diversos questionamentos sobre suas práticas e propostas instigou repensar meu

papel enquanto futura professora, assim como as intenções, os propósitos e os objetivos da minha futura prática docente em um mundo que constantemente muda e exige adaptações, sejam elas opcionais ou forçadas, como as que vivemos no ano de 2020;

- estar disposta a enfrentar as mudanças e aceitar os desafios, refletir sobre o papel das aulas de Língua Portuguesa e Literatura na formação dos/as alunos/as e buscar formas de estimular as suas potencialidades e de promover o desenvolvimento de jovens críticos/as, responsáveis e participativos/as em diferentes contextos e momentos históricos evidenciou uma atividade que deve reverberar no meu contínuo processo de desenvolvimento profissional docente.

Diante de tais considerações, entendemos que a experiência aqui relatada pode dialogar com outros contextos formativos, especialmente quando se considera a possibilidade de ampliarmos a interlocução entre escola e universidade *na* e *para* a formação inicial de professores/as. Muito mais que o percurso formativo proposto, que pode inspirar trabalhos dessa natureza em outros espaços e ampliar a discussão aqui iniciada, entendemos que a experiência vivida, fortemente mediada por tecnologias digitais *online*, expandiu as referências acerca do trabalho com multiletramentos na escola, não apenas porque refletimos sobre eles com os/as licenciandos/as (embora o tenhamos feito também), mas porque permitiu que fosse vivida uma experiência significativa de ensino e de aprendizagem na modalidade remota de ensino e com uso de distintos recursos de interação que consideramos bem-sucedida.

Como professor-formador e como professora em formação, avaliamos o desenvolvimento dessa experiência formativa positivamente em função das articulações propostas e vivenciadas, que permitiram que a atividade acadêmica que embasa esse capítulo fosse ressignificada. Dessa primeira interlocução com professoras da Educação Básica durante a disciplina de *Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa*, no segundo semestre de 2020, enquanto seguimos em regime remoto de ensino emergencial, novas articulações estão sendo feitas, agora para pensarmos o estágio supervisionado de licenciandos/as em turmas das mesmas professoras que participaram deste projeto no primeiro semestre de 2020.

Nesse sentido, reforçamos a possibilidade de trabalho por meio do que viemos chamando de “comunidades de desenvolvimento profissional” (GUIMARÃES; CARNIN, 2019), em que o movimento contínuo, imbricado e não linear de formação de professores/as de Língua Portuguesa se dá em contínua relação entre a escola, os/as professores/as, seus saberes e experiências e a universidade, seja em momentos de interação com pesquisadores/as, seja, como nesse caso, na interação com futuros/as professores/as. Acreditamos que, a partir desse movimento, podemos ressignificar práticas formativas, preparando professores/as para um mundo em constante transformação, inclusive em momentos difíceis como o que atravessamos: a pandemia de Covid-19.

## 6. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **3ª versão do parecer** (Atualizada em 18/09/19) Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category\\_slug=setembro-2019&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192). Acesso em: 20 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacional-comum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 out. 2020.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2006.
- CARNIN, A.; ALMEIDA, A. P. Modelo(s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (orgs.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 29-46.
- GUIMARÃES, A. M. M. de; CARNIN, A. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (orgs.). **Gêneros de Texto/Discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes, 2019. p. 85-112.
- GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (orgs.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 21-44.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 17-38.

- KLEIMAN, A. B.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. Projetos de letramento no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 69-83.
- MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gênero: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.
- PIETRO, J. F. de; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes, 2014. p.51-81.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referencial curricular gaúcho: linguagens**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- SCHNACK, C. M. Das práticas de leitura para além e a vivência da leitura em sala de aula: diálogos possíveis e necessários assumidos na postura etnográfica. *In*: GUIMARÃES, A. M. M; BICALHO, D.; CARNIN, A. (orgs.). **Caminhos da Construção: Formação de Professores e Ensino de Língua Portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 259-284.
- SIMÕES, L. J. *et al.* A seleção de textos: ponto de partida da organização curricular em língua portuguesa e literatura. *In*: SIMÕES, L. J. *et al.* **Leitura e autoria: planejamento e língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012. p. 98-109.
- SIMÕES, L. J. *et al.* Do acervo de textos selecionados ao planejamento. *In*: SIMÕES, L. J. *et al.* **Leitura e autoria: planejamento e língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012. p. 115-123.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



# MULTILETRAMENTOS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: O TRABALHO COM PODCASTS

*Emily Haubert Klering  
Lara Hoefel da Rosa  
Dorotea Frank Kersch*

## **1. Introdução**

O mundo não é o mesmo de quando nós fomos à escola. Após o início do novo milênio, as discussões sobre as modificações necessárias para adequar o ensino à atualidade e preparar melhor os alunos para um mundo moderno e digital foram surgindo, propondo estratégias e apresentando novas teorias. Especialistas têm argumentado sobre as habilidades necessárias para ler e escrever nos ambientes virtuais (KARCHMER-KLERIN; SHINAS, 2012), e sobre a necessidade de formação continuada para os professores, a fim de aprenderem a lidar com tudo isso e experienciar a tecnologia para, então, poder trabalhar com ela dentro da sala de aula (KERSCH, 2020). Poder experienciar e experimentar também é importante já na formação inicial do profissional da educação, pois isso expande seus horizontes em relação às possíveis formas de dar aula, como será exemplificado mais adiante neste trabalho.

O que aconteceu em 2020 mostrou que as discussões sobre a importância de trabalhar com tecnologia se tornaram improrrogáveis. O ensino tradicional foi colocado de cabeça para baixo no vendaval que foi – e ainda está sendo – a pandemia. As medidas de prevenção criadas com o objetivo de minimizar o contágio implicaram mudanças abruptas no cotidiano escolar. Como passar conteúdo que antes ia no quadro? Como trabalhar com exercícios impressos em folhinhas? Práticas que já poderiam ter sido repensadas (ou mesmo descartadas) antes da pandemia não eram mais possíveis no ambiente *online*. A partir de março, educadores precisaram não apenas pensar em qual plataforma utilizar para as reuniões, mas em como adaptar o conteúdo, que tipo de atividades propor e assim por diante. Muitas mudanças, pouco tempo de preparação.

A resistência em aderir a dispositivos como o celular em sala de aula foi contestada pela real necessidade que o contexto demandava. Ainda que haja planos de contingência – e uma perspectiva de retorno ao ensino presencial –, pouco se

sabe como a escola de fato irá se configurar após a pandemia. De uma forma ou de outra, nós não seremos os mesmos. Professores de todos os lugares do país se encontram em uma condição similar: como tornar o ensino significativo a partir de agora. Mesmo que haja uma individualização maior do trabalho, a fragmentação dos encontros e desigualdades no acesso, aprendemos e seguimos enfrentando os diversos obstáculos do ensino remoto juntos.

Nesse sentido, este capítulo propõe-se a discutir uma possibilidade de trabalho: os podcasts, que podem ser aproveitados com mais de um objetivo pelas escolas, em diferentes disciplinas, ou mesmo integrando-as. Trazemos alguns aspectos e conceitos que balizam nosso estudo, inclusive o que a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018) aborda acerca das práticas de linguagem contemporâneas, de modo que possamos compreender as práticas culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens. Esperamos que este trabalho ajude os educadores que, premidos pelas circunstâncias, estão precisando se reinventar.

## 2. Multiletramentos e múltiplas semioses no ensino

Ao olharmos para os alunos de hoje, temos uma visão completamente diferente da que teríamos se olhássemos para eles há duas, três décadas atrás, ou até mesmo na década passada. Embora ainda não sejam acessíveis para todos, os aparelhos celulares os mantêm conectados. Crianças sabem pausar vídeos e lidar com jogos simples ou mesmo fazer ligações por meio do *Whatsapp*, antes de aprenderem o alfabeto. Com o acesso precoce, os estudantes que encontramos nas escolas de hoje estão familiarizados com as ferramentas e recursos que, muitas vezes, ainda são estranhos para nós, professores. O que alguns autores ressaltam, como Robin (2008), é que esses estudantes muitas vezes também criam, desenvolvem e compartilham informação. Não é incomum encontrar, por exemplo, escritores de *fanfics*<sup>1</sup> ou aspirantes a *youtubers* nos grupos de alunos.

O que já se provou, e se manifestou de forma ainda mais perceptível com a pandemia, é que não é mais suficiente apenas adicionar computadores (enquadram-se aqui as apresentações de slides, as antigas idas aos laboratórios para pesquisar informação no Google) às salas de aula, é preciso possibilitar que os alunos experimentem e se aventurem no digital, indo além das mídias sociais e das infundáveis fontes de entretenimento para algo que seja produtivo, instigante e que abra portas para o desenvolvimento de novos conhecimentos e de novas habilidades, passíveis de serem requisitadas pelo mercado de trabalho no futuro.

A própria concepção de letramento ganhou contornos diferentes à medida que as formas de interação e circulação na sociedade se transformaram. Se pensávamos antes que ser letrado significaria apenas a apropriação da leitura e da escrita, com a tecnologia, nos dias de hoje, requerem-se letramentos (no plural)

---

1 Veja-se o texto de Kersch e Dornelles, neste volume.

que são necessários para atuar nas diferentes práticas sociais do nosso dia a dia. Ou seja, o uso da leitura e da escrita para enviar uma mensagem no *Whatsapp*, criar uma postagem interessante no *Instagram*, fazer um vídeo para o *Tik Tok*, mandar áudios e músicas, dentre outras plataformas e linguagens, juntas, compõem um vasto repertório de possibilidades para agir no mundo físico e digital, o que nos leva a falar em multiletramentos, termo cunhado pelo Grupo de Nova Londres, em 1996 (NLG, 1996).

Esse grupo, constituído de dez pesquisadores de diferentes países, preocupava-se com a então diversidade linguística e cultural das salas de aula, bem como com a diversidade de linguagens presentes no processo de construção de significados na contemporaneidade. Assim, pensaram na necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*. Se isso era uma preocupação em 1996, quando ainda não tínhamos a internet 2.0, e as comunicações digitais ainda ocorriam, basicamente, por email, imagine-se agora, em que todo o nosso cotidiano migrou para as telas.

São precisamente as mudanças no espaço e nas relações sociais que implicam uma concepção de ensino que contemple as mídias globalizadas e as formas de significação criadas e compartilhadas através delas. Não há mais prerrogativas que sustentem o uso da internet, celulares e computadores como acessórios dispensáveis no âmbito escolar. Com todas as mudanças que aconteceram desde então, foi justamente por meio das tecnologias que a retomada às aulas foi possível<sup>2</sup>. Temos hoje, à nossa disposição recursos tecnológicos os mais variados possíveis, muitos dos quais os alunos usam e operam fora da sala de aula, o que pode nos ajudar a reconfigurar o que fazemos nela. Como destaca Rojo (2019),

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos - hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia - que, por seu turno, ampliaram a multissensibilidade ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos. (ROJO, 2019, p. 26).

Essa profusão de tecnologias disponíveis - e que muitos alunos acessam - nos levam a argumentar a favor de uma pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996), que passa a ser central a partir das novas possibilidades de textos e discursos apontadas por Rojo (2019). Essas novas possibilidades demandam não apenas a inserção dos recursos digitais em aula, mas, sobretudo, a criticidade para os discursos que compõem os espaços digitais.

Episódios recentes demonstram que as redes sociais podem definir eleições, incentivar violências e até mobilizar uma maior conscientização social, ou seja, as ideias veiculadas pelos textos que circulam na internet exercem um papel potente na forma de participar, compreender e agir em sociedade. Olhar criticamente para os textos possibilita, com isso, tal como descreve Rojo (2009, p.108), “situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua intencionalidade social ou seu

---

2 Veja-se o texto de Marques, neste volume,

contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc”. E é exatamente aqui que entra a possibilidade de criar, com os alunos, conteúdos relevantes a serem distribuídos, com o que aprenderão, além de ler e escrever, a pesquisar, analisar, checar a veracidade das informações, a fazer curadoria<sup>3</sup>, entre tantas outras habilidades.

Estamos, assim como nossos alunos, imersos numa cultura participativa. Para Jenkins *et al.* (2016), uma cultura participativa é aquela que inclui os

valores da diversidade e da democracia em todos os aspectos de nossas interações uns com os outros - aquela que pressupõe que somos capazes de tomar decisões, coletiva e individualmente, e que devemos ter a capacidade de nos expressar por meio de uma ampla gama de diferentes formas e práticas. (JENKINS *et al.*, 2016, p. 2).

Vivemos tempos em que temos, pelo menos no mundo desenvolvido, acesso a uma capacidade comunicativa maior do que nunca, em que nossas práticas são mais participativas. Embora as habilidades e conhecimentos para participar de forma significativa estejam distribuídos de maneira desigual, ainda assim, na medida do possível, é nossa tarefa, como educadores, proporcionar atividades que fomentem o desenvolvimento de diferentes (multi)letramentos. A própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 66) destaca que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. Nossos alunos não ficam passivos diante das mídias: eles, sim, consomem, mas também produzem e distribuem conteúdos (muitas vezes de qualidade duvidosa), e aqui entra a nossa função de professores: chamar a atenção de nossos alunos para as questões éticas e estéticas que a produção de textos contemporânea demanda, devido à facilidade com que podemos hoje produzir e distribuir conteúdos.

E por que crianças e jovens se engajam tão fácil e prazerosamente em mídias e plataformas? Exatamente porque estão inseridos nessa cultura que coloca barreiras relativamente baixas à expressão artística e ao engajamento cívico, oferece forte apoio para criar e compartilhar suas próprias criações e algum tipo de tutoria informal em que o que é conhecido pelos mais experientes é repassado aos novatos. Uma cultura participativa, segundo Jenkins *et al.* (2016), também é “aquela em que os membros acreditam que suas contribuições são importantes e sentem algum grau de conexão social uns com os outros” (JENKINS *et al.*, 2016, p. 4)<sup>4</sup>, e essa cultura de *feedback*, comum nas mídias sociais e plataformas digitais, precisa ser cultivada também na escola.

---

3 Para ler mais sobre curadoria, consulte-se o texto de Martins e Rodrigues, neste volume.

4 Veja-se, por exemplo, o capítulo sobre Fanfics, de Kersch e Dornelles, neste volume.

### 3. O que são *podcasts* e por que eles deveriam ser trabalhados na escola?

Segundo o dicionário *Michaelis online*<sup>5</sup>, *podcast* é um “conjunto de arquivos publicados pela mídia digital, composto de músicas, vídeos, notícias, que ficam armazenados em um servidor na internet, sujeito a atualizações constantes”. Esses arquivos, segundo o mesmo dicionário, “podem ser automaticamente baixados para um computador ou transferidos para aparelhos de informática portáteis”. *Podcast* pode até soar como algo novo, mas é a modernização de um gênero mais antigo. Antes de o digital começar a praticamente ditar a forma como nos comunicamos e nos entretemos e de os *smartphones* serem nossa constante companhia, os programas de rádio contavam histórias, transmitiam as notícias e nos entretinham, nossas avós e bisavós, por exemplo, se emocionavam com as radionovelas.

O que mudou com os *podcasts* foi a diversidade e a facilidade de acesso. Acessando plataformas como o *Spotify*, por exemplo, é possível encontrar uma infinidade de *podcasts*. Com vontade de aprender um novo idioma? Quer ficar por dentro dos últimos acontecimentos no mundo? Está buscando aprender mais sobre saúde? É só utilizar a barra de pesquisa - seja a do *Google*, *Youtube* ou do *Spotify* - e você vai encontrar resultados que atendem às suas necessidades e desejos.

Diante dessa diversidade de opções, o *podcast* se caracteriza como um tipo de tecnologia usada como veículo de comunicação para transmitir mensagens disponibilizadas para outras pessoas no mundo (PIGNATO, 2010). A ideia original foi criada entre 2003 e 2004 por Adam Curry, encarregado de anexar arquivos de áudio no iTunes, o gerenciador multimídia da Apple. Foi a partir daí a criação do vocábulo: a junção da palavra *IPOD*, aparelho da Apple de reprodução de MP3, e *broadcast*, que no inglês significa “transmissão”.<sup>6</sup>

Inicialmente, “produzir um *podcast*” pode nos remeter a estúdios bem equipados e profissionais treinados. Por que deveria o professor, já extremamente atarefado, incluir essa possibilidade de trabalho em suas aulas? Listamos aqui alguns motivos pelos quais trabalhar com *podcasts* na escola pode ser proveitoso e prazeroso, como destacamos ao longo deste texto:

1. Não exigem equipamento específico;
2. Incorporam os conhecimentos já existentes dos alunos;
3. Desenvolvem as habilidades do século XXI;
4. Podem ser acessados a qualquer hora e lugar.

