

**FIAMA APARECIDA VANZ**

**FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ON-  
LINE: ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE, SELEÇÃO E INSERÇÃO EM PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**PORTO ALEGRE**

**2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINGUÍSTICA APLICADA**

**FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ON-  
LINE: ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE, SELEÇÃO E INSERÇÃO EM PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**FIAMA APARECIDA VANZ**

**ORIENTADORA: PROFa. DRa. GABRIELA DA SILVA BULLA**

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE  
2022**

### CIP - Catalogação na Publicação

Vanz, Fiama Aparecida  
FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUAS ON-LINE: ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE, SELEÇÃO E  
INSERÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS / Fiama Aparecida  
Vanz. -- 2022.  
156 f.  
Orientadora: Gabriela da Silva Bulla.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. ferramentas digitais. 2. ensino-aprendizagem de  
línguas. 3. aprendizagem on-line. 4. tecnologias na  
educação. I. Bulla, Gabriela da Silva, orient. II.  
Titulo.

**FIAMA APARECIDA VANZ**

**FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ON-  
LINE: ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE, SELEÇÃO E INSERÇÃO EM PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 23 de fevereiro de 2022

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA:

---

Profª Drª Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

Profª Drª Susana Cristina dos Reis  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

---

Profª Drª Lia Schulz  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Lucas, por estar sempre ao meu lado, compartilhando sonhos e zelando pelo meu bem-estar.

À minha família, pelo incentivo em prol do meu aprimoramento pessoal e profissional.

À Profª Drª Gabriela, pelo acolhimento na UFRGS e por ter me desafiado a ser professora de PLA.

Ao Programa de Português para Estrangeiros, pelo espaço de crescimento e formação que me constituiu professora de PLA.

Aos meus alunos, pelos desafios constantes e por me incentivarem a ofertar sempre o meu melhor.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

## RESUMO

A presente dissertação é fruto das demandas da pandemia do Covid-19 que acelerou de forma exponencial a implementação de ferramentas digitais para o exercício de atividades sociais, profissionais e acadêmicas. Partindo de tal cenário, este trabalho tem o objetivo central de estabelecer relações entre ferramentas digitais e aprendizagem de línguas on-line através da sistematização de orientações para a análise, escolha e aplicação profícua de ferramentas digitais nas aulas de línguas, a fim de qualificar os planejamentos didáticos dos professores e as experiências de linguagem dos estudantes. Toma-se como pressupostos teóricos o Círculo de Bakhtin, estabelecendo relações com multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, MOURA, 2012), concepção de língua-cultura (MENDES, 2014; KRAMSCH, 2017), ensino-aprendizagem de línguas no ambiente on-line (MESKILL; ANTHONY, 2010; BULLA, 2014), tarefas pedagógicas (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012), ferramentas digitais (DIAS, 2012; RABELLO, 2019; REIS; GOMES, 2014, 2019; ROSELL-AGUILAR, 2017) e metodologias ativas (MORAN, 2018; BACICH, 2018). A partir de tais perspectivas, busca-se (a) refletir teoricamente sobre o uso de ferramentas digitais, atrelado a uma concepção de língua como prática social baseada nos gêneros do discurso; (b) sistematizar um conjunto de orientações que possam subsidiar a análise, escolha e uso de ferramentas digitais nas aulas de línguas; (c) descrever as potencialidades, restrições e implicações educacionais de algumas ferramentas digitais e (d) contribuir para a formação de professores on-line. Considerando a importância da inter-relação entre tecnologias digitais, tarefa e atividade pedagógica, objetivos pedagógicos planejados e ações sociais previstas (BULLA, 2014; BULLA; SCHULZ, 2020), foi realizada a análise e o *redesign* de tarefas de um curso on-line de Português como Língua Adicional (PLA) no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS. Em diálogo com a literatura revisada, o processo analítico reforça a importância de pelo menos oito aspectos para a análise de ferramentas digitais visando ao ensino de línguas, a saber: interface, acesso, recursos, contexto, gêneros discursivos, interação e interlocução, produção e *feedback*. Cada aspecto foi desdobrado em questionamentos com o intuito de guiar o professor ao longo da análise de ferramentas. A partir dessa sistematização, busca-se contribuir para a formação de professores, fomentando relações positivas entre educador e tecnologias e incentivando a apropriação crítica e informada de recursos tecnológicos.

**Palavras-chave:** ferramentas digitais; ensino-aprendizagem de línguas; aprendizagem on-line; tecnologias na educação.

## ABSTRACT

This research is the result of the demands of the Covid-19 pandemic that has exponentially accelerated the implementation of digital tools for the exercise of social, professional, and academic activities. Based on such scenario, this paper aims to establish relationships between digital tools and online language learning through the organization of guidelines for the analysis, selection and fruitful application of digital tools in language classes, in order to qualify teachers' didactic planning and students' language experiences. It considers as theoretical assumptions the Bakhtin Circle, establishing relations with multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, MOURA, 2012), language-culture conception (MENDES, 2014; KRAMSCH, 2017), language teaching-learning in the online environment (MESKILL; ANTHONY, 2010; BULLA, 2014), pedagogical tasks (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012), digital tools (RABELLO, 2019; DIAS, 2012; REIS; GOMES, 2014, 2019; ROSELL-AGUILAR, 2017), and active methodologies (MORAN, 2018; BACICH, 2018). From such perspectives, this research seeks to (a) reflect theoretically on the use of digital tools, linked to a conception of language as a social practice based on speech genres; (b) systematize a set of guidelines that can support the analysis and choice of digital tools, as well as the pedagogical practice of teachers who intend to incorporate such tools in language classes; (c) to describe the potentials, restrictions and educational implications of some digital tools; and (d) to contribute to teacher training concerning the critical and informed selection of digital tools and the use of technologies for online language education. Considering the importance of the interrelationship between digital technologies, pedagogical task and activity, planned pedagogical goals, and expected social actions (BULLA, 2014; BULLA; SCHULZ, 2020), the analysis and redesign of tasks of an online Portuguese as an Additional Language (PLA) course was carried out in the scope of the Portuguese for Foreigners Program (PPE) at UFRGS. In dialog with the literature reviewed, the analytical process reinforces the importance of at least eight aspects for the analysis of digital tools for language teaching, which are: interface, access, resources, context, speech genres, interaction and interlocution, production, and feedback. Each aspect was outlined in questions in order to guide the teacher through the analysis of the tool. From this organization, we seek to contribute to the teacher's development, fostering positive relationships between educators and technologies, and encouraging the critical appropriation of technological resources.