Diferentemente dos programas de rádio, que exigiam um espaço adequado e uma parafernália com cujo preço nem todos podiam arcar, os *podcasts* são mais

5 Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/podcast/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

6 Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/o-que-e-podcast/>. Acesso em: 9 jan. 2021.

acessíveis. É só utilizar o telefone, criar o roteiro, encontrar o site/aplicativo e começar a gravar. Não é necessário ser um nativo digital. Justamente pela razoável acessibilidade, o trabalho com *podcasts* dentro das escolas deveria ser influenciado e apoiado. Além de ser uma excelente oportunidade para trabalhar a oralidade pública, seja na língua materna, seja na língua estrangeira, ele pode ser usado em projetos interdisciplinares, para desenvolver agência dos alunos ou ainda ajudá-los a vencer a inibição.

Nesse sentido, ferramentas digitais, como o *podcast*, fazem parte de um conjunto cada vez maior de tecnologias utilizadas cotidianamente pelos alunos, e elas passam a ocupar cada vez mais um papel importante na definição de uma geração completamente distinta das anteriores, em que a tecnologia não apenas representa um recurso de busca, mas sobretudo de criação das informações (ROBIN, 2008) e é integrada ao que fazemos e somos, e, de meros consumidores, passamos também a produtores de conteúdo digital. Incorporar essas tecnologias em sala de aula seria, então, uma forma de aproveitar o conhecimento prévio dos alunos e de desenvolver as habilidades que eles já possuem para que atinjam um maior potencial.

Outras habilidades que também precisam ser desenvolvidas são as conhecidas habilidades do Século XXI<sup>7</sup>. Você, professor, provavelmente já está familiarizado com elas, mesmo que superficialmente. Ser criativo, flexível e saber trabalhar em equipe são algumas dessas habilidades, estimuladas durante o trabalho com *podcasts*. Além disso, Robin (2008) aponta que os estudantes também aprimoram as “habilidades de comunicação ao aprender a conduzir tópicos de pesquisa, fazer perguntas, organizar ideias, expressar opiniões, e construir narrativas significativas”. (ROBIN, 2008, p. 224). Embora trabalhar com tecnologia traga muitos desafios ao nos impulsionar para fora de nossa zona de conforto, também traz inúmeros benefícios. E a tecnologia está longe de ir embora. O que estamos presenciando hoje é uma diversificação na maneira de compartilhar conhecimento (LITERAT *et al.*, 2017). Agora, jornais, revistas e livros não são a única fonte de saber. O conhecimento acadêmico está, aos poucos, se tornando mais acessível. Dependendo do tema, é possível encontrar animações, vídeos e *podcasts*, e podemos compartilhar saberes que antes encontraríamos exclusivamente em artigos, acadêmicos ou não, às vezes tendo de pagar pelo acesso. Como exemplo dessa divulgação de conhecimento, temos os famosos *TED talks*, conferências que trazem profissionais de diversas áreas para compartilhar os seus aprendizados, seja em vídeos de menos de vinte minutos, animações ou *podcasts* disponíveis em plataformas gratuitas.

A disponibilidade também é um dos pontos positivos. É possível acessar informação e material educativo em qualquer lugar, a qualquer hora (AVGERINO; PETTERSSON, 2007). Em tempos de pandemia, isso se torna extre-

---

7 Disponível em: <https://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>. Acesso em: 16 jan. 2021

mamente útil, afinal, alunos frequentemente são impossibilitados de se conectar com o professor nas reuniões, seja por problemas técnicos, como falta de luz ou internet, e até mesmo falta de computador ou celular disponível, seja por estarem trabalhando naquele horário. Com *podcasts*, o conhecimento não é perdido caso você não acesse a plataforma no momento determinado, basta ouvir mais tarde.

Você nunca produziu um *podcast*? Aqui vai uma boa notícia; é simples e fácil. No curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, foi oferecida uma disciplina no segundo semestre de 2020, na modalidade remota. A cada aula, era trabalhado um conteúdo que integrava uma ferramenta digital, ou seja, a cada aula era gerado um ‘produto’. O último desses produtos foi um *podcast*, que integrou a *playlist* da turma<sup>8</sup>. A *playlist* se destinava a professores, oferecendo-lhes conteúdos que poderiam auxiliá-los em suas aulas. Nessa disciplina, se estimulava a reflexão dos alunos sobre o que haviam aprendido com conteúdo trabalhado, sobre a ferramenta que haviam acabado de aprender a usar e até mesmo sobre as experiências que estavam tendo durante a pandemia. Leda era aluna dessa turma e escreveu em seu diário:

*Essa foi minha primeira experiência com o podcast. Considero esse trabalho muito importante e fiquei admirada por se tratar de um gênero que não tenho familiaridade, mas que pode ser um excelente recurso para trabalhar o nível fonológico da língua em sala de aula.*

...

*Na minha atuação docente, visualizo o podcast como um recurso muito promissor para engajar os alunos em temáticas que são relevantes para seu contexto, como a criação de um canal da própria escola semelhante a um jornal – que possa abordar conteúdos, dicas, ações em conjunto, e outras questões relacionadas a seus universos de interesse.*

(Leda, diário)

O diário de Leda nos mostra que, mesmo não tendo familiaridade com a ferramenta, ela conseguiu fazer sua produção, vendo possibilidades de uso em sua ação docente. Algo a destacar dessa experiência com os alunos diz respeito à colaboração, outra competência muito importante a ser trabalhada na escola de hoje. Precisamos ensinar os alunos a trabalhar em grupos, efetivamente<sup>9</sup>. Leda trabalhou em dupla e avalia esse trabalho:

---

8 A *playlist* está disponível em: <https://open.spotify.com/playlist/5AmHQl3tDZKAFwpauC5FG1?si=iEEedG3glRY-VC5cYNv2Hww>.

9 Para ler mais sobre trabalho colaborativo, leia-se o capítulo de Santos e Pupo, neste volume.

No fim, foi uma troca muito bacana e divertida, ficamos felizes com o resultado final. Meu maior aprendizado desta semana foi conhecer a versatilidade de um gênero que pode servir como um rico instrumento de aprendizagem.

(Leda, diário)

Em suma, pensamos que já conseguimos convencer você a se aventurar na produção de *podcasts*. Agora resta destacar como se pode fazer isso.

#### 4. Como trabalhar com *podcasts*?

Agora que você já leu sobre os benefícios de trabalhar com *podcasts* e está considerando incorporar a ferramenta nas suas aulas, como fazê-lo? Como construir o seu próprio *podcast*? Em primeiro lugar, é importante planejar e estruturar o seu *podcast*. Embora o formato não seja rígido, é vital ter um roteiro para guiar a sua fala. Afinal, *podcasts* são sobre um tema específico que precisa ser abordado em um período razoável, para manter a atenção dos ouvintes.

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca que

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2018, p. 66).

Na Figura 1, elaborada com base no texto de Avgerinou e Pettersson (2007), o processo criativo de um *podcast* é detalhado, traz os principais aspectos a serem considerados na hora de criar o seu *podcast*.

Figura 1: Os elementos de um podcast, baseado em Avgerinou; Pettersson (2007).

# O PROCESSO CRIATIVO DE UM PODCAST

Avgerinou; Pettersson, 2007

**A MENSAGEM DEVE SER:**

- \* bem estruturada
- \* fácil de encontrar
- \* simples
- \* acessível
- \* consistente
- \* clara
- \* compreensível
- \* cativante
- \* correta

C

**01 ANÁLISE E SINOPSE**  
Durante o planejamento, analise a mensagem que deseja transmitir, quem será seu público alvo e suas características específicas, reúna os dados e informações necessárias, além selecione uma maneira de transmitir a mensagem. Quando você já definiu os objetivos e o público alvo do seu podcast, é a hora de começar a trabalhar na sinopse e a estruturar o material.

---

**02 PRODUÇÃO DO RASCUNHO**  
Escreva o texto preliminar e selecione as imagens e desenhos. Pense nos efeitos sonoros e nos momentos que você considera adequado colocar. Revise tudo para garantir que o conteúdo esteja correto e estruturado de maneira clara.

---

**03 PRODUÇÃO DO ROTEIRO**  
Edite o seu rascunho para a versão final, verificando o estilo de escrita, linguagem e a terminologia utilizada. Também é importante garantir que você esteja utilizando imagens e sons de domínio público para não ter problemas relacionados a copyright.

???

## IMPORTANTE PENSAR

### ESTRUTURA

Qual é o formato do programa? Que elementos recorrentes farão com que seus ouvintes continuem ouvindo os próximos episódios? O conteúdo principal do episódio está no início ou no final?

### ESTILO

Qual é o estilo de apresentação? Casual ou em um tom mais profissional? De brincadeira? O estilo é relacionado com o conteúdo?

???

### ELEMENTOS TÉCNICOS

O podcast está conectado a um website? É possível o ouvinte entrar em contato para fornecer feedback sobre o podcast?

### CONTEÚDO

O que está segurando a atenção da audiência?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com as ideias já anotadas e propriamente ordenadas, é o momento de escolher a ferramenta. Nesta etapa, é importante lembrar que a complexidade da ferramenta escolhida pode inibir os estudantes de explorarem suas capacidades e de utilizarem-se de todo o potencial de criação disponível (KARCHMER-

-KLEIN; SHINAS, 2012). Na aula de que Leda participou, foi sugerido (e usado por ela e seus colegas) o aplicativo *Anchor*<sup>10</sup>, que pode ser acessado tanto por computador quanto por celular. É só entrar, fazer o cadastro e seguir o passo a passo do aplicativo. É bastante intuitivo. O *Anchor* tem a vantagem de ser interligado com o *Spotify*, assim, você produz no *Anchor* e publica no *Spotify*. Aí, o professor faz a *playlist* e distribui, tendo o cuidado e a responsabilidade pela curadoria.

## 5. Considerações finais

A pandemia acelerou um processo que talvez levasse anos para se concretizar: levar para a sala de aula tecnologias disponíveis e acessíveis aos alunos fora dela. Se até o início de 2020 os alunos ficavam, muitas vezes entediados, porque não se sentiam engajados nas atividades que o professor propunha, isso, neste momento, se torna ainda mais evidente. Como dizem Dudeney, Hockly e Pegrum (2016): “Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras”.

As possibilidades de espaços virtuais, ferramentas e recursos que foram criados nesses últimos anos demonstram que a tecnologia, mais do que nunca, se configura como uma forma de ser, estar e se relacionar uns com os outros. Transformamos a ideia de ferramentas tão importantes na história, como o rádio, voltar com força na forma *podcasts*, e as mensagens que seguiam por carta passaram para o e-mail, e contemporaneamente, se transformando em áudio do *Whatsapp*. Para acompanhar essas mudanças, nos modernizamos e nos reinventamos também. Não é melhor nem pior: é simplesmente diferente, acontecendo em outro contexto histórico e social. Ainda que haja estranhamento ou resistência, não cabe mais a desatenção para a importância da tecnologia, principalmente, para gerações que já crescem compreendendo o mundo através delas.

A pandemia nos mostrou que não se trata mais de como inserir algumas ferramentas em sala de aula para auxiliar nos conteúdos, mas sim de como torná-las parte da construção de aprendizagem na qual o aluno é agente no seu processo, isto é, produtor das informações. No epicentro de todas essas mudanças, está o professor, que precisa considerar tudo à sua volta no momento de planejar as suas aulas. Esperamos ter demonstrado com esse capítulo que a modernização da escola não exige sistemas complicados, e que é possível trabalhar com ferramentas relevantes, como o *podcast*, grandes problemas. Deixe-nos conhecer no futuro o resultado do seu trabalho!

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://anchor.fm/>, acesso em 16.01.2021.

## 6. Referências

- AVGERINO, Maria D.; PETTERSSON, Rune. Design of a Visual Literacy Podcast. *In*: GRIFFIN, R. E.; AVGERINO, M.; GIESEN, J. **History, Community, & Culture: Celebrating Tradition and Transforming The Future**, Selected Readings of the International Visual Literacy Association. Loretto, Pensilvânia, EUA: International Visual Literacy Association, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PREGUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Tradução de Marcos Marciolino. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.
- JENKINS, H. *et al.* **Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics**. Cambridge: Polity Press, 2016.
- KARCHMER-KLEIN, Rachel; SHINAS, Valerie Harlow. 21st Century Literacies in Teacher Education: Investigating Multimodal Texts in the Context of an Online Graduate-Level Literacy and Technology Course. **Research in the Schools**, v. 19, n. 1, p. 60-74, 2012.
- KERSCH, D. F. Por uma formação continuada construída junto com o professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 122-136.
- LITERAT, Iona *et al.* Toward multimodal inquiry: opportunities, challenges and implications of multimodality for research and scholarship. **Higher Education Research & Development**, p. 565-578, 16 out. 2017.
- PIGNATO, Stephanie. **The benefits of podcasting in the literacy classroom**. Orientador: Dr. Joellen Maples. 2010. 50 f. Tese (Mestrado em Educação) – School of Arts and Sciences, St. John Fisher College, 2010. Disponível em: [https://fisherpub.sjfc.edu/education\\_ETD\\_masters/17/](https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/17/). Acesso em: 11 jan. 2021.
- ROBIN, Bernard. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. **Theory into practice**, v. 47, n. 3, p. 220-228, 2008.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

# CADA COLEGA PÔDE ABORDAR ALGUNS PONTOS DIFERENTES, ENRIQUECENDO O TRABALHO: UMA ANÁLISE DA ESCRITA COLABORATIVA DE ARTIGOS DE OPINIÃO MULTIMODAIS NA ACADEMIA

*Gabriela Krause dos Santos  
Deisi Flesch Pupo*

## 1. Introdução

Não é novidade que o século XXI é marcado pelo acesso das pessoas às informações possibilitadas através do uso da internet, bem como não é novidade que, cada vez mais, se tem percebido a necessidade de engajar os atores sociais em momentos de trabalho em equipe para o desenvolvimento da resiliência frente a um objetivo comum. O ano de 2020 nos trouxe muitos desafios e perguntas: como continuar a trabalhar sem o contato físico? Como planejar aulas que usem quase que exclusivamente as tecnologias? Como fazer essa tecnologia se integrar de forma significativa em nossos planos?

Agora, antes de continuar a leitura, é importante que te façamos uma pergunta: Como a pandemia influenciou as suas práticas de escrita, leitura e trabalho colaborativo? Gostaríamos de convidá-lo(a) a refletir um pouco sobre isso.

Percebemos que, com a pandemia decorrente da Covid-19, as necessidades de engajamento e trabalho conjunto tornaram-se ainda mais emergentes e acabaram por exigir não só produções escritas colaborativas quase que de imediato, como também desenvoltura quanto às práticas digitais letradas. As tecnologias nos proporcionaram, nos nove meses de quarentena quase exclusiva, muitos aprendizados e novos desafios. Isso porque, para muitos, essa foi a única forma de continuar a trabalhar e de se relacionar com sua família e amigos.

As tecnologias digitais e plataformas *online* se tornaram a forma de agirmos para sanar as dificuldades frente aos novos desafios. As aulas passaram, em grande parte, a ocorrer de maneira remota, *online*, às vezes síncrona e outras, assíncrona, e os trabalhos escritos, assim como o deste capítulo, precisaram ser realizados *online*, colaborativamente e a distância. Utilizamos ferramentas disponíveis na rede para construir esta escrita, e acreditamos que, da mesma maneira, podemos fazer

uso delas nas nossas salas de aula. E, para sermos bem sinceras, até o momento de realização desse trabalho colaborativo, nem nos conhecemos “face a face”, e em todas as vezes em que nos reunimos de março até aqui foi através de chamadas de vídeo, mensagens no *WhatsApp*, entre outras tecnologias. É verdade que muitos não conseguiram ter acesso a esse formato de encontro, de aula ou de experiência, e isso levantou questões quanto à desigualdade social e agora digital, e a necessidade de se repensar a escola para que ela contemple o universo digital em suas salas de aula, sem deixar de dar atenção ao desenvolvimento do trabalho em equipe.

Partindo dessas considerações quanto à necessidade do desenvolvimento do letramento digital e do trabalho colaborativo, reflexivo e crítico com o uso das tecnologias digitais é que te convidamos a nos acompanhar enquanto tentamos responder aos seguintes questionamentos: como o trabalho colaborativo foi desenvolvido e compreendido por alunos de uma licenciatura em Letras? Como as estratégias que eles usaram podem nos auxiliar para o desenvolvimento da competência da colaboração com nossos alunos em tempos de pandemia (e após ela), independentemente do semestre ou do ano em que os alunos estão? A fim de buscar respostas a esses questionamentos, temos como objetivo analisar e discutir as estratégias que alunos de um curso de Letras usaram para desenvolver a escrita colaborativa.

Para conduzir a nossa reflexão, organizamos o nosso texto com perguntas ao longo de algumas seções e você pode ir dialogando conosco, enquanto formos expondo o que compreendemos por letramento digital com o auxílio de nossas reflexões a partir de Leu *et al.* (2013), Robin (2008), Buzato (2003), Buzato (2006) e Brasil (2019). Também faremos considerações sobre a leitura e a escrita no século XXI e sobre a escrita colaborativa com o auxílio de Furger e Schneider (2011), Novais (2016) e Zammit (2010). Depois descrevemos como os dados deste capítulo foram gerados. Na sequência, discutimos nossos dados para, então, chegar às considerações finais.

## **2. Entre letramento digital e leitura e escrita no séc. XXI**

Infelizmente, as tecnologias que facilitam os nossos dias estão ainda muito longe da maioria das salas de aula do país, e isso ficou evidente neste momento de pandemia. Apenas uma pequena parte da população tem acesso a elas nas escolas. Da mesma forma, sabemos que a discussão acerca do trabalho com tecnologias dentro da sala de aula não é nova. Desde 1996, com o manifesto do Grupo de Nova Londres sobre uma “Pedagogia dos Multiletramentos”, isso vem sendo discutido.

A Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), como bem sabemos (e também por estar na base da maioria dos trabalhos deste livro), tem como base dois principais “multis”. O primeiro “multi” refere-se às múltiplas culturas que se inter-relacionam e à pluralidade de línguas, abarcando, também, a multicult-

turalidade. E o segundo “multi” se refere à crescente variedade de novos textos associados às tecnologias da informação (TICs) e à multimodalidade.

É verdade que, naquele período, ainda não existiam as Webs 2.0 e 3.0, pois pouco havia de interação no mundo digital, além dos e-mails. E, por isso, não podemos afirmar que os letramentos daquela época compreendiam as mesmas necessidades que temos hoje, pois os letramentos são situados, mudam conforme o lugar, a cultura e também conforme os avanços tecnológicos.

O próprio conceito de “Letramento Digital” tem mudado com o passar dos anos. Leu *et al.* (2013) defendem a ideia de letramento como dêixis, algo que muda de acordo com o tempo, como as palavras “ontem”, “hoje” e “amanhã”, que mudam a relação que têm com o tempo, de acordo com o momento em que são mencionadas. Para os autores, “O significado de letramento também se torna dêitico porque vivemos em uma era de rápidas mudanças nas tecnologias da informação e comunicação que requerem novos letramentos.” (LEU *et al.*, 2013, p. 1150).

Antes, quando se pensava em “letramento digital”, somente as questões de leitura e escrita em ambientes digitais eram levadas em conta. Saber escrever e ler no computador era, então, suficiente para esse conceito que, hoje, não dá mais conta de tudo aquilo que nos é solicitado quando estamos em ambientes digitais. Desse modo, a fim de aprofundar as reflexões sobre o letramento digital é que Robin (2008) propõe que esse tipo de letramento é “a habilidade de se comunicar com uma comunidade sempre em expansão para discutir problemas, reunir informações e procurar ajuda”. (ROBIN, 2008, p. 224). Mas, será que o letramento digital trata somente de habilidades para se comunicar em ambientes digitais?

Apesar de concordarmos em parte com Robin, acreditamos que o Letramento Digital não pode ser reduzido a uma ou mais habilidades. Em função disso é que compreendemos que a afirmação de Buzato (2003) é a que mais se aproxima do que entendemos por letramento digital, pois o autor leva em consideração também as práticas sociais que se fazem presentes no cotidiano e que são tão importantes para a compreensão do significado do(s) letramento(s). Segundo o autor, o letramento digital é

Um conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. [...] Inclui a habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais), a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente, familiaridade com as “normas” que regem a comunicação com outras pessoas através do computador. (BUZATO, 2003)

O autor parte do pressuposto de haver não somente um letramento, mas letramentos digitais, que se trataria de conjuntos de letramentos ou de práticas sociais que são mediadas através dos aparelhos eletrônicos e “que se apoiam, se

entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio de, em virtude e/ou por influência das TICs”. (BUZATO, 2006, p. 16). Além disso, o ano de 2020 nos mostrou que ser letrado digitalmente também é fundamental para exercermos a nossa cidadania, afinal, foi através do celular que muitas das pessoas tiveram acesso, por exemplo, ao Auxílio Emergencial fornecido pelo governo.

Outra pergunta importante a nos fazer é: como os letramentos digitais se relacionam à sala de aula? Ao levarmos em consideração a importância das práticas sociais para que haja uma apropriação ou um desenvolvimento dos letramentos digitais em sala e aula, é importante procurar mostrar aos alunos que a inclusão das tecnologias digitais no planejamento do professor possui um sentido e que o professor está buscando ser o mais fidedigno possível quanto à prática social em que essas tecnologias são normalmente usadas, como o sugere fazer Zacharias (2016). Assim, o professor também precisará levar em conta que a aprendizagem não estará focada mais nele como sendo o detentor do conhecimento, mas será descentralizada, já que os alunos precisarão ser mais ativos e ele, um mediador (ZACHARIAS, 2016).

Como os professores podem auxiliar os alunos a serem mais ativos em relação ao desenvolvimento dos letramentos digitais? Ora, num primeiro momento, é importante que o próprio professor compreenda, utilize e crie

tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2019, p. 14)

Com essa apropriação, acreditamos que ele possa melhorar a focalização sobre os próprios estudantes, engajando-os a serem agentes na aprendizagem, construtores de sentido e produtores de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2021). Ah! E o que diria Gutenberg se visse que, ao invés de tipos móveis de metal, hoje podemos usar as teclas de plástico dos computadores ou as telas sensíveis ao toque de nossos *smartphones* e *tablets* para deixar nossas marcas pelo mundo?

Mesmo não tendo resposta para isso, é importante repensarmos ou relembrarmos a dinamicidade da leitura e da escrita atuais, tendo em vista que a tecnologia propiciou uma mudança no processo de formas de socialização (FURGER; SCHNEIDER, 2011) ou ações sobre ambas, que são visíveis a partir da maneira como os textos publicados na internet são lidos e escritos.

Se, antes, tínhamos de terminar de ler todo o texto, para, então, realizar pesquisas mais específicas sobre termos ou objetos mencionados nele, hoje nos deparamos várias vezes com *hiperlinks* em meio às produções textuais, os quais nos permitem sanar dúvidas quase que imediatamente. Mas não só os *hiperlinks* têm sido característicos dos escritos encontrados na internet. Novais (2016) comenta em relação à leitura que “as atividades de leitura nos dias de hoje processam cada

vez mais diferentes sistemas de signos, insumos criados pelas/com as tecnologias digitais. Os textos se multiplicam exponencialmente, tanto quanto as práticas sociais e as formas de interação” (NOVAIS, 2016, p. 82).

Isso significa que, em termos de signos, não se leva mais em conta somente a palavra escrita, mas também as imagens que ilustram um determinado assunto e até mesmo áudios e outras modalidades aparentes que complementam, especificam ou clarificam os textos de forma que o leitor atribua sentidos além dos que o autor possa ter procurado instigar. Sob essa perspectiva, pode-se compreender que o leitor acaba, de certa maneira, colaborando na construção de sentido do texto, ainda que não colabore com a produção escrita em si.

Pois bem, se um leitor pode contribuir com a construção de sentidos de um texto, que dizer então de colaboradores que constroem textos em conjunto? Aqui entra outro aspecto da escrita no século XXI: ela também existe de forma colaborativa. *Sites* como a *Wikipedia* são construídos de forma colaborativa, os usuários podem entrar e inserir, corrigir, e até criar do zero uma página de informações, ou *wiki*, como são também chamadas. Zammit (2010) trabalhou com a construção de *wikis* colaborativas. No caso de Zammit, seus alunos receberam o tópico Antártica e o gênero relatório de informação multimodal a ser co-construído em duplas ou pequenos grupos. Escolheram-se as *wikis* por ser um ambiente seguro para os alunos e protegido por senha e os professores poderiam monitorar as escritas. Os alunos foram também convidados a colaborar entre os grupos, com sugestões e comentários, mas com cuidado para que não alterassem nenhuma informação das páginas dos grupos. Com essa proposta, os alunos desenvolveram não só letramentos digitais e colaboração, mas também habilidades de pesquisa e agência, pois eram os criadores de suas *wikis*, desenvolvendo-se até mesmo como pesquisadores éticos que se preocuparam em citar fontes e não plagiar.

Essas situações de escrita conjunta nos evidenciam mudanças, pois, com a comunicação *online* e as tecnologias digitais, o processo de planejamento de produção textual mudou. Se, antes, era necessário que o planejamento acontecesse anteriormente à produção, agora ele ocorre concomitantemente com ela, como sugerem Furger e Schneider (2011). A escrita passa de individualizada a socializada, pois reagir ao que o outro escreve passa a ser um elemento que auxilia na construção de práticas letradas diversas dentro do ambiente digital colaborativo.

Essa construção e apropriação de práticas diversas que envolvam a colaboração também tem tomado espaço dentro dos documentos oficiais de educação. Dentre as competências gerais para a Educação Básica da BNCC, podemos citar ao menos duas, que compreendem a cooperação e o letramento digital em seus textos

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. 10)

e

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10)

Ou seja, a colaboração e a empatia precisam ser trabalhadas. No grupo FORMLI (Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos), nós acreditamos em “aprender pela experiência”. Não sabemos se você concorda, mas não seria mais fácil para os professores, se eles vivenciassem e desenvolvessem essas competências para então trabalhá-las com seus alunos? Pois então, para que os professores sejam capazes de desenvolver competências como essas com seus alunos nas suas salas de aula, é necessário que primeiro eles desenvolvam essas competências nos cursos de formação inicial e continuada em que sejam participantes ativos. As próprias “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, lançadas pelo Ministério da Educação em 2019, preveem, entre as competências necessárias, as mesmas competências esperadas dos alunos da educação básica:

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.

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, 2019, p. 14)

O documento ainda completa que:

Essas competências deverão ser desenvolvidas nos cursos destinados à formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, privilegiando a educação integral, indo, portanto, além dos aspectos cognitivos, na perspectiva do desenvolvimento pleno das pessoas (BRASIL, 2019, p. 14)

Sim, as mesmas competências para a educação básica precisam ser desenvolvidas na Formação de Professores, afinal, só podemos ensinar aquilo que, de fato, dominamos e só poderemos aprender o que é necessário ensinar se estivermos abertos a novas aprendizagens. O documento, em outro trecho, ainda afirma que alguns marcos precisam ser estabelecidos para a Formação Inicial de Professores, dentre os quais destacamos dois:

*Cada colega pôde abordar alguns pontos diferentes, enriquecendo o trabalho:...*

- (g) Resolução colaborativa de problemas educacionais;
- (o) Dar mais relevância às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas competências, à formação reflexiva e investigativa; (BRASIL, 2019, p. 18)

Como explicitado logo acima, dentre os focos do documento estão as atividades colaborativas, o que faz da colaboração uma das principais competências do século XXI. O próprio documento retoma a importância do item (g), que trata da resolução colaborativa de problemas educacionais, mencionando-o e explicitando-o neste trecho:

[...] (g) que promove o envolvimento efetivo dos docentes num processo de resolução de um desafio ou problema comum com os outros, incluindo a contribuição e troca de ideias, conhecimento, ou recursos, e compartilhamento de compreensão e esforço necessários para alcançar um objetivo compartilhado, situação que favorece o desenvolvimento de competências estratégica para a docência;[...] (BRASIL, 2019, p. 18)

A escola, portanto, apesar de ainda ser separada em disciplinas, deve ser um ambiente em que os professores das diferentes áreas compartilhem experiências, construam conhecimento juntos e colaborem entre si.

### **3. Metodologia**

Os dados para a pesquisa, a que damos destaque aqui, foram gerados em uma universidade privada do sul do país, em uma disciplina da graduação em Letras, que tinha como objetivo refletir sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas, mais especificamente o ensino de língua materna. Eram 20 alunos cursando a disciplina (no momento da tarefa selecionada) dos cursos de Letras Português, Português/Espanhol, Português/Inglês e Inglês, entre professores já atuantes e futuros professores.

A disciplina era optativa (apesar de já ser obrigatória, hoje, para os novos currículos), na qual a primeira autora deste capítulo realizou seu estágio docente. Por ocorrer em meio à pandemia decorrente da Covid-19, as aulas aconteceram de maneira *online* e síncrona. A disciplina é ofertada no oitavo semestre, entretanto a partir do quinto ou sexto semestre já pode ser cursada. A bibliografia da disciplina era focada nos estudos de letramento e multiletramentos, e, para isso, a cada aula, era solicitada aos alunos a leitura de textos referentes ao assunto. Também a cada aula, os alunos eram convidados a refletir sobre o(s) texto(s) e a usar uma ferramenta digital especificada pelas professoras para resolver um problema a fim de relacionar as teorias lidas com atividades práticas. Ao final, registravam suas aprendizagens, dificuldades e impressões na ferramenta ‘diário’ da plataforma *Moodle* de forma assíncrona.

A atividade selecionada para a construção deste capítulo foi um Artigo de Opinião Multimodal construído colaborativamente pelos alunos usando a ferramenta do *Google Docs* (a mesma responsável pela possibilidade de escrita deste capítulo). A bibliografia que eles precisavam incorporar e que haviam lido antes da aula era “Letramento na contemporaneidade” de Angela Kleiman, publicado em 2014 e “Letramento digital e ensino”, de Antonio Carlos dos Santos Xavier, publicado em 2005<sup>1</sup>.

Além da solicitação de que os alunos incorporassem elementos multimodais em sua escrita colaborativa, foram criadas perguntas pelas autoras deste capítulo em conjunto com a professora titular da disciplina a fim de guiar os alunos quanto ao conteúdo de seus trabalhos.

As perguntas que foram elaboradas para a atividade eram:

**Quadro 1:** Perguntas norteadoras para execução do trabalho.

Estamos perdendo nossos hábitos de leitura e escrita?  
O celular veio para atrapalhar?  
Por que o letramento do impresso favorece o letramento digital?  
Relacionando com o texto da Kleiman (2014), que mudanças vocês perceberam durante a pandemia (como professores ou estudantes) relacionado ao letramento digital?  
E quais mudanças vocês esperam encontrar quando tudo “voltar ao normal”?

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Os alunos foram convidados a usar a criatividade e a inserir elementos multimodais em suas produções. Também foi solicitado que incluíssem ao menos três *hiperlinks* em seus trabalhos colaborativos. A turma foi dividida em 5 grupos de 4 pessoas, sorteadas para compô-los, já que a plataforma *Moodle* disponibilizava essa opção de sorteio de grupos.

Os textos foram compartilhados com a professora titular e a estagiária docente para que pudessem acompanhar como estava o desenvolvimento dos artigos. Para suas produções, os alunos utilizaram a ferramenta do *Google Docs*, pois essa permite acompanhar o processo de escrita através dos relatórios. Após a realização da tarefa, os alunos foram convidados a escrever seus diários individuais, relatando como haviam sido as experiências da aula síncrona, com os textos e com a atividade. As perguntas que guiaram os diários após esse momento foram:

---

1 Estes textos foram lidos pelos alunos da graduação a fim de que os auxiliassem na fundamentação teórica de seus trabalhos. Não mencionaremos a bibliografia de Kleiman e Xavier em nossas referências, tendo em vista de que não nos valem de nenhuma citação desses autores para a construção de nosso texto.

**Quadro 2** – Perguntas norteadoras para a escrita nos diários

Qual foi o tema central da aula?

O que você destacaria do texto de Xavier, considerando que ele foi escrito em 2005?

Destaque um aspecto que os textos de Xavier e Kleiman têm em comum.

O que seria, de fato, ter acesso, na concepção de Kleiman (em contraposição a disponibilidade)?

Por que letramento tem de ser experiência? (eu sempre digo isso, mas Kleiman tb fala a respeito)

Por que Kleiman defende a transformação das práticas culturais da escola?

O que isso nos afetaria como professores?

Você já conhecia o *Google Docs*? Se sim, em que situação tinha usado?

Seu grupo trabalhou com os quatro integrantes? Como foi escrever a oito mãos?

Ou vocês se dividiram em duas duplas? se sim, por que se dividiram?

Como você avalia a colaboração dos seus colegas? e a sua?

A quem você recomendaria os textos e a aula de hoje? Algo poderia ter sido feito melhor?

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Para a análise e discussão sobre a escrita colaborativa proposta neste texto, selecionamos duas produções desenvolvidas pela turma, assim como os relatórios de atividade do *Google Docs*<sup>2</sup>, e os diários individuais dos alunos participantes.

#### 4. Resultados e discussão

Não sabemos como é a sua experiência com trabalhos em grupos, mas, na nossa, em geral, se não damos diretrizes, os alunos dividem as tarefas, cada um faz a sua parte, depois as partes são encaixadas umas após as outras (às vezes, sem fazer muito sentido, porque o resultado final não foi lido na íntegra por todos). Além disso, grande parte dos alunos, em tempos presenciais, não gostavam de trabalhos em grupo, em função da falta de comprometimento de alguns integrantes e até mesmo

---

2 Os relatórios são obtidos quando se está trabalhando colaborativamente num *Google Docs* e se clica em “novas alterações”: ali se obtém o histórico de todas as alterações feitas, com uma cor para cada autor. Pode-se chegar ao histórico também pelas teclas de atalho Ctrl+Alt+Shift+H.