**Keywords:** digital tools; language teaching-learning; online learning; technologies in education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Algumas ferramentas digitais para o ensino de línguas	66
Quadro 2 -	Critérios de análise das tarefas pedagógicas	79
Quadro 3 -	Detalhamento do <i>redesign</i> da tarefa-referência 1	85
Quadro 4 -	Detalhamento do <i>redesign</i> da tarefa-referência 2	93
Quadro 5 -	Detalhamento do <i>redesign</i> da tarefa-referência 3	105
Quadro 6 -	Detalhamento do <i>redesign</i> da tarefa-referência 4	113
Quadro 7 -	Detalhamento do <i>redesign</i> da tarefa-referência 5	124
Quadro 8 -	Orientações para a análise de ferramentas digitais	134
Quadro 9 -	Ícones utilizados na análise das ferramentas do Quadro 10	135
Quadro 10 -	Análise de ferramentas digitais a partir das orientações	136

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Princípios para a Educação On-line	68
Figura 2 -	Tarefa-referência 1	81
Figura 3 -	Interface da tela inicial do <i>Padlet</i>	83
Figura 4 -	Arquitetura pedagógica no <i>Padlet</i>	87
Figura 5 -	Tarefa-referência 2	90
Figura 6 -	Interface da tela inicial do <i>Jamboard</i>	91
Figura 7 -	Arquitetura pedagógica síncrona no <i>Jamboard</i>	95
Figura 8 -	Arquitetura pedagógica assíncrona no <i>Edpuzzle</i>	97
Figura 9 -	Arquitetura pedagógica assíncrona no <i>VoiceThread</i>	98
Figura 10 -	Tarefa-referência 3	103
Figura 11 -	Interface da tela inicial do <i>VoiceThread</i>	104
Figura 12 -	Arquitetura pedagógica no <i>VoiceThread</i>	107
Figura 13 -	Tarefa-referência 4	111
Figura 14 -	Interface da tela inicial do <i>Mentimeter</i>	112
Figura 15 -	Arquitetura pedagógica síncrona no <i>Mentimeter</i>	115
Figura 16 -	Arquitetura pedagógica assíncrona no <i>Padlet</i>	117
Figura 17 -	Tarefa-referência 5	122
Figura 18 -	Interface da tela inicial do <i>EdPuzzle</i>	123
Figura 19 -	Arquitetura pedagógica no <i>EdPuzzle</i>	127
Figura 20 -	Arquitetura pedagógica no <i>Jamboard</i>	127
Figura 21 -	Arquitetura pedagógica no <i>Padlet</i>	128
Figura 22 -	Guia on-line interativo	140

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
EAD	Educação a Distância
AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
UD	Unidade Didática
PPE	Programa de Português para Estrangeiros
PLA	Português Língua Adicional
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CEPI	Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio
LALINTEC	Laboratório de Linguagem e Tecnologia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
MDD	Material Didático
URL	<i>Uniform Resource Locator</i>
MB	<i>Megabytes</i>
SMS	<i>Short Message Service</i>

## **APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>1 LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAIS .....</b>	<b>18</b>
1.1 LÍNGUA E VIDA: REFLEXÕES SOBRE O OBJETO DE ENSINO.....	18
1.1.1 A constituição do enunciado: elos, traços, axiologias .....	23
1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS: PROPÓSITOS E REACENTUAÇÕES .....	28
1.3 MULTILETRAMENTOS: NOVAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM, NOVAS SEMIOSES .....	35
1.4 LÍNGUA-CULTURA: PROMOVEDO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM CULTURALMENTE SENSÍVEIS.....	38
<b>2 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL NO AMBIENTE ON-LINE.....</b>	<b>48</b>
2.1 APRENDIZAGEM COMO PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS LINGUÍSTICAS .....	48
2.2 TAREFAS PEDAGÓGICAS: CONVITES PARA USAR A LÍNGUA .....	53
2.2.1 Tarefas pedagógicas no ambiente on-line: <i>design e redesign</i> .....	60
2.3.2 Metodologias ativas e ferramentas digitais: uma inter-relação positiva.....	70
2.3.3 As multidimensões do <i>digital divide</i> .....	73
<b>3 FERRAMENTAS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS.....</b>	<b>76</b>
3.1 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DE TAREFAS PEDAGÓGICAS EMBASADAS EM FERRAMENTAS DIGITAIS.....	77
3.2 POTENCIALIDADES, RESTRIÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS FERRAMENTAS DIGITAIS.....	80
3.3 ORIENTAÇÕES PARA A ANÁLISE, SELEÇÃO E INCORPORAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pandemia do Covid-19 teve um grande impacto na relação entre as tecnologias e as atividades humanas, acelerando a busca por rápida implementação de ferramentas digitais que possibilitassem o exercício de atividades sociais, profissionais e acadêmicas durante o período de isolamento social. As tecnologias da informação e comunicação há tempos oportunizam o contato com pessoas, imagens, ideias e informações globais de forma rápida e eficaz. No entanto, neste cenário pandêmico, quase todas as pessoas que possuíam acesso às tecnologias (como computador, *tablet*, celular, etc.) com acesso à internet, passaram a conhecer e a utilizar os espaços digitais de forma mais ativa e para outros fins. A disseminação das ferramentas colaborativas ofereceu oportunidades para novos tipos de encontros sociais, para a formação de novas comunidades on-line e novos ambientes de aprendizagem (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020).

O contexto pandêmico impôs a utilização das tecnologias, exigiu uma rápida adequação dos professores e demandou novos jeitos de enxergar os processos de ensino-aprendizagem. A maioria dos professores foi obrigada a adequar-se, a aprender novas metodologias e explorar ferramentas de forma autônoma e, por vezes, de modo solitário. Não houve tempo para pensar sobre uma Educação On-line<sup>1</sup> de qualidade, planejada, considerando os diversos recursos disponíveis em rede. A falta de capacitação e de contato prévio com os ambientes virtuais, a carência de uma rede de apoio e a demanda de trabalho aumentada, certamente, desafiaram os professores no processo e na relação estabelecida entre professores e tecnologias, fazendo com que muitos educadores desenvolvessem certa resistência frente ao uso de ferramentas digitais (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020; KLEN-ALVES, 2020).

Por outro lado, também foi possível perceber um imenso esforço por parte dos docentes para se adaptarem à nova modalidade/realidade. Segundo uma pesquisa realizada por Có, Amorim e Finardi (2020, p. 133), os professores de línguas entrevistados mencionaram que muitas plataformas e ferramentas se constituíram para eles como novas possibilidades educacionais e que muitos dos educadores também consideraram continuar utilizando as

---

<sup>1</sup> Educação on-line é entendida neste trabalho como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663). Santos (2009) ressalta que tal entendimento impulsiona “o movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da co-criação. Acreditamos que aprendemos mais e melhor quando temos a provocação do “outro” com sua inteligência, sua experiência, sabemos que temos interfaces que garantirão a nossa comunicação com nossa fala livre e plural. É deste lugar que conceituamos educação online para além da EAD tradicional” (p. 5670). Tais perspectivas conversam diretamente com o entendimento de língua/linguagem e aprendizagem de línguas que serão discutidos ao longo desta dissertação.

ferramentas digitais em um cenário pós-pandemia, em contextos híbridos. Nesse sentido, acredita-se que “a adversidade, porém, traz desafios, mas também oportunidades” (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020, p. 134) de aprender, de desafiar-se e de testar novas possibilidades, afinal “toda tecnologia vale a pena quanto a alma não é resistente” (MENEZES, 2020, p. 28).

Eu me vi em tal cenário, a minha prática docente também foi atravessada por dúvidas e muitas incertezas, não só em relação às aulas on-line, mas também em função de eu estar me constituindo como professora de Português como Língua Adicional (PLA). Apesar de já ter trabalhado com português e com línguas adicionais, a área do PLA era novidade para mim, assim como a UFRGS. No meu primeiro semestre como mestranda, me dediquei a entender mais sobre a história e sobre o legado deixado pelo Programa de Português para Estrangeiros (PPE) na área de PLA, além de tentar me aproximar de muitos dos pressupostos teóricos e práticos imbricados neste espaço e que eram novidade para mim.

No início de 2020 a minha trajetória como professora no PPE da UFRGS iniciou. O desafio foi grande, visto que, com outros colegas, era responsável por uma turma do PRÉ PEC-G<sup>2</sup> formada por dez estudantes de diferentes nacionalidades (africana, guatemalteca e jamaicana, especialmente). Não havia uma língua comum entre todos nós e o português era a única opção. Foram necessários muito esforço e muita criatividade, especialmente no início da nossa jornada (que era para ter durado oito meses, mas acabou durando dois anos em função da pandemia e do adiamento do Celpe-Bras). Antes do final do primeiro mês de aulas, fomos surpreendidos pelo Covid-19 e todas as experiências propiciadas pelo dia a dia na universidade foram substituídas por encontros virtuais. O início desta nova modalidade foi permeado por muitas dificuldades (falta de conexão à internet, acesso às aulas e materiais unicamente pelo aparelho celular, muitas aulas e tarefas para dar conta, muitas ferramentas e plataformas para acessar, dentre outras). Aos poucos fui aprendendo uma nova forma de ser professora e eles aprendendo novas formas de serem estudantes.

Desde o projeto de dissertação, a intenção era trabalhar com ensino on-line de línguas. No primeiro momento, o foco era o desenvolvimento de um esboço de um curso on-line de PLA para iniciantes, semelhante ao “Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI), que consiste em cursos de espanhol ou português como línguas adicionais, realizados no

---

<sup>2</sup> O Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) é, segundo o Ministério das Relações Exteriores (2021) uma iniciativa que propicia que alunos estrangeiros advindos de países que em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos bilaterais vigentes, cursarem graduação no Brasil, em Instituições de Ensino Superior (IES). Como forma de prepará-los para a vida na universidade e também para o Celpe-Bras (o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) que se constitui como um requisito obrigatório para o ingresso na universidade, o PPE oferece cursos intensivos e específicos de português para estes estudantes.

contexto on-line e oferecidos para estudantes intercambistas de universidades latino-americanas (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009).”, mas com foco em falantes de línguas distantes e em menor escala, visto que o CEPI é um projeto com pesquisas e reflexões com mais de quinze anos no PPE/UFRGS. No entanto, em função das experiências vividas foi remodelada diversas vezes, chegando nesta versão aqui apresentada. Tais redimensionamentos foram feitos buscando atender a minha vontade de propor reflexões que pudessem de fato contribuir para o estabelecimento de inter-relações positivas<sup>3</sup> entre as tecnologias digitais e o ensino de línguas, especialmente on-line.

Partindo de tal contextualização, a presente dissertação tem como objetivo central estabelecer relações entre ferramentas digitais e aprendizagem de línguas on-line através da sistematização de orientações para a análise, escolha e aplicação profícua de ferramentas digitais nas aulas de línguas, a fim de qualificar as experiências de linguagem dos estudantes e os planejamentos didáticos dos professores. Para isso, busca-se (a) refletir teoricamente sobre o uso de ferramentas digitais, atrelado a uma concepção de língua como prática social baseada nos gêneros do discurso; (b) sistematizar um conjunto de orientações que possam subsidiar a análise e escolha de ferramentas digitais, bem como a prática dos professores que desejam incorporar tais ferramentas nas aulas de línguas; (c) descrever as potencialidades, restrições e implicações educacionais de algumas ferramentas digitais e (d) contribuir para a formação de professores no que tange à seleção crítica e informada de ferramentas digitais e ao uso de tecnologias para a educação da linguagem on-line.

Considerando os objetivos elencados, questiona-se “Quais aspectos podem ser levados em consideração no momento da análise e seleção de uma ferramenta digital para aulas de línguas orientadas pelas noções de uso da linguagem e gêneros do discurso?”. Buscando responder de forma sistematizada tal questão, parte-se da análise de tarefas pedagógicas de uma unidade didática (doravante UD) do curso *Compreensão Oral I* do PPE/UFRGS, elaborada por Graziela Hoerbe Andrighetti (ANDRIGHETTI, 2009) para estudantes do nível básico tendo em vista o ensino presencial. Este material foi escolhido em função de estar bastante terminado enquanto material didático, visto que foi elaborado com base em pesquisa e qualificado por colegas do PPE através das suas práticas pedagógicas. Além disso, conforme mencionado anteriormente, o PPE tem o curso online CEPI, que se destina ao ensino multinível de PLA para falantes de espanhol, então realizar a presente pesquisa com materiais de nível básico,

---

<sup>3</sup> O uso do termo “positiva” em “inter-relação positiva” não está estabelecendo uma relação dicotômica com “negativo”, mas está associado a relações de afetividade e segurança. Almeja-se que o professor se sinta confortável ao utilizar as tecnologias e que enxergue as possibilidades pedagógicas imbricadas em tal uso.

considerando especificamente alunos falantes de outras línguas, foi também ao encontro de uma lacuna na pesquisa do PPE sobre ensino on-line de PLA. Por fim, foi escolhida em função de exigir o *redesign* de tarefas do ambiente presencial para o ambiente on-line, processo realizado por muitos professores durante a pandemia; nesse sentido e considerando esse contexto pandêmico, a utilização deste material pareceu interessante para a experiência investigativa.

O material basilar da análise constitui-se como um documento com tarefas pedagógicas compreendidas como convites para usar a língua com um propósito social tendo como base um gênero discursivo multimodal (ANDRIGHETTI, 2009; BRASIL, 2012, 2020; BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009). A partir das tarefas elencadas, cabe ao professor inferir e organizar modos de participação variados (em duplas, individual, com toda a turma, através de registros escritos, orais, na presencialidade, no on-line, etc.) para que a tarefa, inerente ao âmbito do planejamento, seja implementada como atividade, entendida como a realização da proposta da tarefa (BULLA, 2014; BULLA; SCHULZ, 2020). Este trabalho, portanto, constitui-se como uma dentre as inúmeras possibilidades de implementação das tarefas pedagógicas da UD base.

Tendo em vista que tais tarefas não foram propostas especificamente para o ambiente on-line e não seguiram, portanto, nenhuma metodologia de elaboração de materiais didáticos específica para este contexto<sup>4</sup>, foi necessário redesenhá-las de modo a melhor adequá-las ao ambiente virtual. Ao propor o *redesign* das tarefas, foi preciso pensar nas diferentes possibilidades de realização das atividades no ambiente digital, envolvendo também a escolha e edição dos espaços virtuais para suporte da ação humana, de modo a alcançar os objetivos educacionais sugeridos pela tarefa (BULLA, 2014; REIS; GOMES, 2014).

Como relatório de pesquisa, a presente dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro deles busca refletir acerca da concepção de língua adotada neste trabalho e os aspectos que a constituem. Tendo como base a compreensão de que a língua é um fenômeno ideológico, multifacetado e heterogêneo (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), fez-se necessário também refletir sobre os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2012) e sobre a relação estabelecida entre a língua e a cultura (MENDES, 2014; KRAMSCH, 2017). O segundo capítulo dedica-se a aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas no ambiente on-line (MESKILL; ANTHONY, 2010; BULLA, 2014; PAIVA, 2015; MENEZES,

---

<sup>4</sup> Um exemplo de metodologia para a criação de material didático (MDD) para o ambiente on-line é a proposta “composta por sete etapas cíclicas, as quais compreendem os seguintes movimentos: análise; planejamento da construção da interface e do conteúdo do MDD; design de interface do material por meio de uma tecnologia digital; testagem piloto do MDD/protótipo/curso/AVA; (re)design da interface; aplicação do material e; avaliação desse material” (REIS; GOMES, 2014, p. 317).