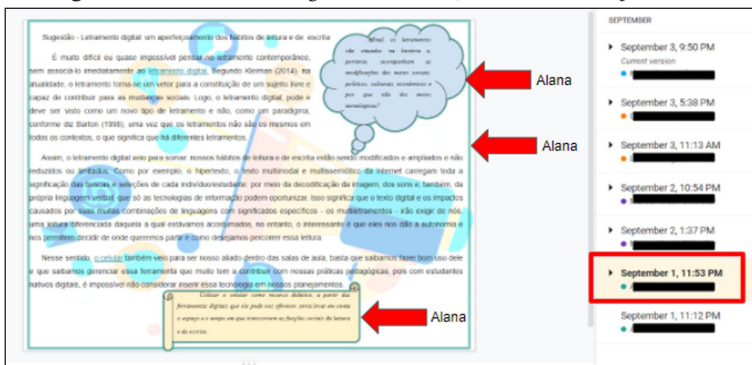
da falta de tempo por causa de atividades extracurriculares das quais muitos participavam. Sabendo que a colaboração é uma das competências para atuar (e viver com qualidade), no séc. XXI, atividades que estimulem a colaboração entre os alunos têm sido priorizadas em nossos planejamentos. Na disciplina em questão, antes da escrita do artigo de opinião analisado aqui, resolvemos propor uma atividade em duplas, com o sorteio utilizando a ferramenta do *Moodle*, como relatamos na metodologia.

Tudo correu muito bem, e ao ler os diários, a surpresa: o ponto alto da aula havia sido justamente o trabalho em duplas. Na semana seguinte, aconteceu a aula que permitiu a geração de dados que discutimos neste capítulo. Ousamos um pouco mais e propusemos grupos de quatro integrantes, deixando a liberdade de se dividirem em duplas, caso quisessem. Ninguém o fez e, ao contrário de quando as aulas eram presenciais, os alunos apreciaram muito a possibilidade de trabalharem em grupos.

Como mencionamos anteriormente, a atividade proposta foi um texto com características de artigo de opinião, no qual os alunos precisavam incorporar elementos multimodais que auxiliassem na construção de sentido do texto, como imagens e *hiperlinks*. Para fins deste capítulo, nos atemos a duas das produções dos cinco grupos: os relatos nos diários, em que os alunos contavam sobre o processo de realização da atividade, e os relatórios de atividades do *Google Docs*. Os nomes dos alunos foram trocados para preservar suas identidades. Como nosso objetivo é discutir a colaboração (e como os alunos buscam incorporar recursos multimodais), não vamos nos ater à análise dos textos escritos em si.

O primeiro grupo foi composto por Alana, Marcela, Luciana e Cassandra. Nesse grupo, as alunas tiveram, primeiramente, a ideia de criar uma apresentação, usando, para isso, o *Google Slides*. Ao compartilhar o documento com a professora e estagiária, Alana justifica a escolha do *Google Slides* informando que o *Google Docs* “não permitiu inserirmos os recursos multimodais que desejávamos”. Alana (edições em verde<sup>3</sup>) cria o primeiro slide:

Figura 1: Relatório do Google Slides - Criação do Slide feito por Alana.



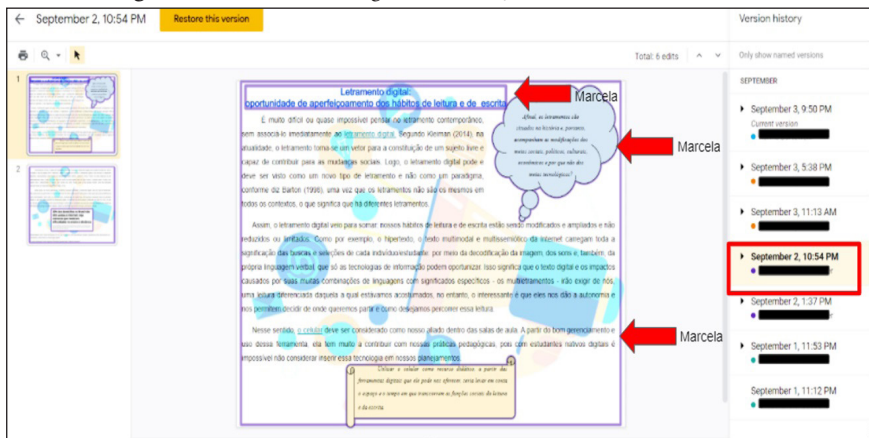
Fonte: Elaborada pelas autoras.

3 Na versão impressa, por ser preto e branco, não é possível ver as cores, por isso acrescentamos os nomes em cada edição.

Cada colega pôde abordar alguns pontos diferentes, enriquecendo o trabalho...

Nota-se que o *layout* do slide escolhido tem ícones que lembram o ambiente digital (lupa, arroba, carta simbolizando o e-mail). A partir de então, ela começa o texto, e depois todas as alunas trabalham de forma assíncrona. Ela também usa um balão de pensamento para fazer um questionamento que propusesse uma reflexão ao leitor e um outro destaque em formato de pergaminho no centro inferior do slide para expor um pensamento afirmativo. No dia seguinte, Marcela (edições em roxo) altera informações no slide de Alana:

Figura 2: Relatório do Google Slide - Edições de Marcela no slide um.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Inicialmente, Alana tinha apenas uma sugestão de título descrita no próprio slide. Quando Marcela acessa o *Google Slides*, ela ‘aceita’ a sugestão de Alana, acrescentando a palavra “oportunidade” no título, aumentando também a fonte e alterando sua cor, altera a fonte do balão e, no último parágrafo do slide, altera um pouco o texto. Além disso, Marcela (edições em roxo) também cria o segundo slide

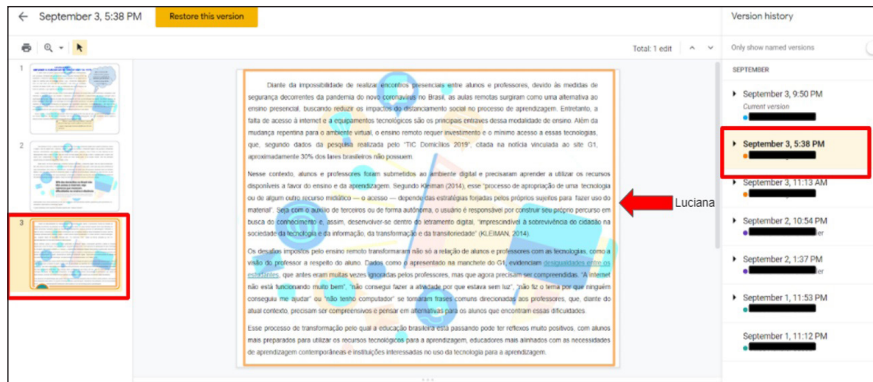
Figura 3: Relatório do Google Slides - Criação do segundo slide.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

No dia seguinte, é a vez de Luciana (edições em amarelo) fazer alterações e criar o terceiro slide:

**Figura 4:** Relatório do Google Slide - Alterações e criação do terceiro slide.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Nesse mesmo dia, Cassandra também faz alterações, mas Luciana já havia criado outro documento no *Google Docs*, e copiado e colado as informações para lá:

**Figura 5:** Relatório do Google Docs - Criação de documento no Google Docs.



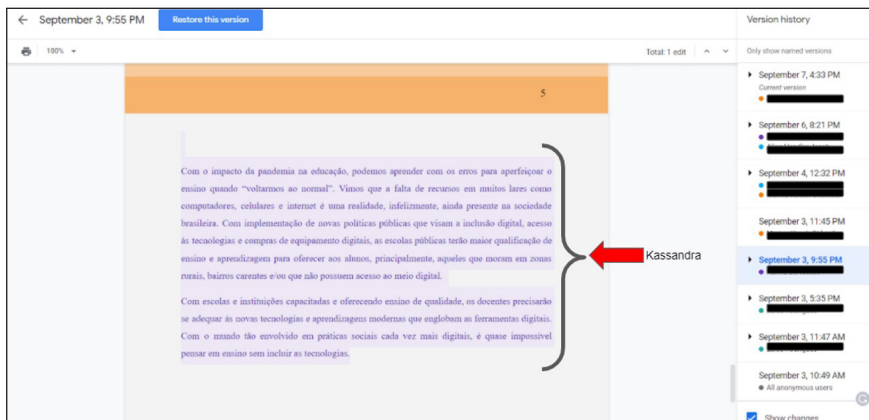
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Já no *Google Docs*, Luciana (edições em verde) acrescenta imagens e passa todo o texto para o novo documento, e Cassandra (edições em roxo) também faz alterações no arquivo. Quem cria esse novo documento é Luciana, mas quem o compartilha com a professora e a estagiária docente é Marcela, escrevendo para ambas que “Apenas para constar, atualizamos o nosso arquivo”. Percebe-se que agora é possível saber exatamente quem alterou qual palavra, pois a cada edição dos participantes, as palavras mudaram de cor para indicar o que foi alterado (diferentemente do *Google Slides*).

O livro impresso será em preto e branco. Como resolver?

Cada colega pôde abordar alguns pontos diferentes, enriquecendo o trabalho:...

Figura 6: Relatório do Google Docs - Atualização de arquivo no Google Docs.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Não fica claro o motivo que as levou a mudar novamente para o *Google Docs*, elas não revelam isso em seus diários, Marcela apenas informa que a escolha ocorreu, mas sem justificar-se. Depois, temos mais edições de três participantes em momentos diferentes, às vezes juntas, como nos dias 4 e 6 de setembro, em que temos edições ao mesmo tempo de Marcela e Alana no dia 4, e de Alana e Kassandra no dia 6. Quando perguntadas para o diário sobre como foi fazer o trabalho em grupo, as alunas Marcela e Alana confirmam o que vemos no Relatório do *Google Docs*:

*Nosso grupo trabalhou muito bem! Todos os integrantes produziram uma parte do texto, de forma a dar origem a produção final* (Alana – no diário da Disciplina. Grifo nosso).

*A tarefa foi muito tranquila, conseguimos nos organizar bem em grupo, inicialmente tínhamos feito uma apresentação, mas depois decidimos fazer o texto com os hiperlinks no próprio documento de texto. Adorei trabalhar com esse grupo. As meninas e eu fomos bem organizadas e cumprimos o que propusemos e esperávamos. Não fizemos uma escrita simultânea, mas a dividimos em partes. Assim, cada uma ficou responsável por responder uma pergunta, em um dia diferente, para que o texto fosse organizado de forma fluida. Deu super certo* (Marcela – no diário da disciplina. Grifo nosso).

Como revela Marcela, a escrita foi dividida em partes, cada uma das integrantes foi responsável por uma das perguntas norteadoras da construção do texto. Essa é uma estratégia comum utilizada pelos alunos: cada um fica responsável por uma parte. Depois, unem-se as partes, podendo o trabalho virar um verdadeiro monstro

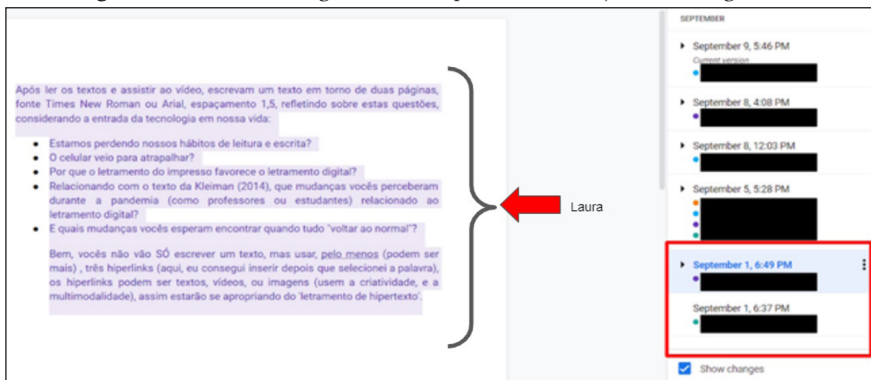
do Frankenstein<sup>4</sup>, com retalhos costurados que não fazem sentido juntos, se não há alguém responsável por realizar os ajustes para “encaixar” uma parte na outra. Porém, em sua produção, as alunas fazem uma união entre as partes que se torna um *Patchwork*, pois unem essas partes tornando o trabalho um texto que faz sentido em si. Pelo que acompanhamos nos relatórios, esse ‘alguém’ responsável por unir as partes não foi uma das integrantes em específico, pois o trabalho foi colaborativo, afinal teve as “mãos” de Alana, Marcela e Kassandra nos dias 4, 6 e 7. Luciana é a única que não aparece nas edições finais. É comum que alunos, principalmente universitários, se valham dessa estratégia de divisão e colaboração de trabalho por vários motivos: a falta de tempo, a dificuldade de encontrar um horário em que todos possam colaborar ao mesmo tempo e a facilidade de dividir a tarefa.

No Grupo 2, a construção do texto foi diferente. Como Anelise revela em seu diário, eles não dividiram em tarefas, mas foram criando e fazendo ajustes conforme escreviam. Um mexia na “parte” do outro sem problema algum, corroborando com a ideia trazida por Furger e Schneider (2011) de que a escrita colaborativa não exige mais um planejamento detalhado prévio, tendo em vista que seu planejamento ocorre concomitantemente à escrita. Segue o relato da aluna:

*Conseguimos escrever de forma conjunta, sem dividir tarefas ou perguntas, e, com a compreensão de todos do grupo, fomos até mesmo fazendo ajustes nas partes dos outros* (Anelise - no diário da disciplina. Grifo nosso).

Confirmamos isso através do relatório do *Google Docs*:

**Figura 7:** relatório do *Google Docs* – Grupo 2: escrita conjunta no *Google Docs*.



**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

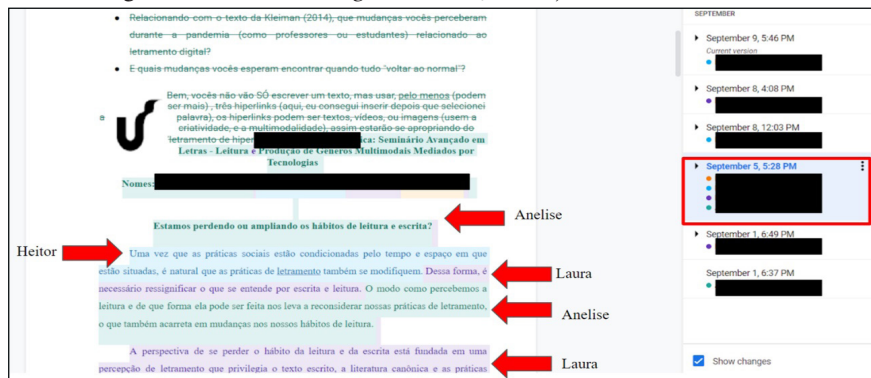
Anelise começa criando o documento, e, no mesmo dia, Laura (edições em roxo) insere apenas as informações solicitadas na atividade proposta pela profes-

<sup>4</sup> Os filmes da Disney e outras produções cinematográficas reproduzem a imagem de que o monstro seja o Frankenstein, mas na verdade na história de Mary Shelley o Frankenstein é o médico, Victor Frankenstein, criador do monstro.

*Cada colega pôde abordar alguns pontos diferentes, enriquecendo o trabalho:...*

sora e pela estagiária docente. Então, no dia 5 de setembro, os alunos se juntam para fazer o trabalho, e o trabalho ocorre exatamente como relatado nos diários, sem divisão de tarefas:

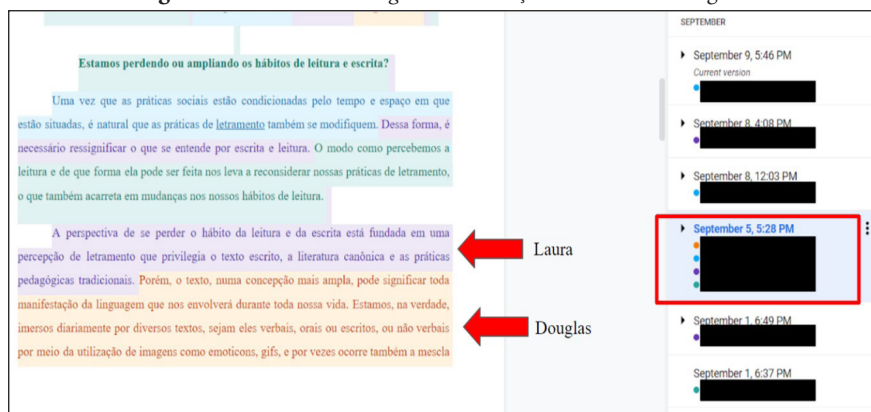
**Figura 8:** Relatório do *Google Docs* - Edições conjuntas de 5 de setembro.



**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

As edições<sup>5</sup> em verde claro são edições feitas por Anelise. Ela apaga as informações sobre a tarefa e começa a edição com os nomes dos integrantes do grupo. A primeira frase do texto é em azul claro, que indica que foi escrita por Heitor, em seguida, temos a cor roxa, que são as edições realizadas por Laura, por fim, voltamos para o verde claro de Anelise. Nesse primeiro parágrafo já vemos a colaboração, já que o parágrafo todo se constrói com as edições de três dos quatro integrantes. O segundo parágrafo se inicia com as edições de Laura (edições em roxo):

**Figura 9:** Relatório do *Google Docs* – Edições de Laura e Douglas.



**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

5 Optamos por escrever os nomes dos autores, além das indicações das setas, pois além da cor de Anelise e Heitor serem muito parecidas, em diversos momentos as edições acabam se sobrepondo.

Mais abaixo no documento, podemos ver com o laranja as edições de Douglas, que se mesclam com as de Laura. Douglas continua o parágrafo iniciado por Laura. As edições dele continuam na página seguinte:

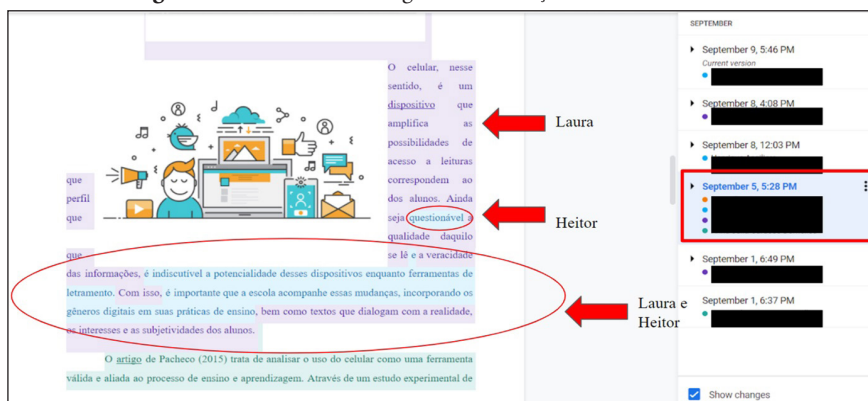
**Figura 10:** Relatório do Google Docs – Edições de Douglas.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A imagem é inserida por Laura (edições em roxo), que logo abaixo também começa a escrever um parágrafo que é a continuação da escrita de Douglas, e que é complementado por Heitor (edições em azul claro):

**Figura 11:** Relatório do Google Docs – Edições de Laura e Heitor.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Heitor faz alterações em vários momentos do parágrafo iniciado por Laura. É possível ver que as edições ficam mescladas entre o roxo, simbolizando as edições de Laura, e o azul claro, que são as edições de Heitor. Já Anelise continua com o parágrafo seguinte:

Cada colega pôde abordar alguns pontos diferentes, enriquecendo o trabalho:...

**Figura 12:** Relatório do *Google Docs* – Edições de Anelise.

The image shows a Google Docs document with two paragraphs highlighted in light blue. Red arrows point from the name 'Anelise' to these paragraphs. On the right, the version history sidebar is visible, with the entry for 'September 5, 5:28 PM' highlighted in a red box. The text in the document includes: 'O artigo de Pacheco (2015) trata de analisar o uso do celular como uma ferramenta válida e aliada ao processo de ensino e aprendizagem. Através de um estudo experimental de...', 'abordagem qualitativa, os autores investigam a importância da utilização dos aparelhos eletrônicos a partir de seus resultados e relações de causa e efeito. No final da pesquisa, os alunos avaliaram positivamente a prática trabalhada, e os pesquisadores concluíram que o uso do celular foi bom e essencial para a aula planejada, pois trouxe uma nova compreensão do tema trabalhado. Nesse caso, temos apenas um exemplo de sucesso com o uso de meios digitais em sala de aula para tornar o ensino e a aprendizagem mais significativa para todos. Pensando ainda no contexto específico da pandemia, continuar com as mesmas práticas de letramento dificilmente funcionará, além de tornar o digital em algo desconectado com as aulas.', and 'O letramento digital integra as competências que os alunos precisam desenvolver para...'

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

Nesse parágrafo iniciado por Anelise, não há alterações de outros integrantes. Entretanto, na continuação, Laura e Heitor constroem os próximos parágrafos juntos:

**Figura 13:** Relatório do *Google Docs* – Criação de parágrafos por Laura e Heitor.

The image shows a Google Docs document with two paragraphs highlighted in light blue. Red arrows point from the names 'Laura' and 'Heitor' to these paragraphs. On the right, the version history sidebar is visible, with the entry for 'September 5, 5:28 PM' highlighted in a red box. The text in the document includes: 'O letramento digital integra as competências que os alunos precisam desenvolver para participarem das práticas sociais que pressupõem o acesso à informação, à capacidade de interpretar e de interagir com os conteúdos dispostos. Contudo, para que essa concepção de ensino faça sentido, é necessário que haja o letramento impresso como uma forma de compreensão do funcionamento da língua nas práticas cotidianas dos alunos nas quais os textos impressos prevalecem. Ainda que os hábitos de leitura e escrita se modifiquem para se acomodarem às mídias digitais, o letramento do impresso se faz necessário enquanto houver usos e funções da língua em outras esferas sociais.', 'O contexto pandêmico fez emergir a necessidade de reformulação das práticas de ensino, transferindo, inclusive, a sala de aula para o ambiente virtual. Essa mudança exigiu uma revisão das formas de ensinar, a fim de adaptar o ensino escolar à nova realidade que se impõe. Mais do que nunca, as práticas vinculadas ao letramento digital consolidaram-se não mais como uma alternativa, mas como uma necessidade emergente às práticas escolares. Segundo Kleiman (2014, p.85), "o impacto do letramento, nessa época de mudanças e de transformações [...] se torna imprescindível à sobrevivência do cidadão na sociedade da tecnologia e da informação, da transformação e da transitoriedade." Eis, então, a importância das práticas de letramento escolar estarem sempre vinculadas e atentas às transformações da sociedade contemporânea.', and 'A estimativa de passar a pandemia faz com que se considere os novos contextos em que estamos inseridos. A ideia de "normalidade" vivenciada antes da quarentena e dos...'

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

O que Anelise revela no diário sobre escreverem de maneira “conjunta” se confirma ao longo dos históricos de versão do Google: todos se sentem confortáveis de mexer nos parágrafos dos outros, e de acrescentar informações, e até corrigir questões de gramática. Os outros integrantes também revelam que tudo aconteceu de forma colaborativa. Douglas comenta que, usando a plataforma disponibilizada pela universidade (*Microsoft Teams*), foi possível que se reunissem por vídeo chamada:

*Sempre acho complicado escrever textos em grupo, porém, acredito que para esse trabalho foi bem produtivo, cada colega pôde abordar alguns pontos diferentes, enriquecendo o trabalho. **Fizemos o texto todos juntos em um sábado nos comunicando pelo Teams** (Douglas – no diário da disciplina. Grifo nosso).*

Provavelmente, conforme iam discutindo pelo “Teams”, eles negociavam essas edições, e discutiam como o texto seria produzido. Nessas comunicações pelo Teams ou pelo Whatsapp os “alunos se engajam em situações de interação, ajudando uns aos outros para a coconstrução de conhecimentos durante o processo de realização de uma determinada tarefa” (TIRABOSCHI *et al.*, 2020, p. 8). Além disso, os diários revelam que as contribuições dos colegas enriqueceram o trabalho. Entretanto, é sempre “complicado escrever textos em grupo”, algo com o que Heitor e Laura concordam, revelando que, assim como Douglas considerava complicado trabalhar em grupos, eles achavam que não iria funcionar. Laura ainda indicou estar “apreensiva” com o trabalho, mas que no final tudo deu certo:

*O resultado do trabalho escrito a 8 mãos foi uma surpresa muito agradável. Confesso que, quando soube da proposta da tarefa, **pensei que não funcionaria**; entretanto, o trabalho com os outros integrantes ocorreu de forma muito fluida, e todos contribuíram para a sua realização (Heitor – no diário da disciplina. Grifo nosso).*

*No meu grupo, trabalhamos com os 4 integrantes, e escrever a 8 mãos foi melhor do que eu esperava. Como não conheço os colegas pessoalmente e a forma que cada um prefere para elaborar um texto, eu estava bem apreensiva se daria certo. Mas no fim, foi super tranquilo. Os meus colegas colaboraram, foram super bacanas e participativos (Laura – no diário da disciplina. Grifo nosso).*

Conforme o comentário, Laura mostra que a apreensão se deu porque não conhecia “a forma que cada um prefere trabalhar”, que é perfeitamente normal os alunos se sentirem inseguros em trabalhar com alguém pela primeira vez. Mesmo na pós-graduação temos dificuldade nos trabalhos em grupos, colaboração não é uma tarefa fácil e, na maioria das vezes, preferimos fazer trabalhos com aqueles que conhecemos e com quem temos afinidade. Não saber como o outro trabalha causa muita apreensão, como revela Laura. Mas estar com um colega que “pega junto”, nos faz crescer como indivíduos, pois, além de negociar significados, o trabalho com suas colaborações e experiências traz excelentes resultados. Por outro lado, fazer um trabalho com alguém que aparece apenas na hora de entregar o trabalho pode ser bastante frustrante tendo em vista a falta do agir responsável por parte do outro.

Neste trabalho os alunos revelam como foi boa a experiência de trabalhar em grupos, ressaltando que os diários eram individuais e ninguém tinha acesso a eles a não ser professora e a estagiária, por isso a experiência pôde integrar alunos que

não se conheciam (como revela Laura), permitindo que exercitassem “a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (BRASIL, 2019, p. 14) necessários para um trabalho enriquecedor como revela Douglas.

## **5. Considerações finais**

A escrita colaborativa é um jogo de negociações do início ao fim da produção. Seja com duas pessoas, que é o caso das autoras deste capítulo, ou mais, como no caso dos grupos discutidos acima; precisamos negociar o tempo todo. A direção para a qual a escrita vai é negociada entre os autores, permitindo o tal “agir pessoal e coletivamente”, mencionado nos documentos oficiais. Neste capítulo, negociamos ter como objetivo analisar e discutir que estratégias os alunos de um curso de licenciatura em Letras usaram para desenvolver a escrita colaborativa. Fizemos isso, não focando nas escritas dos alunos em si, mas nos processos de colaboração observados nos relatórios e relatados nos diários.

Através das análises, pudemos perceber duas formas de trabalho colaborativo: um dos processos trata de dividir o texto em partes e o outro de construí-lo conjuntamente, de modo síncrono. A primeira forma de colaboração é comum com alunos que possuem dificuldade em encontrar um tempo em comum para trabalhar juntos, seja por trabalhar fora e estudar, ou ter outras atividades extracurriculares. Ela pode não ser tão colaborativa quanto a segunda, entretanto, devido às demandas do dia-a-dia, ela se torna útil, quando o grupo está consciente de que é necessário fazer uma revisão para ajustar aspectos referentes à coesão e coerência do texto, como fez o grupo analisado. Precisamos salientar que essa forma de trabalho é diferente de apenas dividir em tarefas e entregar do “jeito que está”, sem um saber da ‘parte’ do outro, sem que todos saibam do que o texto se trata, ou sem compartilhar ou discutir o tópico da tarefa. Este grupo também demonstrou compreender através dos relatos nos diários que, apesar de terem dividido as funções, a produção final era de responsabilidade de todos.

A outra forma de trabalho conjunto, do Grupo 2, em que os alunos constroem o mesmo texto juntos, sem dividir e em que cada um pode intervir no texto iniciado pelo outro, permite que a escrita seja socializada e que o planejamento ocorra conforme as necessidades da escrita durante o processo (FURGER; SCHNEIDER, 2011). Nesse modelo de colaboração, os alunos podem realizar a escrita do texto síncrona ou assincronamente. O Grupo 2 conseguiu um horário em comum para realizar o trabalho, diferente do que aconteceu conosco na escrita desse capítulo, em que, na maioria das vezes, trabalhamos de forma assíncrona (porém nos comunicando o tempo todo por *WhatsApp* à medida que novos *insights* vinham). Alguns integrantes desse grupo demonstraram preocupação em relação à metodologia de trabalho dos colegas, isso porque, para muitos alunos, ter um certo grau de intimidade com os colegas com os quais se realizam trabalhos possibilita uma atitude mais resiliente por parte de todos para atingir o

objetivo em comum. A escrita colaborativa, portanto, pode ser uma experiência maravilhosa quando ocorre como o descrito com o Grupo 2, ou uma péssima experiência, quando é o oposto.

Como falamos, pela nossa experiência, os alunos (de diferentes idades) não aceitam tão bem atividades colaborativas, ainda mais aquelas em que não possam escolher seu grupo de trabalho. Entretanto, durante a pandemia decorrente da Covid-19, os alunos estavam vivendo a universidade de dentro de casa, e como as aulas aconteciam sem intervalos, os momentos pré- aula, intervalo e pós-aula, não ocorriam. Então, acreditamos que os trabalhos em duplas ou grupos se tornaram as oportunidades nas quais os alunos puderam interagir e viver suas identidades de acadêmicos, fazendo com que as atividades colaborativas tivessem um novo significado e permitindo que eles se dessem a chance de andar por terrenos que, para alguns acadêmicos, eram desconhecidos antes da pandemia, como *Google Docs*.

Entendemos ser relevante primeiramente proporcionar aos estudantes, nesse caso futuros professores, experiências nas quais eles vivam práticas colaborativas em que não só aprendam a trabalhar colaborativamente como também passem a entender por que recriar certas práticas com seus alunos e futuros alunos “levando-os a se tornarem produtores e não apenas consumidores de conhecimento” (NETO *et al.*, 2013, p. 138) é importante. É para que eles possam compreender a relevância desse tipo de trabalho que acreditamos que isso precisa ser desenvolvido na formação de professores. Acreditamos que seja perfeitamente possível propor uma escrita colaborativa, com os alunos estando cada um na sua casa e, com isso, dar significado às aulas remotas.

## 6. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 12 set. 2020.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital abre portas para o conhecimento. [Entrevista cedida a] Olivia Rangel Joffily. **EducaRede**, 23 jan. 2003. Disponível em: <http://www.educarede.org.br>.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. Campinas: IEL/UNICAMP, mar. 2006.

*Cada colega pôde abordar alguns pontos diferentes, enriquecendo o trabalho:...*

- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Pedagogies for Digital Learning: From Transpositional Grammar to the Literacies of Education. *In*: SINDONI, Maria Grazia; MOSCHINI, Ilaria (org.). **Multimodal Literacies Across Digital Learning Contexts**. Londres: Routledge. 2021. Pré-Publicado. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344876961\\_Pedagogies\\_for\\_Digital\\_Learning\\_From\\_Transpositional\\_Grammar\\_to\\_the\\_Literacies\\_of\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/344876961_Pedagogies_for_Digital_Learning_From_Transpositional_Grammar_to_the_Literacies_of_Education).
- FURGER, Julienne; SCHNEIDER, Hansjakob. **Schreiben in und mit digitalen Medien**: die Web-PlattformmyMoment. Leseforum.ch: Suíça, 2011. Disponível em: [https://www.leseforum.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/451/2011\\_2\\_Furger\\_Schneider.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/451/2011_2_Furger_Schneider.pdf).
- GRUPO NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, EUA, Harvard, Spring 1996.
- LEU, D. J. *et al.* New literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *In*: ALVERMANN, D. E.; UNRAU, N. J.; RUDELL, R. B. **Theoretical Models and Processes of Reading**. 6. ed. Newark, EUA: International Reading Association, 2013. p. 1150-1181.
- NETO, A. T. *et al.* Multiletramentos em ambientes educacionais. *In*: ROXANE, R. (org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-158.
- NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 81-94.
- ROBIN, Bernard R. Digital Storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. **TheoryIntoPractice**, v. 47, p. 220-228, 2008.
- TIRABOSCHI, Fernando Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao Instagram. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, LAEL/PUC-SP, v. 45, p. 1-27, 2020.
- ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-30.
- ZAMMIT, K. Working with Wikis: Collaborative writing in the 21st century. *In*: REYNOLDS, N.; TURCSÁNYI-SZABÓ, M. (eds.). **Key Competencies in the Knowledge Society**. Berlin: Heidelberg, Springer, 2010. p. 447-455.