2019), e busca oferecer um panorama de aspectos importantes que medeiam tais práticas. Desse modo, reflete sobre aprendizagem (FIGUEIREDO, 2019), tarefas pedagógicas (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012), ferramentas digitais (DIAS, 2012; RABELLO, 2019; REIS; GOMES, 2014, 2019; ROSELL-AGUILAR, 2017) e metodologias ativas (BACICH, 2018; MORAN, 2018). Com base na experiência analítica mencionada no parágrafo anterior, o terceiro e último capítulo tem o intuito de sistematizar orientações para a seleção crítica e informada de ferramentas digitais por parte dos docentes, buscando a incorporação de tais recursos nas aulas de línguas.

## 1 LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAIS

Almejando refletir teoricamente sobre o uso de ferramentas digitais atrelado a uma concepção de língua como prática social baseada nos gêneros do discurso e considerando que este estudo trata do ensino-aprendizagem on-line, especificamente de línguas, é vital que algumas reflexões sejam realizadas buscando elucidar como se concebe a linguagem e os aspectos que constituem esse objeto tão imbricado sócio-historicamente.

Na busca de expandir tais entendimentos, alguns elos serão feitos entre conceitos que estão fundamentalmente ancorados na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Consoante ao entendimento de que a língua é um fenômeno ideológico, multifacetado e heterogêneo que se reacentua nas circunstâncias sócio-histórico-culturais, tornou-se necessário refletir também sobre os multiletramentos e sobre a relação estabelecida entre a língua e a cultura. Além dos conceitos mencionados, outros são trazidos ao longo do capítulo com o intuito de embasar de forma sólida os demais capítulos e a sistematização das orientações para análise, escolha e incorporação de ferramentas digitais nas aulas on-line de línguas.

### 1.1 LÍNGUA E VIDA: REFLEXÕES SOBRE O OBJETO DE ENSINO

Refletir teoricamente sobre a língua, estabelecendo construtos basilares robustos é de extrema importância quando se trata do ensino-aprendizagem de línguas. Diante de um contexto no qual diferentes concepções de língua podem ser adotadas, faz-se necessário elucidar o ponto de vista assumido ao longo deste trabalho. Desse modo, o objetivo principal deste primeiro capítulo é traçar um panorama geral acerca da língua. Tal proposição visa ir além de uma simples definição com fronteiras definidas, à vista disso, busca uma reflexão sobre os conceitos imbricados no entendimento de língua / linguagem<sup>5</sup>.

A língua é compreendida pelo Círculo de Bakhtin como indissociável da vida e das relações sócio-históricas, “um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224). É um produto da vida social que opera em diversos campos da atividade humana e se forma na comunicação discursiva concreta, visto que “a *realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de*

---

<sup>5</sup> Neste estudo não haverá distinção entre os termos língua e linguagem, visto que, conforme Grillo e Américo (2019) – tradutoras das obras do Círculo de Bakhtin - “em russo, os termos ‘língua’ e ‘linguagem’ são designados pela mesma palavra, *íazík*, que foi traduzida ora por ‘língua’, ora por ‘linguagem’, a depender do sentido depreendido do texto”.

*formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218 -219, grifo do autor). A língua, desse modo, se constitui na vida por meio de enunciados concretos e da interação verbal. Portanto,

[...] a língua não é algo imóvel, dado de uma vez por todas e determinado de modo rigoroso em suas “regras” e “exceções” gramaticais. A língua não é, de modo algum, um produto morto e petrificado da vida social: ela movimenta-se ininterruptamente, seguindo em seu desenvolvimento da vida social. Esse movimento progressivo da língua realiza-se no processo da comunicação do homem com o homem, comunicação esta que não é só produtiva, mas também discursiva. É na comunicação *discursiva* (um dos aspectos da comunicação mais ampla: a social) que são elaborados os mais variados tipos de enunciados, correspondentes aos diferentes tipos de comunicação social (VOLÓCHINOV, 2019, p. 267, grifo do autor).

O cerne da língua é, desse modo, a interação discursiva atrelada à vida em sociedade. Como indivíduos particulares em um mundo social, precisamos reconhecer que a linguagem é repleta de ideologias visto que nossos discursos não são neutros, mas transparecem as tomadas de posições sociais.

Conforme pontua Faraco (2009), “ideologia é uma palavra maldita (pelas incontáveis significações sociais que pode veicular)” (p. 46), desse modo, faz-se necessário destacar que o Círculo de Bakhtin compreende ideologia como “todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma *sígnica*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 243, nota de rodapé 18). Portanto, ideologia é entendida como uma forma de ver, conceber e entender o mundo, posto que, a linguagem cria e forma os sistemas ideológicos e, ao mesmo tempo, a consciência do homem.

Faz-se necessário salientar que, por vezes, o adjetivo “ideológico” é tratado como equivalente a axiológico tendo em vista a noção de que, para o Círculo, os enunciados propelidos têm sempre uma dimensão avaliativa, que será vista com mais detalhes na sequência desta reflexão, por ora, basta elucidar que os enunciados sempre expressam um posicionamento social valorativo. À vista disso, todo enunciado é ideológico “e ideológico tem dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica)” (FARACO, 2009, p. 47).

Tais posicionamentos decorrem da heterogeneidade de experiências históricas de qualquer grupo humano, visto que,

a dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais [...] com que atribuímos sentido ao mundo (FARACO, 2009, p. 52).

Tendo em vista tais pressupostos, a linguagem é concebida, do ponto de vista dialógico, como uma prática social sempre permeada por signos ideológicos. É construída conjuntamente na própria comunicação discursiva, é, portanto, um eterno “vir a ser”, repleto de ecos de outros discursos, que “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Segundo Volóchinov (2017), o campo ideológico e o campo dos signos confluem, visto que “tudo o que é ideológico possui significação sígnica” (p. 93).

Os signos ideológicos surgem entre indivíduos no processo de interação e contêm em si os valores que espelham e constituem os sujeitos que utilizam esses signos, juntamente da realidade social na qual eles circulam. Apenas perante esse enfoque “o problema *da inter-relação entre o signo e a existência* pode adquirir uma expressão concreta, e apenas nessa condição o processo da determinação causal do signo pela existência aparecerá como o processo da verdadeira transformação da existência em signo, da autêntica refração dialética da existência no signo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109 -110, grifo do autor) dado que em torno de todo signo ideológico constituem-se círculos paulatinos de respostas e ressonâncias verbais.

O signo e a sua posição ideológica ocorrem através de um princípio dialético, visto que, por serem objetos únicos e materiais adquirem significações que ultrapassam a sua subsistência singular. Segundo Volóchinov (2017, p. 93), o signo não existe somente como parte de uma realidade, mas reflete e refrata outra, pode também distorcer, ser fiel, apreender essa realidade por meio de um ponto de vista específico, etc.

Cada campo de criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, *o caráter sígnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos*. Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante. [...] O signo é um fenômeno do mundo externo (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94, grifo do autor).

Por isso, o signo e a sua situação social estão entrelaçados e o que possibilita a refração da existência no signo ideológico são aspectos sociais multidirecionados, ou seja, é a multiacentuação intrínseca do signo ideológico que proporciona a mutabilidade e movimentação desse signo na constante relação entre consciência, ideologia e linguagem.

Tendo em vista essa última instância, Volóchinov (2017, p. 98, grifo do autor) entende que “*a palavra é o fenômeno ideológico par excellence*”, posto que é através do material da palavra que as formas ideológicas da comunicação podem ser elucidadas, pois, a palavra está continuamente tomada de conteúdo de significação ideológica. A palavra torna-se palavra nas relações sociais vivas, nos enunciados e “não existe inicialmente como um objeto da natureza ou da tecnologia para só depois, por meio de uma certa ‘transformação’ tornar-se um signo. Pela sua própria essência, a palavra revela-se, desde o *início*, o mais puro fenômeno ideológico” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 312, grifo do autor).

Por estar presente em todas as inter-relações, uma das particularidades da palavra enquanto signo ideológico é a onipresença social; desse modo, nela e por ela é refletida as mudanças sociais. A palavra pode ser compreendida como o meio através do qual ocorrem “as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106).

Segundo Bakhtin (2016, p. 53), qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como língua neutra, como palavra alheia e como minha palavra. A palavra “neutra” não concerne a nenhum indivíduo, portanto, só existe quando ainda não foi enunciada; a palavra “alheia dos outros” é repleta de ecos de enunciados outros, de vozes que são repletas de valorações; e, por fim, a “palavra minha” é utilizada em situações deliberadas e se relaciona à intenção discursiva já arraigada na expressão proferida. Tal projeto enunciativo pode ser compreendido como o fim discursivo que está estreitamente relacionado com o modo como os sujeitos organizam os seus enunciados. Está presente em todas as relações e permite dar uma expressão valorativa ao dizer.

Dessa forma, é imprescindível acentuar que todos os enunciados são “plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2016, p. 54). Diante de tais pressupostos, pode-se compreender que a condição necessária do signo, na concepção do Círculo de Bakhtin, se dá em função de a palavra se inscrever em ordens

histórico-simbólicas, refletindo e/ou refratando determinadas realidades. A refração diz respeito aos diferentes modos de semiotização do mundo, gerados pelas práxis dos grupos humanos que podem ser concebidas como a interpretação do mundo que se produz em cada ato de enunciação, a partir das valorações atribuídas pelos grupos humanos aos conjuntos das suas experiências históricas.

De acordo com Faraco “vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações”. Dessa forma, o mundo só adquire sentido quando semioticizado, pois “como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores”. Nesse paradigma, a conexão entre o nosso dizer e o mundo “nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas” (FARACO, 2009, p. 49).

Dessa forma, é possível figurar que em todo o ato enunciativo, as palavras são escolhidas pelas interações e não pelos significados da língua. Por isso, o processo é dialógico, a significação não é retirada da língua, mas de outros enunciados, de outros sujeitos, de outras interações, reafirmando assim que os enunciados dos sujeitos são repletos de alteridade, ou seja, plenos de palavras de outros. A palavra, portanto, é um ato bilateral, ou seja,

é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifo do autor).

A palavra surge das interações cotidianas e das relações que mantém com o contexto extraverbal, “é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117). Tendo em vista a aliança entre palavra, língua e vida, é inevitável que os juízos de valor feitos em todo o ato enunciativo sejam relacionados à realidade que é refletida e refratada nas palavras, compreendidas como signos ideológicos. Qualquer palavra dita, de fato, “não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, contedústico dessas palavras, mas também uma *avaliação*, pois, todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa. Sem uma ênfase valorativa não há palavra” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 233, grifo do autor).

Faz-se necessário ressaltar que a díade tema e significação não é dicotômica, posto que tais conceitos são dialéticos, constituem-se em uma relação necessária e não mecânica. O tema

expressa a conjuntura concreta que concebe o enunciado e apoia-se em uma significação estável que é compreendida como o princípio do processo de enunciação, é vista como as potencialidades do enunciado de significar.

Desse modo, a significação é vista como um efeito da interação, pois mesmo sendo estável, existem diferentes percepções que só se materializam a partir desse efeito de interação, dado que “a significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232), está na inter-relação entre eles. Desse modo,

não há tema sem significação, como não há significação sem tema. Mais do que isso, não é possível nem mostrar a significação de alguma palavra isolada [...] sem torná-la um elemento do tema, isto é, sem construir um enunciado. [...] Por outro lado, o tema deve apoiar-se em alguma significação estável, caso contrário perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente o seu sentido (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229).

Nessa relação dialética entre tema e significação reverbera-se também a relação dialética entre a palavra e o signo ideológico, visto que, enquanto objeto das práxis concretas, a palavra está carregada de valores e é através dessas valorações que podemos compreender sua função ideológica. Todo signo, sujeito à avaliação, possui uma ação responsiva, que dá ao signo um caráter polissêmico por excelência.

As reflexões apresentadas nesta seção buscaram elucidar princípios teóricos que estão imbricados diretamente com o ensino-aprendizagem de línguas. Entender a língua (e a palavra) como um fenômeno ideológico, heterogêneo e multifacetado que é posto em uma corrente discursiva e que só tem sentido quando disposto em um enunciado e em uma situação concreta de enunciação, é basilar para que as práticas pedagógicas se constituam inter-relacionadas com o contexto sócio-histórico-cultural imbricado no processo educativo. Desse modo, na seção subsequente serão realizadas reflexões especificamente a respeito do enunciado e seus traços constituintes.

### **1.1.1 A constituição do enunciado: elos, traços, axiologias**

Tendo em vista o compromisso estabelecido no início deste capítulo, no que tange a uma reflexão a respeito do conceito de linguagem, faz-se necessário, neste momento, lançar mão de algumas reflexões especificamente no que toca ao entendimento de enunciado. Tal construto é fundamental quando se fala em linguagem e está estreitamente vinculado aos demais elos estabelecidos com a noção de língua até aqui ponderados, visto que, em sua concretude, como

um ato social que “por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual -, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183).

Segundo Bakhtin (2016, p. 11), o emprego da língua ocorre por meio de enunciados, que podem ser orais e escritos, concretos, únicos e que são expressos pelos constituintes de diversos campos da atividade humana. Desse modo, cada enunciado faz parte de um elo em uma cadeia repleta de outros enunciados e é, portanto, uma unidade da comunicação discursiva, uma resposta aos enunciados precedentes.

De acordo com os estudos de Bakhtin (2016, p. 11-12), os enunciados são determinados, refletem condições e finalidades de cada campo de comunicação em relação ao seu conteúdo temático, estilo da linguagem, no que tange à seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais e, acima de tudo pela sua construção composicional. Tais especificidades fazem parte do conjunto do enunciado e refletem uma das principais preocupações de Bakhtin: como as atividades humanas se organizam na linguagem.

Em consonância a tal definição, Volóchinov (2019, p. 267) compreende o enunciado como “um momento, uma gota no fluxo da comunicação discursiva, tão ininterrupto quanto a própria vida social e a própria história” e a compreensão da construção de um enunciado está sempre relacionada com essa noção de brevidade. Além disso, o estudioso entende que o enunciado dotado de sentido, conteúdo e orientação social é construído a partir de três elementos fundamentais: o som expressivo da palavra, também compreendido como entonação, a escolha e a disposição da palavra no conjunto do enunciado. Em relação a tais elementos, faz-se importante notar que “o conteúdo e o sentido do enunciado precisam de uma forma que os concretize e realize, fora da qual eles nem existiriam. Mesmo se o enunciado estivesse privado de palavras, deveria restar nele o *som da voz* (entonação) ou ao menos o gesto. *Não há enunciado nem vivência fora da expressão material*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 286, grifo do autor).