# PROJETO EM REDE: PARA A CONSTRUÇÃO DE UM “NOVO ETHOS” NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Renata Garcia Marques*

## **1. Introdução**

Os desafios sociais, digitais, midiáticos, econômicos e culturais do século XXI conduzem a sociedade a viver grandes impactos gerados pelo desenvolvimento tecnológico no mundo, o qual rompe barreiras geográficas, espaciais e temporais e propicia as interações *online*. A rede social humana é impactada de diferentes formas na construção desse dinâmico mundo digital, seja pela própria velocidade da transformação tecnológica, seja pela falta de equidade no acesso às tecnologias para a população menos favorecida. Tais efeitos também são sentidos na Educação básica, durante a formação cidadã do estudante.

Navegamos por um mundo digital composto por informações fluidas que circulam com muita rapidez, exigindo-nos diferentes capacidades de leitura, de escrita, de interpretação e de comunicação em inúmeros ambientes digitais (e analógicos) que habitamos. Aprender a ler, a se situar e a se comunicar em um contexto digital, para agir no mundo, tornou-se uma necessidade para a atuação humana na sociedade atual. Convivemos com as transformações tecnológicas e suas consequências no desenvolvimento da sociedade, seja a ampliação de nossa perspectiva de mundo digital ou a fragmentação dessa perspectiva devido à exclusão digital decorrente de diferenças sociais e tecnológicas.

No século XXI, a educação mundial vive os efeitos dessas transformações tecnológicas, dos obstáculos sociais, da falta de políticas públicas adequadas à realidade escolar e de muitos desafios pedagógicos no contexto educacional. De acordo com Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 (UNESCO, 2020), “as oportunidades educacionais continuam a ser distribuídas de forma desigual [...] Mesmo antes da atual pandemia, um em cada cinco adolescentes, jovens e crianças estava totalmente excluído da educação”. Mais do que nunca, é necessário reconstruir sistemas educacionais, tornando a educação verdadeiramente inclusiva em todas as suas dimensões.

Com a pandemia, os abismos sociais tornaram-se ainda mais visíveis nos países que têm menos desenvolvimento econômico, além de pouco investimento

na Educação Básica. No Brasil, muitos estudantes de escolas públicas vivenciaram a exclusão social e digital de uma sociedade que avança rapidamente na área tecnológica, mas que não oferece equidade à Educação e acesso às tecnologias digitais (TDs) para suas crianças e jovens estudarem. Sem dúvida, os impactos gerados pela pandemia são incalculáveis para a Educação Básica, envolvendo todos os atores da educação: secretarias de educação, gestores, professores, estudantes, família, comunidade escolar. Os novos rumos para a escola pública são marcados por um novo ensino híbrido/multimodal, entre o presencial e o digital, entre o contexto local e global, multicultural, e exige grandes investimentos na Educação Básica e superior, especialmente na formação de professores, nas estruturas das escolas e acesso às TDs para todos.

Em meio a tantos obstáculos, gestores, professores e estudantes tiveram que se reinventar durante o ano de 2020, quando o ensino passou para a modalidade remota. A mesma pandemia que impulsionou a escola a refletir sobre a própria prática pedagógica, também a obrigou a mudar as estratégias de ensino, incluindo o digital para se conectar com a realidade dos estudantes, tendo eles acesso às tecnologias digitais ou não. As palavras diálogo, contexto, colaboração e projetos ganharam uma nova dimensão nas relações entre alunos e professores durante a modalidade remota. O docente, em um curto espaço de tempo, teve que criar e/ou se apropriar de novas metodologias, rompendo suas barreiras com as tecnologias digitais para conhecer novos territórios de ensino e de aprendizagem. Sem dúvida, esse novo cenário da Educação provocou mudanças e gerou muita insegurança para todos, redefinindo o papel do professor e do estudante, que passaram a ocupar uma posição mais horizontal no processo de ensinar e aprender no espaço/tempo digital.

Partindo do breve contexto apresentado, o propósito deste capítulo é compreender como um projeto em rede permite a construção de um “novo ethos” na Educação Básica, explorando os novos letramentos durante o desenvolvimento de um projeto o qual resultou na produção de narrativas de RPG (*Role Playing Games*, ou seja, “jogo de interpretação de papéis” ou “jogo de representação”) elaboradas por estudantes do oitavo ano de uma escola municipal pública, localizada em zona periférica da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Após essa introdução, o presente capítulo está organizado em fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e reflexões finais.

## 2. Projeto em rede e novos letramentos

A introdução deste capítulo permitiu refletir sobre o quanto a Educação Básica pública ficou vulnerável e fragilizada durante a pandemia. Em meio a tantas desigualdades sociais e digitais, as práticas didáticas tornaram-se estratégias essenciais para manter o vínculo entre estudantes, escola e professores.

É inegável que os efeitos da pandemia provocaram mudanças no planejamento didático do professor, o qual passou a organizá-lo em duas modalidades – digital e físico (material impresso). Ambos os planejamentos tinham a mesma intenção: alcançar todos os alunos, mas com formatos e potencialidades diferentes de interação. Para fins deste estudo, vamos olhar para o planejamento no ambiente digital, que desafiou o professor a integrar as tecnologias digitais às práticas docentes, provocando novas experiências em novos espaços de aprendizagem - mais híbridos, síncronos, assíncronos, multimodais e colaborativos.

A BNCC (BRASIL, 2018) orienta o desenvolvimento de projetos que propiciem uma didática mais flexível vinculada ao contexto dos estudantes, integrando as tecnologias, as mídias e os gêneros discursivos nas práticas do docente. Muitas são as propostas metodológicas que existem para a elaboração de projetos na Educação. Propomos refletir sobre os efeitos do desenvolvimento de um **projeto em rede**, com bases teóricas sustentadas no trabalho com os gêneros, os multiletramentos e os novos letramentos. **O projeto em rede** amplia o trabalho colaborativo no processo de ensinar e aprender de alunos e docentes no contexto escolar, propiciando o uso de diferentes linguagens e o trabalho com o gênero discursivo não apenas como um objeto de ensino, mas, principalmente um catalisador, um **ecossistema de processos comunicativos e interativos** para que o estudante também possa se apropriar da linguagem na cultura digital e na cultura participativa, tornando a aprendizagem significativa para a sua vida e para o mundo que o cerca (MARQUES, 2019).

**Figura 1:** Projeto em rede.



**Fonte:** Marques (2019).

O desenvolvimento de um Projeto em rede propicia a formação de um *novo ethos* dos alunos e da escola, pois a autoria e o engajamento dos estudantes e do professor, na resolução de um problema, podem levá-los a agirem como “designers sociais ativos”, ao se apropriarem de diferentes linguagens e de tecnologias digitais para interagir no mundo social, assumindo autoria coletiva e também a responsabilidade de quem produz informação e a distribui na rede digital:

Um projeto em rede parte de uma necessidade do contexto social dos alunos, explorando a linguagem como solução de um problema, um desafio que seja significativo para a comunidade escolar, promovendo empoderamento social. Nesse processo, o gênero é um catalisador da rede do projeto voltado para o contexto social dos alunos, de forma que os gêneros integrem um ecossistema de processos comunicativos e interativos dentro e fora do contexto escolar, conectando o aluno à sua comunidade escolar e a novas experiências proporcionadas pela cultura digital, promovendo conhecimento, cultura participativa, novos letramentos, principalmente o letramento midiático crítico (MARQUES, 2019).

Vivemos interações culturais, sociais e tecnológicas impactadas pelo mundo global, marcado pelas relações sociais em contextos digitais ou não, tornando os multiletramentos um conceito-chave na Educação (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009, 2010, 2015). Rojo e Moura (2020, p.23) esclarecem que “o termo multiletramentos remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e as das diferenças socioculturais”, portanto, essas duas ordens de significação, nos espaços de ensino e de aprendizagem, permitem explorar a multiculturalidade (local e global) do contexto de vida dos estudantes e as multimodalidades/multisssemioses de textos que circulam na cultura digital ou não, desenvolvendo novas competências e habilidades de leitura e de escrita dos estudantes. Para Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020, p.14) “A docência na atualidade, portanto, implica o desenvolvimento de multiletramentos, de forma que o professor tenha fluência técnico-didático-pedagógica que lhe possibilite construir práticas pedagógicas inventivas e agregativas”. Na concepção desses autores, os multiletramentos tornam-se indissociáveis da prática docente e dos processos de aprendizagens necessários para a formação cidadã dos estudantes.

O conceito de novos letramentos, proposto por Knobel e Lankshear (2003), dá destaque a novas práticas letradas e digitais que possibilitam o desenvolvimento de um “novo *ethos*” do sujeito. Ou seja, novos valores que instigam os sujeitos a terem ações mais participativas, mais colaborativas, mais sociais e distribuídas na rede digital. A marca dos novos letramentos é centrada na ação colaborativa e interconectada entre os sujeitos, que ampliam seus conhecimentos tecnológicos, linguísticos, culturais, reelaborando para si e para o mundo novos significados, novos modos de ser e de se relacionar (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 9), gerando autoria coletiva e novos valores na sociedade.

Entendemos que as breves abordagens teóricas suscitadas, nesta fundamentação, dialogam com as mudanças esperadas para a educação do século XXI e os desafios do ensino híbrido. Precisamos de uma escola mais inclusiva em todos os sentidos, que se fortalece com o desenvolvimento de projetos em rede, com ações colaborativas e empoderamento social, através das linguagens, conectando estudantes e comunidade local para gerar uma rede de interações em que os processos comunicativos sejam expressos pelas suas necessidades sociais e pelos seus valores na construção de uma sociedade mais consciente para enfrentar os desafios deste século.

### **3. Metodologia**

A pandemia evidenciou o quanto a escola é um espaço de transformação social na vida dos estudantes. Não é um lugar só de conhecimento ou “conteúdos curriculares”, mas principalmente de acolhimento, de colaboração, de assistência, de segurança, de socialização e de interação presencial humana, componentes fundamentais no processo de formação dos estudantes. Em meio ao caos, a escola, os professores, os alunos e as famílias tiveram que se reinventar para enfrentar os inúmeros novos obstáculos, a precariedade de acesso às TDs, o letramento digital e a ineficácia de velhas práticas pedagógicas, exigindo-lhes empatia, inovação didática, criatividade, cooperação, colaboração e apropriação de tecnologias. É nesse contexto de desafios que surge o projeto a ser analisado neste capítulo.

A presente investigação é de natureza qualitativo-interpretativista e tem como suporte teórico-metodológico para a geração de dados a pesquisa-ação. O objetivo deste estudo é analisar como um projeto em rede permite a construção de um “novo ethos” na Educação Básica. Os dados analisados, neste estudo, são decorrentes do projeto desenvolvido com 25 estudantes<sup>1</sup> de uma turma de oitavo ano de uma escola municipal pública. O projeto interdisciplinar durou dois meses, de outubro a dezembro de 2020, e teve como ponto de partida estudos ligados à temática “Saúde mental e física na adolescência”, desenvolvido nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Artes, Ensino Religioso, História e Ciências. A conclusão do percurso do projeto resultou na produção de narrativas de RPG em grupo, compartilhadas nas redes sociais e jogadas por estudantes e professores no ambiente digital.

O projeto emergiu de um problema real: a falta de participação dos alunos nas atividades propostas pelos professores na plataforma *Google Classroom*. Inicial-

---

<sup>1</sup> O ensino remoto da rede municipal de São Leopoldo iniciou em 19 de agosto de 2020 e encerrou 16 de dezembro de 2020. Dos 25 estudantes, apenas 40% tinha acesso à plataforma digital Google Classroom, totalizando 10 estudantes. Dos 15 estudantes sem acesso à internet, 70% não realizaram as atividades impressas, seja pela falta de interesse, dificuldades de aprendizagem, evasão escolar ou outros problemas que a escola não teve acesso. Essa pequena amostra revela o quanto a falta de acesso às TDs afastou os estudantes da escola.

mente, as disciplinas não dialogavam e algumas seguiam um modelo tradicional com a proposição de atividades individuais, o que foi rapidamente rejeitado pelos estudantes devido à quantidade de atividades postadas e às dificuldades de usar a plataforma digital.

Do total da turma, apenas 40% tinha acesso à plataforma digital usada pela escola. Desses alunos com acesso à plataforma, poucos realizavam todas as atividades propostas. O desinteresse dos alunos conduziu um grupo de professores a analisar o problema para buscar soluções e criar novas estratégias didáticas que proporcionassem interesse nesses estudantes que tinham acesso à internet. Em termos organizacionais, resumidamente, o projeto desenvolveu as seguintes ações:

- Escolha de um tema gerador (saúde mental na adolescência) cujo propósito foi dialogar com os estudantes os impactos do distanciamento social e as emoções presentes na adolescência;
- Delimitação de algumas competências e habilidades por disciplina, seguindo as orientações previstas na BNCC para o oitavo ano;
- Planejamento semanal do projeto e encontros síncronos e assíncronos dos professores;
- Apropriação de diferentes tecnologias para se comunicar, trocar ideias e construir o projeto colaborativo: *Google Classroom, Google Meet, Google Docs, Google Forms, Canvas, Facebook, Whatsapp, Tik Tok, Bitmoj, Capcut*;
- Escuta ativa com ações individuais e coletivas dos professores, fortalecendo os laços afetivos com os estudantes, através da rede social *Whatsapp* e do *Facebook*;
- Postagem de atividades na plataforma *Google Classroom*, a cada 10 dias, de acordo com o cronograma dado pela Secretaria Municipal de Educação, além de encontros síncronos semanais com a turma para explicar cada etapa: Objetivo do projeto, ponto de partida, percurso de atividades conjuntas e finalização do projeto;
- Propostas de trabalhos em equipes entre os estudantes;
- Desenvolvimento do letramento digital dos estudantes: apropriação de diferentes tecnologias no projeto: *Google Meet, Google Docs, Google Forms*, aplicativos de edição de vídeo e imagens para a produção de narrativas de RPG e vídeo-depoimentos;
- Participação dos estudantes e dos professores no 5º WLC<sup>2</sup> – “We, learning with the cibricity” – apresentação do projeto em grupos;

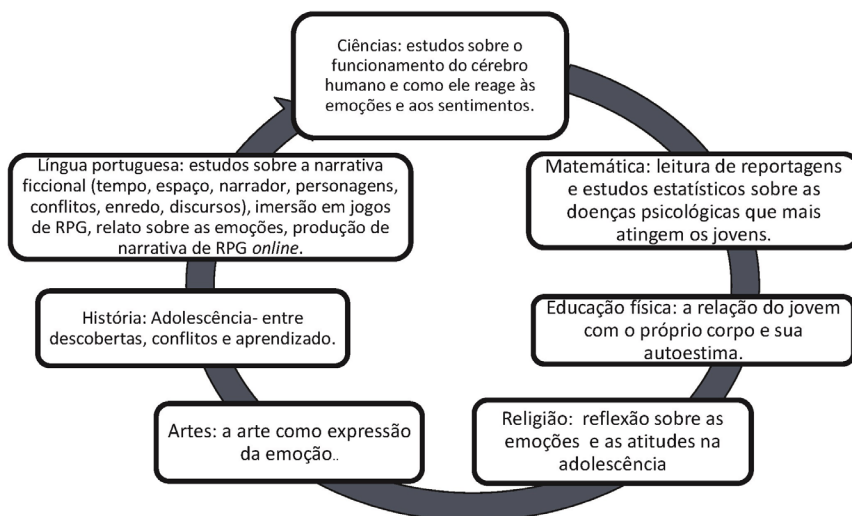
---

2 Esse evento faz parte do projeto de pesquisa “A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: Práticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável”, o qual a escola, em análise, é participante. O projeto de pesquisa é financiado pela Fundação Carlos Chagas e Itaú Social, coordenado pela professora Eliane Schlemmer (Unisinos), com apoio da Prefeitura Municipal de São Leopoldo. É importante

- Compartilhamento das narrativas de RPG nas redes sociais da escola;
- Autoavaliação em grupo - produção em um vídeo depoimento sobre as experiências vivenciadas no desenvolvimento do projeto.

A produção de narrativas de RPG *online* possibilitou aos alunos um olhar investigativo e interdisciplinar sobre a saúde mental e física dos jovens na adolescência, espacialmente durante a pandemia. Além disso, o projeto instigou os estudantes a refletirem sobre a temática sob diferentes pontos de vista em cada disciplina. Na imagem abaixo, apresentamos uma síntese sobre o trabalho interdisciplinar.

**Figura 2:** Projeto interdisciplinar.



**Fonte:** Autora.

A partir das temáticas estudadas em cada disciplina, os estudantes tiveram a oportunidade de escrever sobre conflitos e emoções vividos na adolescência e potencializados na pandemia, através da produção da narrativa de RPG *online*.

#### **4. Análise de dados**

O projeto desenvolvido envolveu muitas ações didáticas e uma riqueza de dados gerados que não cabem neste capítulo. Portanto, para análise, vamos ampliar nosso olhar para o trabalho colaborativo, os novos letramentos e as potencialidades do desenvolvimento de um projeto em rede a partir de uma seleção de

---

destacar que os professores envolvidos no projeto escolar, três participaram da formação *online* “Educação OnLIFE: a cibricidade como espaço de aprendizagem”, promovida pelo projeto de pesquisa.

dados gerados. A seguir, apresentamos um panorama sobre o projeto, que ocorreu em duas etapas, e os dados analisados.