O enunciado, de acordo com Bakhtin (2016, p. 33) pode ser edificado a partir de uma oração ou de uma palavra, ou seja, de uma unidade do discurso. A oração é vista como um elemento significativo do conjunto de um enunciado que só adquire sentido pleno nesse complexo, visto que, “a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade” (BAKHTIN, 2016, p. 44-45).

A palavra e a oração enquanto unidades da língua são destituídas de entonação expressiva, visto que tal aspecto só existe na instância do enunciado.

A entonação pertence, portanto, ao enunciado e não à palavra, dado que,

a oração enquanto unidade da língua tem uma entonação gramatical específica e não uma entonação expressiva [...] o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado. O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas (BAKHTIN, 2016, p. 56).

Na entonação expressiva, a palavra penetra a vida, pois está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o pressuposto. Além disso, é, de acordo com Volóchinov (2019, p. 123), sensível às oscilações do ambiente social que circunda o falante. A entonação expressiva “dá cor a cada palavra do enunciado e reflete sua singularidade histórica, diferente da entonação sintática que é mais estável. O caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185).

Volóchinov (2019, p. 127) entende que toda entonação dispõe de uma orientação social dupla que determina e atribui sentido a todos os aspectos dessa orientação. A primeira delas se direciona para o outro, o interlocutor, que é percebido como cúmplice ou testemunha, e deve levar em consideração obrigatoriamente a inter-relação sócio-hierárquica existente entre os interlocutores e está vinculada à noção de “auditório”. A segunda orientação social é voltada ao objeto, reconhecido como um terceiro participante, compreendido como “situação”.

Segundo Volóchinov (2019, p. 280), a dependência do enunciado, no que toca ao peso sócio-hierárquico do auditório, é chamada de orientação social e é compreendida como “uma das forças vivas organizadoras que, junto com as condições do enunciado (a situação), constituem não somente a sua força estilística, mas até mesmo a sua estrutura puramente gramatical” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 280). A situação e o auditório estabelecem a entonação, a escolha e a ordenação de palavras, ou seja, concebem todo o enunciado. “A entonação é o condutor mais flexível e sensível daquelas relações sociais existentes entre os falantes em uma dada situação. [...] a entonação é a *expressão sonora da avaliação social*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 287, grifo do autor).

A avaliação, por sua vez, é polivalente, pois quando ocorre a enunciação é levado em consideração o objeto sobre o qual se fala, o interlocutor e os elos que essa interação estabelece com outros discursos. Desse modo, as escolhas que são feitas nesse ato estão repletas de valorações. Não existe enunciado sem avaliação, visto que “todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas

também avalia. Apenas um elemento abstrato, percebido no sistema da língua e não na estrutura do enunciado, aparece privado de avaliação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 236).

Dessa forma, é necessário olhar para o enunciado na sua totalidade, nas relações entre o que é verbal e o que é extraverbal, ou seja, do ponto de vista das relações que esses próprios enunciados estabelecem com enunciados anteriores e posteriores. O enunciado nasce desta relação que é sempre constitutiva, dialógica, da natureza do discurso. De acordo com Volóchinov (2019, p. 129), o sentido e o significado que o enunciado dispõe na vida não são constituídos de forma puramente verbal, dado que as palavras proferidas são repletas de subentendidos e de não ditos. “Aquilo que é chamado de ‘compreensão’ e de ‘avaliação’ do enunciado [...] sempre abarca, além da palavra, também a situação extraverbal da vida” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 129).

Portanto, todas as avaliações, sejam elas as mais estáveis e profundas ou as que estão relacionadas aos fenômenos mais próximos e de curta duração da vida social “penetram-se mutuamente e estão ligadas de forma dialética. [...] É impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185).

Tendo em vista tais pressupostos, compreende-se que a avaliação social organiza a comunicação, visto que determina e atualiza a produção do enunciado no sentido da sua presença fatural e semântica, dado que é através da relação entre auditório e situação que há a “escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 184). Tanto as escolhas linguísticas quanto o ponto de vista semântico estabelecido deixam claro que a língua é concebida, articulada e aprimorada constantemente nos limites dos horizontes de valores e em função das relações dialógicas.

São as inter-relações entre os participantes de tal campo de comunicação que definem os enunciados, visto que “*toda compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232, grifo do autor), ou seja, a compreensão ocorre de forma responsiva-ativa, se dá na interlocução, portanto, sempre irá ressoar em enunciações futuras. Além disso, a compreensão dos enunciados não acontece apenas quando tomada como respostas verbais, mas pode ser concebida conceitualmente como uma compreensão ativamente responsiva, ainda que seja silenciosa. “Temos, portanto, não somente um dizer respondendo a outro dizer e suscitando um dizer subsequente para identificarmos o

conceito de enunciado, mas, junto disso, temos uma compreensão e um processo de silêncio envolvidos” (VILLARTA-NEDER, 2019, p. 1661).

Faz-se necessário ressaltar que, segundo Volóchinov (2017, p. 204), o enunciado é gerado entre dois indivíduos socialmente organizados e, não havendo um interlocutor real, ele é ocupado por uma imagem de um representante daquele grupo social ao qual o falante pertence para que a palavra seja orientada para quem é esse interlocutor. Ou seja, “a entonação criativamente produtiva, segura e rica é possível apenas com base em um ‘coro de apoio’ pressuposto” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 124), em um auditório hipotético que se baseia em uma resposta presumida.

Segundo Faraco (2009), é através de aspectos da interação socioideológica que o sujeito se institui discursivamente, apropriando-se de vozes sociais e de inter-relações dialógicas. “Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve só uma voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques” (p. 84). Diante de tais circunstâncias, o Círculo de Bakhtin compreende que os enunciados são sempre discursos citados, visto que, devido à sua heterogeneidade, emergem como respostas ativas incorporadas no diálogo social, “embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade” (FARACO, 2009, p. 85).

É a partir dessa gama de vozes e seus elos dialógicos que o sujeito tem “a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso” por meio da “interação viva com as vozes sociais” (FARACO, 2009, p.87). Diante de tais pressupostos, é possível afirmar que o Círculo não nega a singularidade do indivíduo, pelo contrário, o considera como habitante de um espaço ímpar e vital, especialmente em função das suas respostas aos enunciados de outros e das posições axiológicas singulares.

Devido à complexidade, amplitude e importância da definição<sup>6</sup> de enunciado, é importante reiterar, nas palavras de Bakhtin, que

todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um em si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela

---

<sup>6</sup> O termo “definição” não é compreendido aqui no sentido dogmático da palavra, como algo fechado e intransigente. Pelo contrário, é concebido como um elo que estabelece relações com outros conceitos, e é só nessa fluidez de valores e concepções que a atribuição de significações pode ser efetuada.

identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo. [...] todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva. [...] A expressão do enunciado nunca pode ser entendida e explicada até o fim levando-se em conta apenas o seu conteúdo centrado no objeto e no sentido. [...] O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 57-59).

Diante de tal sistematização de atributos pertencentes ao enunciado, cabe notar que a noção de tonalidade dialógica está relacionada à capacidade que o enunciado tem de estabelecer relações de sentidos com outros enunciados e com o princípio da alteridade, ou seja, da interação social entre sujeitos. O enunciador não é a fonte do seu dizer, ele está respondendo a enunciados passados e projetando seu dizer para o seu interlocutor. As relações dialógicas podem ser compreendidas como um elo, visto que o que está sendo dito é uma resposta ao que já foi dito e uma projeção futura do enunciado.

Segundo Bakhtin (2016, p. 68), esse direcionamento e endereçamento do enunciado é a peculiaridade constitutiva, sem a qual não há e nem pode haver enunciado. Desse modo, o estudioso considera que a multiplicidade de formas típicas desse direcionamento e os entendimentos múltiplos provenientes dos destinatários são singularidades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros discursivos, que serão tratados com maior ênfase na seção subsequente.

## 1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS: PROPÓSITOS E REACENTUAÇÕES

Um dos construtos teóricos mais discutidos quando se fala no Círculo de Bakhtin é, sem dúvida, a noção de gêneros do discurso. Segundo Faraco (2009, p. 122), o uso de tal termo inflacionou no Brasil, especialmente no discurso pedagógico, devido à reforma do ensino de 1996 a partir da qual, tendo o texto de Bakhtin como referência, a expressão gêneros do discurso passou a ser usada de forma desvinculada com o todo da teoria Bakhtiniana, promovendo a cristalização do conceito de gênero em sua transposição pedagógica.

Faraco (2009, p. 133) sugere ainda que a apropriação pedagógica do conceito de gêneros do discurso teria sido “mais enriquecedora do que cristalizadora, se as reflexões tivessem sido entendidas pelo seu caráter inerentemente dinâmico e não tivesse se resumido a submetê-las a uma leitura apenas formal dos gêneros”. Partindo de tais pressupostos e por ser um conceito tão difundido, faz-se necessário olhar para tal construto de forma cautelosa, buscando a sua

compreensão atrelada a outros construtos fundamentais abordados anteriormente, tais como linguagem, ideologia, palavra, signo ideológico, relações dialógicas, enunciado etc.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, o Círculo de Bakhtin “estende o conceito de gênero a todas as produções discursivas humanas e não somente ao campo da arte literária ou da oratória pública”, de certo modo “expande para a vida o que antes se restringia à arte” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 40). É nesse contexto que os gêneros passam a ser discutidos e para tanto, compreendidos por Bakhtin (2016, p. 52) não como formas da língua, mas como formas típicas do enunciado que emanam dos integrantes das diferentes esferas da atividade humana, ou seja, o ponto de partida é o estabelecimento de um vínculo entre a utilização da linguagem e a atividade humana.

De fato, tudo o que é dito, escrito, visto ou ouvido corporifica-se na forma de enunciados que se manifestam de maneira mais ou menos inerte de acordo com o propósito comunicativo. Desse modo, a noção de gêneros do discurso e as práticas sociais, ou seja, o agir humano, são constitutivas dialogicamente, “pois falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade” (FARACO, 2009, p. 126 – 127). Medviédev (2012, p. 198) observa que o gênero é um agregado de mecanismos de orientação coletiva que propõe uma luz sobre a realidade, enquanto a realidade ilumina o gênero. Tais compreensões desenvolvem-se e realizam-se no processo da comunicação social dialógica, visto que cada gênero dispõe de artifícios singulares de compreensão e valoração da realidade.

Diante de tais percepções, entende-se que os gêneros do discurso são “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifo do autor) que ocorrem no interior de cada atividade humana. A partir de tal delineamento, é possível esboçar algumas compreensões: (a) a marcação de plural em “tipos” sugere a pluralidade, heterogeneidade de tais gêneros, portanto, não está sendo afirmado que o gênero é homogêneo, mas assegurando a sua pluralidade; (b) ao afirmar que são “relativamente estáveis”, considera-se a existência de combinações linguísticas a serem seguidas (pois, sem elas a comunicação seria inexecutável) ao mesmo tempo que há o reconhecimento da imprecisão das suas fronteiras, da plasticidade e maleabilidade imanentes aos gêneros do discurso. Nesse sentido, as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer “têm de ser abertas à contínua remodelagem; têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança. O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (FARACO, 2009, p. 127).

Desse modo, a concepção de gêneros de Bakhtin “combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade ocorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam)” (FARACO, 2009, p. 128). Tais combinações são realizadas no próprio processo de comunicação, visto que, segundo Volóchinov (2017, p. 109), cada momento sócio-histórico e cada comunidade de prática possuem um repertório único de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Em consonância com tais pressupostos, Paula e Zandonadi (2020) compreendem que a relatividade da estabilidade dos gêneros discursivos é essencial, dado que a linguagem é permeada por estruturas abertas e fechadas, bem como flexíveis às novas composições. Dessa forma, “as rupturas, incorporações, mesclas e subversões dos gêneros são possíveis e explicáveis, dado o contato entre esferas de atividades e a criatividade dos sujeitos” (p. 97).

Diante dessa concepção de gênero como produto sócio-histórico, Bakhtin (2016, p. 17-18) afirma que todo enunciado é individual e, em função disso, pode refletir a individualidade do falante. No entanto, quando se trata de gêneros do discurso, nem todos são propícios ao reflexo da singularidade do falante na linguagem do enunciado, visto que existem gêneros que seguem preceitos um pouco mais solidificados e gêneros mais desprendidos de paradigmas, e que permitem, portanto, maior criatividade e originalidade. À vista disso, pode-se considerar que, na maioria dos gêneros discursivos, o estilo individual não integra o plano do enunciado, no entanto, é considerado um epifenômeno, ou seja, um produto complementar.

Os estilos de linguagem são definidos por Bakhtin como “estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação”, posto que, “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2016, p. 18). Todo estilo está ligado de forma intrínseca ao enunciado, especialmente no que tange as unidades temáticas estabelecidas e as suas unidades composicionais. Desse modo, faz-se importante ressaltar que, ao compor os enunciados (e conseqüentemente os gêneros do discurso),

a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já estamos diante de um fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico (BAKHTIN, 2016, p. 22).

O sujeito do discurso toma posição através das escolhas linguísticas que faz, dessa forma, quanto mais gêneros do discurso um sujeito conhece e utiliza, mais competente ele será no que tange à sua utilização de forma livre e individual, visto que, de acordo com Bakhtin (2016, p.

41), quanto maior é o domínio dos gêneros, superior é a capacidade de reflexão (sutil e flexível) acerca da situação de comunicação. Além disso, mais plena será a realização autônoma e particular do projeto de discurso, visto que,

a totalidade artística de qualquer tipo, isto é, de qualquer gênero, orienta-se na realidade de forma dupla, e as particularidades dessa dupla orientação determinam o tipo dessa totalidade, isto é, seu gênero. Em primeiro lugar, a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195).

Devido ao vínculo entre o uso da língua e a atividade humana pode-se compreender que, segundo Bakhtin (2016, p. 38), o intento discursivo do falante efetiva-se, antes de tudo, na escolha de certo gênero do discurso. Essa definição é determinada por alguns fatores, como: a idiosincrasia de um determinado campo de comunicação, os fatores semânticos, a temática, a situação concreta da comunicação discursiva, a composição pessoal dos participantes, entre outros. Posteriormente, a intenção discursiva do falante, repleta de individualidade e subjetividade, é empregada e ambientada ao gênero selecionado. “Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 66).