A primeira etapa do projeto pode ser considerada mais teórica, tendo como finalidade a busca por um planejamento colaborativo, a partir de uma temática central trabalhada entre diferentes disciplinas, iniciando um processo de apropriação de tecnologias para trabalhá-las no ambiente digital e aproximação com os estudantes.

## 1ª etapa- Estudos teóricos- O que alimenta o seu cérebro?

Figura 3: o que alimenta seu cérebro?



Fonte: Planejamento colaborativo docente

1. Clique aqui para começar o projeto!
2. Nosso cérebro e as emoções
3. História: Adolescência: entre descobertas, conflitos e aprendizado.
4. Desafios de Língua Portuguesa: leitura de crônicas sobre o isolamento social. Estudo sobre os elementos da narrativa e produção de relatos sobre as emoções despertadas durante o distanciamento social.
5. Circuito de Habilidades: Modo Ativado! (Corpo e autoestima)
6. Saúde Mental no Brasil: confira dados estatísticos alarmantes
7. Artes: Reflexões sobre isolamento social a partir do meme da obra de Van Gogh

Nessa etapa, para introduzir o projeto aos estudantes, os professores organizaram um PDF (figura 03) e utilizaram o programa Canva<sup>3</sup> para criar uma interface com seus avatares, construídos no aplicativo Bitmoji<sup>4</sup>. Tal ação didática revela uma forma de se apresentar aos alunos um ambiente digital e ali construir uma identidade. O aluno, em seu dispositivo móvel, ao clicar nos avatares dos professores do PDF, conseguia acessar vídeos e textos, recebendo, assim, as boas-vindas ao projeto e uma explicação sobre o que seria trabalhado em cada disciplina. Nessa atividade de abertura do projeto, portanto, ocorre o primeiro contato dos alunos com as novas estratégias criadas pelos professores que se apresentam como uma equipe para a turma. A estratégia usada evidencia o quanto o ensino híbrido e multimodal provoca a integração das TDs à prática docente na construção de novos significados e formas de interação colaborativas entre professores e alunos, revelando a necessidade de construir novas ações didáticas conjuntas no ambiente digital.

Parte desses professores não conhecia o aplicativo Bitmoji para criar seu avatar, além de ter pouca intimidade com a gravação e a edição de vídeo e com o programa Canva. Todas essas ações, usadas apenas para elaborar a introdução do projeto, foram construídas coletivamente e discutidas no planejamento. Elas demonstram o desenvolvimento de um novo letramento digital dos professores que também passa a ser compartilhado mutuamente, evidenciando o quanto eles passaram a buscar novas formas de se mostrar presente no tempo e no espaço digital dos alunos para resgatar laços afetivos e aproximá-los do projeto. Outra ação conjunta foi a “Escuta e busca ativa”, através da rede social *Whatsapp* e do *Facebook*, envolvendo ações individuais e coletivas de todos os professores para fortalecer o diálogo e a participação dos estudantes nas atividades *online*. As estratégias deram efeitos positivos e começaram a ser “sentidas” pelos estudantes, pois a maioria começou a participar também dos encontros síncronos e das atividades da primeira etapa do projeto. A temática também provocou interesse nos estudantes, os quais passaram a compreender melhor como o corpo e a mente reagem às emoções. Para Schlemmer (2018, p. 47), “Desenvolver projetos é uma atividade que requer trabalhar com o outro (colaboração) e também realizar operações mentais com o outro (cooperação)”, o que torna esse processo uma aprendizagem de colaboração e de cooperação, decorrente de uma necessidade que envolve “trocas recíprocas e respeito mútuo”.

## 2ª etapa: RPG: Gamificando as emoções para encontrar soluções

1. Encontro síncrono - Vamos jogar uma narrativa de RPG juntos?
2. Qual é o teu grupo?

---

3 Disponível em: <http://canva.com/>.

4 Disponível em: <https://www.bitmoji.com/>.

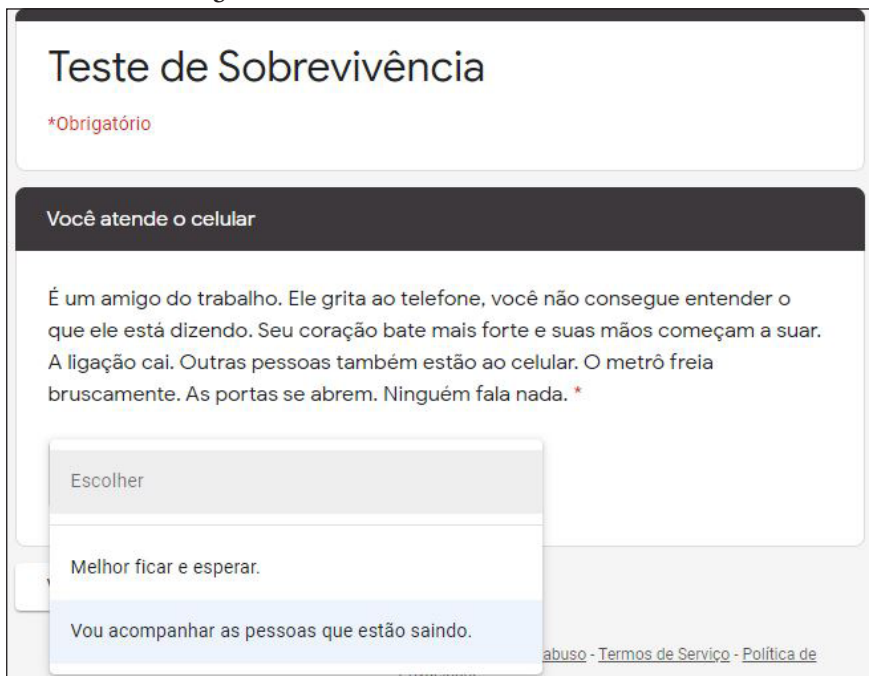
3. Saúde física, mental e autoestima do adolescente
4. Fórum sobre os efeitos do trabalho infanto-juvenil, desigualdades sociais, e autoestima dos jovens.
5. Afinal, o que é uma narrativa de RPG?
6. Planejando a narrativa de RPG - Criação do personagem
7. Hora de criar a sua narrativa de RPG.
8. Reunião síncrona: Como montar o RPG no *Google Forms*?
9. Divulgação das narrativas de RPG nas redes sociais da escola
10. Autoavaliação coletiva: produção de vídeo-depoimento sobre o projeto (Alunos e professores).
11. Participação de alunos e professores no evento 5º WLC - “We, learning with the cibricity”.

Na segunda etapa, o desenvolvimento do projeto avançou ainda mais na construção colaborativa entre os professores: maior dimensão e compreensão sobre o projeto, apropriação das tecnologias, mais engajamento, mais reflexão sobre a própria prática docente, novas estratégias didáticas e interação com os estudantes. Todas as atividades propostas na segunda etapa foram discutidas e construídas em equipe, através de encontros síncronos e assíncronos. A abordagem teórica sobre a temática e a segmentação das disciplinas, presentes na primeira etapa, foram substituídas pelo objetivo prático do projeto: a produção de narrativas de RPG *online*.

Ferramentas como o *Google Drive*, o *Google Meet* e o *Whatsapp* passam a integrar o planejamento colaborativo para escrever a estrutura do projeto, fazer comentários, dar sugestões, discordar e alinhar as ideias de todos com respeito mútuo e engajamento. Antes da pandemia, nunca esse grupo, formado por sete professores, havia desenvolvido um planejamento colaborativo dessa forma, coconstruindo um plano de ação didática com o mesmo objetivo, colocando todas as disciplinas numa “horizontalidade” de trabalho, desenvolvendo um “novo ethos” diante do contexto de ensino digital. A comunicação digital, o tempo flexível para o planejamento, a formação continuada (*lives*, cursos e oficinas), as discussões pedagógicas, a motivação e a resolução de problemas compartilhados foram essenciais para alavancar mudanças profissionais no agir docente.

O encontro síncrono com os estudantes também foi marcado por um novo contexto de aprendizagem significativo e colaborativo para todos. A atividade de abertura da segunda etapa “Vamos jogar uma narrativa de RPG?” foi realizada conjuntamente na aula síncrona, através do *Goggle Meet*. A imersão no jogo *online* levou professores e estudantes, durante uma hora, a vivenciarem emoções juntos e a discutirem estratégias para a tomada de decisão de sobrevivência do personagem central da história, conforme se pode ver na imagem abaixo.

Figura 4: Narrativa de RPG – Teste de sobrevivência.



The image shows a screenshot of a Google Form titled "Teste de Sobrevivência". At the top, it says "\*Obrigatório". Below the title is a dark header with the text "Você atende o celular". The main text of the form reads: "É um amigo do trabalho. Ele grita ao telefone, você não consegue entender o que ele está dizendo. Seu coração bate mais forte e suas mãos começam a suar. A ligação cai. Outras pessoas também estão ao celular. O metrô freia bruscamente. As portas se abrem. Ninguém fala nada. \*". Below the text is a dropdown menu with the label "Escolher". The menu is open, showing two options: "Melhor ficar e esperar." and "Vou acompanhar as pessoas que estão saindo.". At the bottom right of the form, there are links for "abuso - Termos de Serviço - Política de".

**Fonte:** Teste de sobrevivência. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdic84csTUncQRknrAhVPs4aQvxWNEqo2xFHBriW7Dl3cN0Sw/formResponse>.

A opção pela imersão no jogo, de forma coletiva e síncrona, também foi uma estratégia didática dos professores para sensibilizar os estudantes no trabalho colaborativo. Tal experiência promoveu um novo espaço de aprendizagem para compreender o gênero narrativa de RPG *online*, vivenciar emoções coletivas, ter e tirar dúvidas, trabalhar em grupo, realizar tomadas de decisão, expor opiniões e argumentar, interagindo de forma lúdica com todos. Também, nesse encontro, foi possível compreender, na prática, os elementos da narrativa - retomados pelos professores de português. Essa experiência, no ambiente digital, tornou o projeto concreto para os estudantes, os quais conseguiram ter ideias e desenvolver novas estratégias para escrever suas narrativas de RPG em grupo. A vivência desse encontro síncrono possibilitou a todos os professores mais autonomia e conhecimento para auxiliar os grupos de estudantes na produção de narrativas de RPG, trazendo para a trama das histórias os estudos realizados sobre a saúde mental dos jovens na fase conturbada que é a adolescência, somadas ao distanciamento social durante a pandemia.

Da segunda etapa, também é possível destacar o encontro síncrono para a construção do jogo *online*. Após orientadas, escritas e reescritas as narrativas de RPG, com a participação efetiva de quase todos os professores no processo de escrita criativa dos grupos, novamente, todos vivenciaram a oficina sobre a cons-

trução de jogos narrativos utilizando o programa *Google Forms*. A oficina foi ministrada pelos professores de Língua Portuguesa e também se tornou um tutorial para que os alunos se apropriassem das tecnologias, aprendendo a criar mecânicas de jogo em seus jogos de RPGs. Esse momento provocou o desenvolvimento de novos letramentos digitais em todos os sujeitos envolvidos no projeto.

O projeto resultou na produção de três narrativas de RPG produzidas em equipes que acabaram se ajudando mutuamente no processo de apropriação das tecnologias para a produção dos jogos “Beleza não definida”<sup>5</sup>; “Qual caminho você deseja seguir?”<sup>6</sup> e “As decisões da vida”<sup>7</sup>. De acordo com Relatório de monitoramento global da educação (UNESCO, 2020, p. 19), “Um terço das crianças e adolescentes entre 11 e 15 anos sofre *bullying* e exclusão na escola. Aqueles que são percebidos como diferentes das normas ou ideais sociais têm maior probabilidade de serem vítimas”. Em suas narrativas, a escola e o ambiente familiar ganharam espaço significativo nas histórias dos estudantes, os quais narraram conflitos que envolvem crises de ansiedade, depressão na juventude, insegurança, baixa autoestima, *bullying*, isolamento social, solidão e conflitos familiares.

Os grupos também exploraram os elementos multissemióticos na produção das histórias compostas por dez cenas, todas com imagens que retratam o conflito central da cena, sempre oferecendo ao jogador duas possibilidades de percurso e uma escolha para o personagem. Os jogos retratam os temas estudados em diferentes disciplinas. Conforme é possível observar no exemplo a seguir:

---


5 Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/1MCCEJW9ojw\\_MEPaTqpOH913ThdcO7eMZzBPbU9Ahyf8/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1MCCEJW9ojw_MEPaTqpOH913ThdcO7eMZzBPbU9Ahyf8/viewform?edit_requested=true).

6 Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2IDRP\\_YCu0n4l4GNKeKvgcJ8si7ec6n9bQenGIcknYNRA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2IDRP_YCu0n4l4GNKeKvgcJ8si7ec6n9bQenGIcknYNRA/viewform).

7 Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfkhD1iGHVUqEnvlVV-QOqy\\_U0gN84enJmH26bGqx70rXkQ4kdQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfkhD1iGHVUqEnvlVV-QOqy_U0gN84enJmH26bGqx70rXkQ4kdQ/viewform).

Figura 5: Narrativa de RPG “Beleza não definida”.

Hanna chega em casa e fica se analisando na frente do espelho, começa a chorar pois ela não está nem um pouco contente com sua aparência, e sua autoestima está cada vez piorando mais, ela não gosta mais de seu corpo, não anda mais de cabelo solto, pois acha ele horrível, está sempre se achando muito magra. Ela está se deixando levar pela opinião das pessoas que dão risada dela, ela não consegue mais se olhar no espelho e ver aquela Hanna de antigamente, feliz, alegre, com muito amor no coração, e que estava sempre com um sorriso lindo no rosto. O que ela precisa fazer... \*



Chamar seus pais para contar o que está acontecendo.

Ficar no seu canto e não contar nada para seus pais.

[Voltar](#) [Próxima](#)

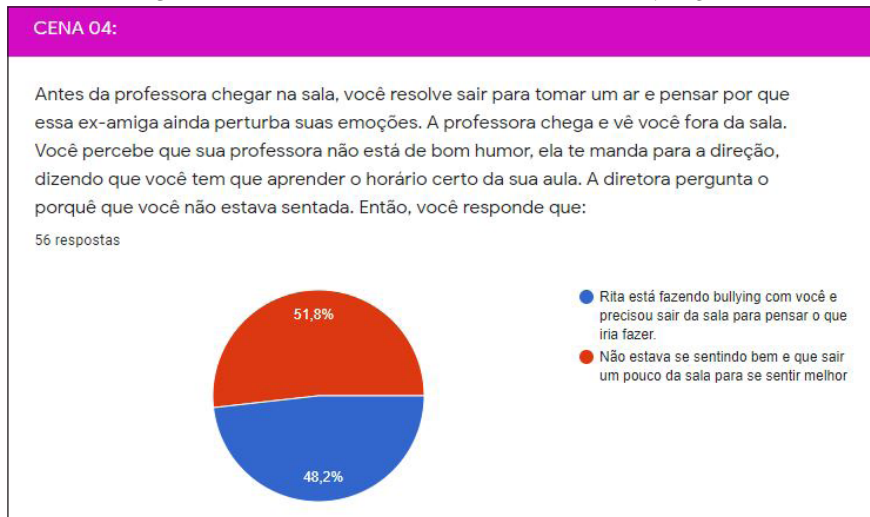
Fonte: Narrativa de RPG *online*.

A cena acima exemplifica como o jogador é levado à imersão no jogo para que suas emoções sejam ativadas ao ler a riqueza de detalhes e conflitos presentes na história e na vida de Hanna. Do processo de leitores/jogadores de RPG *online* a produtores de jogos de RPG *online*, é possível identificar o quanto os estudantes se apropriaram da linguagem da cultura digital e das características discursivas, linguísticas e multissemióticas do gênero (KERSCH; MARQUES, 2015), incor-

porando os estudos realizados sobre a temática saúde mental e física na adolescência em suas histórias. Temas que são caros à adolescência, mas ganharam voz ativa dos jovens em narrativas que exploram a depressão, a ansiedade, o *bullying* e a falta de diálogo com os pais. Segundo a Organização Mundial de Saúde<sup>8</sup>, “o Brasil é considerado o país mais ansioso do mundo e o quinto mais depressivo”, e, mesmo assim, não promove assistência médica à população como deveria. A ansiedade afeta 18,6 milhões de brasileiros, desencadeando transtornos mentais. Portanto, o projeto aponta para uma possibilidade de ação docente para dar protagonismo e autoria na produção desse jogo compartilhado nas redes digitais, levando outros jovens a refletirem sobre suas emoções e decisões nas situações criadas no jogo.

Ao criar o jogo no *Google Forms*, os alunos também tiveram acesso às respostas dos jogadores (comunidade escolar e professores), possibilitando-lhes reflexão sobre o impacto do jogo a partir dos dados estatísticos gerados pelo próprio programa, como podemos ver no outro RPG a seguir. 51,8% dos jogadores não conseguem revelar para os professores que estão sofrendo *bullying*, além disso, suas inseguranças os levam ao silêncio, tornando o *bullying* um problema a ser combatido na escola. Da narrativa ficcional aos dados reais gerados pelo jogo digital, o resultado, através de gráficos, apresenta informações relevantes para discutir sobre o comportamento dos estudantes frente às temáticas abordadas no jogo.

**Figura 6:** Narrativa de RPG - “Qual caminho você deseja seguir?”



**Fonte:** Narrativa de RPG *online*.

<sup>8</sup> Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5354:aumenta-o-numero-de-pessoas-com-depressao-no-mundo&Itemid=839#:~:text=%C3%89%20o%20que%20aponta%20um,esse%20transtorno%20mental%20no%20mundo.](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5354:aumenta-o-numero-de-pessoas-com-depressao-no-mundo&Itemid=839#:~:text=%C3%89%20o%20que%20aponta%20um,esse%20transtorno%20mental%20no%20mundo.)

Outra potencialidade do *Google Forms*, explorada pelos estudantes, foi abrir espaço para que os jogadores pudessem comentar sobre suas experiências, após jogar o RPG. Assim, ao lançar, na rede digital, suas narrativas, eles puderam ter um *feedback* do trabalho realizado em equipe com seus colegas e professores. Destacamos alguns comentários que evidenciam a imersão dos jogadores nas narrativas de RPG e a interação com os autores dos RPGs na cultura digital. Nos comentários, percebe-se que os jogos despertaram emoções dos jogadores ligadas ao contexto escolar e familiar.

- *Que show! Fui imaginando as cenas enquanto lia a narrativa! Gostei muito do jogo!*
- *achei mo daora manw bem feitinho e taws,parabéns*
- *Por enquanto não preciso de ajuda, Mais minha melhor amiga sim,vou tentar mandar pra ela.*
- *Parabéns pela sensibilidade! Quem somos nós para dizer que as dores do outro não são importantes, não é mesmo? Confiar em quem está perto pode ser o primeiro passo para encontrar ajuda.*
- *muito bom.senti como se estivesse dentro do jogo :D*
- *Parabéns, pessoal! O jogo está ótimo, gostei bastante do modo como a amizade da Ângela e do Luís foi apresentada.*
- *Muito bom. Adorei jogar, lembrei de várias inseguranças que tinha na adolescência. A qualidade do trabalho demonstra que estão prontos para novos desafios, parabéns.*
- *Ansiedade não é drama! Precisa ser tratada para que as angústias não tomem conta da pessoa. Parabéns pela abordagem que fizeram! Amei participar!*

No projeto em rede, é fundamental ter um olhar pedagógico sobre o gênero na perspectiva dos novos letramentos e dos multiletramentos na sala de aula. Saber explorar, de fato, os processos comunicativos da sociedade digital é um dos caminhos essenciais para a trabalhar o gênero no processo de aprendizagem significativo dos alunos. Nessa perspectiva, a narrativa de RPG *online* produziu significados para todos: seja nas estratégias didáticas realizadas pelos professores, seja na produção autoral colaborativa dos estudantes, seja no efeito que o jogo de RPG *online* despertou na comunidade escolar. Ao compreender o gênero como um **ecossistema de processos comunicativos e interativos**, que ocorre dentro e fora do contexto escolar, a ação didática do professor rompe barreiras de espaço e tempo, dialogando ainda mais com um ensino híbrido na cultura digital, oportunizando aos alunos voz ativa, autoria coletiva e interação social na cultura digital. Entendemos que, dessa forma, eles desenvolvem um “novo ethos” para si e também para a escola. Ou seja, ao vivenciar essa experiência de aprendizagem, um processo de transformação ocorre, provocando mudanças em seu modo de ser, de agir, de coconstruir, de colaborar, de pertencer e de participar do contexto digital e do contexto social que os cercam. Conforme é possível observar no trecho do

vídeo depoimento de um dos grupos de estudantes, disponível no canal da escola, na rede social Youtube<sup>9</sup>:

*O objetivo do nosso projeto foi escrever uma narrativa de RPG que mostrasse que ansiedade e autoestima baixa não são dramas de adolescente, mas problemas emocionais. Mostramos em nosso jogo como esses sentimentos podem ser muito prejudiciais para os jovens e até mesmo adultos.*

*As atividades que achamos mais importantes foram: criar o jogo narrativo de RPG, elaborando perguntas que nos fizeram refletir sobre nossa própria autoestima. Alguns dos muitos motivos que podem gerar baixa autoestima nos jovens é a própria relação que o jovem tem com a família. Isso influencia muito. E exploramos isso em nosso jogo.*

*A criação da narrativa é uma parte essencial para o RPG, pois ela nos faz sentir emoções forte por palavras e isso mostra a importância das palavras e o efeito que elas têm na nossa vida.*

*Gostamos dessas atividades porque nos fizeram refletir sobre o comportamento e as emoções dos jovens na sociedade, na escola e na família. Isso nos fez perceber que há algo de errado. No projeto, lemos pesquisas e notícias que mostram como a depressão e a ansiedade aumentaram nos jovens. E percebendo isso, também tivemos ideias de como abordar essas emoções no jogo.*

*Encontramos alguns obstáculos, como a falta de planejamento do grupo e a falta de criatividade, em alguns momentos para escrever uma narrativa que expressasse a importância de contar quando você não está bem, pois não tem nem um problema nisso.*

*E a que mais achamos interessante foi o que o RPG nos fez pensar e como ele mostra a importância da narrativa para o leitor, porque o leitor é uma coisa extremamente importante que te faz imaginar “mundos diferentes” e isso é incrível, e o RPG nos mostra isso, ele te faz sentir emoções, imaginar diversas alternativas, faz você entender assuntos importantes em minutos, apenas jogando um jogo.*

**CONCLUSÃO:** *Com esse projeto aprendemos a trabalhar melhor em grupo, a refletir sobre assuntos que não costumamos refletir, como a relação com o nosso próprio corpo, a nossa imagem e nosso relacionamento com nossas mães.*

O depoimento acima reflete os efeitos do projeto desenvolvido por estudantes e professores, os quais assumiram um “novo ethos” para si, para o mundo e para a escola no novo contexto digital. Através da temática “saúde mental e física na adolescência”, os estudantes se apropriaram do tema e materializaram seus discursos em práticas linguageiras que produzem valores sociais ao compartilhar informações e veiculá-las, de forma colaborativa, na distribuição de informação

<sup>9</sup> Vídeo depoimento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L-Hy4CwFsFQ&list=PLCDcms4TuKRslYyBd4A98mRkPeiGThvEf&index=7>.

na rede digital, vivenciando o processo de aprendizagem de forma colaborativa e significativa em suas vidas.

## 5. Reflexões finais

No novo contexto híbrido, o trabalho didático por projeto, de forma colaborativa e interdisciplinar, tornou-se uma necessidade para a escola do século XXI, mas ainda não é uma realidade para todos devido às desigualdades sociais e tecnológicas, conforme foi abordado na introdução deste capítulo. Os dados parciais analisados, neste capítulo, permitem-nos refletir o quanto o desenvolvimento de um **Projeto em rede** mobiliza alunos e professores a desenvolverem um “novo ethos” na escola ao buscarem respostas para uma determinada demanda social a partir da qual eles possam aprender enquanto constroem estratégias para resolver problemas reais vinculados às suas vidas e/ou à própria comunidade. A temática do projeto evidenciou o quanto nós, professores, precisamos abrir espaços para que os estudantes possam não apenas falar sobre suas emoções, mas discuti-las e materializá-las em discursos com protagonismo juvenil para agir no mundo e se apropriar de diferentes linguagens e de tecnologias que produzam empoderamento social.

A partir dos dados analisados, é possível afirmar que um projeto em rede coloca os estudantes em situações de aprendizagens reais e também gera uma ação transformadora no ambiente escolar, valorizando as conexões de comunicação e ampliação do verdadeiro diálogo entre os estudantes e a comunidade escolar no contexto digital e físico que os cercam, promovendo o desenvolvimento de um “novo ethos”, trabalho colaborativo e novas competências digitais e sociais dos estudantes (BRASIL 2018) no ensino da Educação Básica.

É importante ressaltar que essa análise olhou para o contexto digital e as potencialidades que ele oferece à ação didática do docente no desenvolvimento de projetos em rede. No entanto, 60% dos estudantes da turma analisada retiraram atividades impressas, o que revela grandes diferenças e impactos sociais no ensino da escola pública, especialmente as que estão localizadas em zonas de periferia. É necessário enfatizar que a educação deve ser inclusiva para todos, sem exceção.

Entendemos que os estudos sobre multiletramentos e novos letramentos, presentes na BNCC (BRASIL, 2018) tornaram-se ainda mais significativos para compreender os novos percursos metodológicos da Educação no Brasil imersa na cultura digital. Trabalhar o desenvolvimento de projeto em rede, envolver várias disciplinas, valorizar a cultura local e integrar as tecnologias digitais na ação didática do professor, compreendendo o gênero como um catalisador que integra um **ecossistema de processos comunicativos e interativos** possibilita ao estudante experienciar diferentes linguagens para agir no mundo de forma colaborativa e cooperativa, fortalecendo o seu protagonismo juvenil e sua formação cidadã social e digital.

## 6. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF: MEC, dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies: new literacies, new learning**. London: Routledge; Psychology Press, 2009.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge; Psychology Press, 2000
- GRUPO DE NOVA LONDRES (GNL). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006[1996].
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.
- KERSCH, Dorotea; MARQUES, Renata Garcia. Leitura e escrita em Projeto Didático de Gênero: o uso de tecnologias e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. **Revista Eutomia**, Recife, v. 15, n. 1, p. 384-407, jul. 2015.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: changing knowledge in the classroom**. Buckingham, UK: Open University Press, 2003.
- MARQUES, R. G. Multiletramentos e interações que levam à formação de designers sociais ativos no contexto escolar. 2019. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8702>.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo 2020**. Inclusão e educação: todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.locale=en). Acesso em: 28 dez. 2020.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- SCHLEMMER, Eliane; KERSCH, Dorotea Frank; OLIVEIRA, Lisiane. Formação de professores-pesquisadores em contexto híbrido e multimodal: Desafios da docência no stricto sensu. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 12, v. 33, dez. 2020.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 1, p. 42-69, jan./abr. 2018.



## SOBRE OS AUTORES

### **Ana Patrícia Sá Martins**

Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Multiletramentos no Ensino de Línguas. Atua como Professora Adjunta no Departamento de Letras, da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: apsm121285@gmail.com.

### **Anderson Carnin**

É doutor em Linguística Aplicada e professor junto ao Curso de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente, lidera o grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID) e desenvolve trabalhos voltados a questões ligadas à formação de professores/as e ensino de língua portuguesa. E-mail: anderson.carnin@gmail.com.

### **Anna Júlia Cardoso Dornelles**

É graduanda em Letras Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica PIBIC do Grupo GPe-du, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. E-mail: annajulia.c.d@hotmail.com.

### **Antonia Sueli S. G. Temóteo**

Professora do Departamento de Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestre em Letras pela UFRN. Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos. Pesquisadora dos Grupo de Pesquisa FORMLI/Unisinos e GELIN/UERN, com investigações no campo dos Estudos do Letramento, com foco nos letramentos do professor para e no local de trabalho, a partir da vivência no PIBID, dentre outros programas formativos. Coordenou o subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, na UERN. E-mail: sueligtemoteo@gmail.com.

### **Deisi Flesch Pupo**

É graduada em Letras Português com habilitação em Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e especializada em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Unicesumar. Atualmente é estudante de pós-graduação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), integrante do grupo de Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI), vice-presidente da Associação Paranaense de Professores de Alemão (APPLA) e professora de alemão na rede privada de ensino. E-mail: deisiflesch@gmail.com.

**Dorotea Frank Kersch**

É professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, tendo antes atuado na escola básica. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Sua pesquisa foca-se em ensino de língua portuguesa, (multi)letramentos, letramento (midiático) crítico, formação de professores, identidade e atitudes linguísticas. E-mail: doroteafk@unisinos.br.

**Edméa Santos**

Professora Titular-Livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua no Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), na linha de pesquisa; Linha 1: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas. Pedagoga pela UCSAL, mestre e doutora em Educação pela UFBA. Pós-doutora em e-learning e EAD pela UAB-PT, onde colabora esporadicamente no MPEL – Mestrado em Pedagogia do e-Learning. Atua na formação inicial e continuada de professores e pesquisadores, nos temas Educação e Cibercultura, Pesquisa e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Didática, Currículos: teorias, práticas e políticas, Informática na Educação, Educação Online, EAD. E-mail: edmeabaiana@gmail.com.

**Emily Haubert Klering**

É graduanda em Letras – Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica PIBIC do Grupo FORMLI, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. E-mail: emilyklering@gmail.com.

**Gabriela Andreolla Locatelli**

É graduanda em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. E-mail: gabialocatelli@gmail.com.

**Gabriela Krause dos Santos**

É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Graduada em Letras – Inglês pela mesma universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Professora de Inglês na rede privada de ensino, escola regular e de idiomas. E-mail: gabrielakrausedossantos@gmail.com

**Lara Hoefel da Rosa**

É graduanda no curso de Letras Português e Inglês da Unisinos. Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. E-mail: lhoefelr@gmail.com.

**Mayra R. F. Ribeiro**

Pedagoga pela UFRN; Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento – PRODEMA/UERN; Doutora em Educação pela UERJ. Professora adjunto IV na Faculdade de Educação da UERN, atuando na formação inicial e continuada de professores, na graduação em Pedagogia e outras licenciaturas e no Mestrado em Educação – PosEduc/UERN. Integra os grupos de pesquisa Formação e Profissionalização do Educador – UERN e Docência e Cibercultura -UFRRJ. Estuda e Pesquisa Educação e Cibercultura; Formação Docente e Práticas Pedagógicas com inspiração nas epistemologias multirreferencial e com os cotidianos. E-mail: mayraribeiro@uern.br.

**Renata Garcia Marques**

Graduada em Letras – Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Especialista em Mídias da Educação (UFRGS), Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Fez doutorado-sanduíche na Universidade do Porto, em Portugal. Atua na área de Língua Portuguesa da rede municipal de São Leopoldo/RS, é Supervisora do PIBID – anos finais Letras/Português. E-mail: re.garciamarques@hotmail.com.

**Sannya Fernanda Nunes Rodrigues**

Doutora em Multimídia em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal (reconhecido pela UFRJ). Pós-doutora na área da Interdisciplinaridade no Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA), com bolsa CAPES. Atua como Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), ligada ao Departamento de Educação e Filosofia. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Educacionais, Neurociência e Afetividade (GEP-TNA). E-mail: rodriguessannya@gmail.com.

**Terezinha Fernandes**

Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com doutoramento sanduíche pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) Portugal. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFMT com pesquisas no âmbito da cibercultura, educação *online*, letramentos digitais, multiletramentos críticos e ciberfeminismos. Membro do Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LÊTECE) e grupo Docência e Cibercultura GpDoc/UFRRJ. E-mail: terezinha.ufmt@gmail.com.



CASA LEIRIA  
Rua do Parque, 470  
São Leopoldo-RS Brasil  
[casaleiria@casaleiria.com.br](mailto:casaleiria@casaleiria.com.br)



**Gabriela Krause dos Santos**

É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Graduada em Letras – Inglês pela mesma universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Professora de Inglês na rede privada de ensino, escola regular e de idiomas. E-mail: gabrielakrausedossantos@gmail.com.



**Antonia Sueli S. G. Temóteo**

Professora do Departamento de Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestre em Letras pela UFRN. Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos. Pesquisadora dos Grupo de Pesquisa FORMLI/Unisinos e GELIN/UERN, com investigações no campo dos Estudos do Letramento, com foco nos letramentos do professor para e no local de trabalho, a partir da vivência no PIBID, dentre outros programas formativos. Coordenou o subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, na UERN. E-mail: sueligtemoteo@gmail.com.



“Muitos desafios se colocam a nós, professores, e aos responsáveis pela proposição e implementação de políticas públicas: de um lado, o acesso à tecnologia digital e à internet de qualidade para que alunos e professores possam usufruir de todas as potencialidades que a digitalidade e a conectividade oferecem, e, de outro a falta ou pouca familiaridade dos professores com as tecnologias digitais em rede, evidenciada ainda mais pela pandemia quando, em função da necessidade de isolamento físico, as instituições educacionais em diferentes níveis foram obrigadas a suspender as aulas na modalidade presencial física, o que é tema dos capítulos deste livro.”

*Dorotea Frank Kersch  
Eliane Schlemmer  
Ana Patrícia Sá Martins*