O gênero se reacentua a cada nova interação em uma comunicação discursiva e produtiva, porque apesar de estar ancorada em enunciados prévios, é também criadora. As mudanças sócio-históricas dos estilos de linguagem, estão imbricadas nas mudanças dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 20). Partindo dessas perspectivas e considerando as “novas” interações provenientes dos meios tecnológicos, é notável a eclosão de novos gêneros discursivos vinculados a essas esferas de comunicação particulares. Assim como as formas de interação nesses espaços precisaram ser modificadas e, sabendo que os gêneros são indissociáveis da vida, surgem novos gêneros oriundos dessas interações. Ademais “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Diante desse contexto, a respeito da mutabilidade dos gêneros discursivos, Sobral (2006, p. 135) entende que pequenas mudanças na conjuntura dos enunciados (no que tange à produção, circulação ou recepção) devem ser avaliadas cuidadosamente para não haver riscos de o gênero tornar-se tão singular a ponto de o tornar irrepetível. Também é preciso considerar as mudanças

emergentes, senão o gênero poderá tornar-se (frente às situações de interlocução) o oposto do que é proposto pela perspectiva filosófica dialógica bakhtiniana, ou seja, uma forma fixa, estável e abstrata.

Nesse sentido, o autor considera a necessidade de compreender se as alterações ocorrem nas esferas das atividades humanas ou no próprio gênero. Se a transfiguração ocorrer na esfera e permutar significativamente a relação entre os interlocutores e com a própria materialidade de tal esfera, essa mudança de construção de enunciados refletirá em um novo gênero. Diversamente, se tais alterações não afetarem na inter-relação entre os sujeitos e deles com a materialidade, o gênero será preservado e apenas as nuances responsáveis por torná-lo “relativamente estável” afluirá.

Diante de tais reflexões, faz-se necessário considerar que, especialmente a partir da Web 2.0<sup>7</sup>, as relações sociais nas mais diversas esferas da atividade humana vêm sendo modificadas, dada a complexidade e a tridimensionalidade dessas novas relações. Com o advento da tecnologia, diferentes esferas da atividade humana foram redimensionadas e, conseqüentemente, os signos ideológicos que acompanham esse desenvolvimento da vida social precisaram ser ressignificados, visto que, são a todo tempo associados a esses novos sentidos, estabelecendo relações com as condições reais nas quais eles se constituem, ou seja, onde esses enunciados circulam e se instalam.

Os gêneros discursivos nascem do cotidiano e ganham acabamento estético nesse solo social. Nesse sentido, é importante considerar que a língua na vida ganha tridimensionalidade. Cotidianamente temos acesso a uma ampla gama textual, considerada em esfera verbal, vocal/sonora, imagética ou sincrética e multimodal, que tem sido chamada por Paula e Serni (2017) de verbivocovisualidade, pois a filosofia da linguagem não é só verbo-visual: a sua materialidade como potencialidade é verbivocovisual.

Segundo Paula e Serni (2017, p. 179-180), o termo verbivocovisual, cunhado por James Joyce e utilizado especialmente por Décio Pignatari, de maneira metafórica, ao versar sobre a poesia concreta, concerne ao trabalho integrado entre as dimensões sonoras, visuais e os sentidos das palavras; dessa forma, o enunciado verbivocovisual é considerado em sua

---

<sup>7</sup> A Web 2.0 pode ser caracterizada pela capacidade de potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, ampliando os espaços para a interação entre os participantes do processo (PRIMO, 2007). De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 119), “a primeira geração da internet (WEB 1.0) principalmente dava informação unidirecional (de um para muitos), como na cultura de massa. Com o aparecimento de sites como Facebook e Amazon, a WEB tornou-se cada vez mais interativa. Nesta web 2.0, são principalmente os usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações, em redes sociais [...]. À medida que as pessoas se familiarizaram com a web 2.0, foi possível a marcação e etiquetagem de conteúdos dos usuários que abrem caminho para a próxima geração da internet: web 3.0, a dita internet ‘inteligente’”.

faculdade valorativa, visto que “qualquer fenômeno ideológico sógnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94).

Considerar os gêneros discursivos dentro de uma perspectiva verbivocovisual é perceber o gênero como um fenômeno do mundo externo, engendrado de relações intersemióticas; além disso, é assumir uma postura que considera o gênero e suas condições de produção, circulação e recepção. Tais aspectos ponderam a análise do gênero para além do nível da palavra. De acordo com Stafuzza e Lima (2017, p. 98), que tratam de um termo semelhante, chamado de verbocovisualidade, apesar de o Círculo de Bakhtin não tratar de tal conceito, com esses termos, os estudos trazem grandes contribuições para tal entendimento, visto que o discurso considerado como objeto de análise, constitui-se e realiza-se por elementos verbais, vocais e visuais.

Nunca antes a ideia de que o enunciado é um elo na cadeia verbal que remete a (e se trama a partir de ou nos) enunciados anteriores e que se estabelece como referência para enunciados ulteriores, a postulação de responsividade ativa no cerne dos atos de compreensão e a concepção bakhtiniana de autoria – como uma orquestração de vozes – puderam ser tão evidenciadas quanto com as novas mentalidades, mídias e ambientes. Para quem se ressentia da ausência de comprovações empíricas mais evidentes e diretas para aceitar as postulações de Bakhtin, eis que os funcionamentos hipermidiáticos e em rede a prática da remixagem envolvendo diferentes modalidades de linguagem as trazem e encarnam de forma cabal (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 120-121).

Esse panorama demonstra que as ações concretas e nomeadas atualmente para dar forma aos enunciados, mais do que nunca, estão estreitamente relacionados com o funcionamento dos enunciados já previstos por Bakhtin (1988, p. 86). Além disso, o estudioso continua dizendo que o objeto está inter-relacionado e embrenhado por ideias gerais, por pontos de vistas, por apreciações de outros e por entonações e, sempre orientado para o seu objeto, o discurso adentra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem e se entrelaça com eles em interações complexas. Tais interações formam, de modo substancial, o discurso, penetrando em todos os seus estratos semânticos e influenciando o seu aspecto estilístico.

O enunciado existente, “surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social” (BAKHTIN, 1988, p. 86). Desse modo, reitera-se que é nessa inter-relação dialógica, que reflete e refrata a vida, que os gêneros do discurso estão situados e são organizadores das práticas sociais nas mais diferentes instâncias da vida social,

inclusive nas interações hipermidiáticas. Nessas esferas, os gêneros discursivos são reacentuados no que tange as suas condições de produção, circulação e recepção.

Aquilo que parece ser o mesmo texto ou gênero multimidiático não é funcionalmente o mesmo quando no papel ou na tela, segue diferentes convenções de significado e requer diferentes habilidades para que seu uso seja bem-sucedido, quando funciona em diferentes redes sociais para diferentes objetivos, como parte de diferentes atividades humanas. Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sócio-culturais empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular (LEMKE, 2010, p. 457).

Portanto, compreender a complexidade dos gêneros só é possível se tal concepção não ficar alheia ao contexto sócio-histórico-cultural, às mudanças nas formas de ser, de se comportar e de se relacionar que integram a concepção de língua como um processo ininterrupto e progressivo vinculado à vida e ao homem, repletos de incompletude, contradições e em constante transformação e tensão. Tais forças motivadoras impactam diretamente as relações dialógicas e axiológicas imbricadas em todo o processo de comunicação discursiva onde são elaborados os diferentes tipos de enunciados, confirmando que o fenômeno do discurso é bilateral.

Diante de tais pressupostos e levando em consideração as inquietações apoiadas em Faraco (2009) e dispostas no início desta seção, faz-se necessário ressaltar a importância de um trabalho pedagógico, especialmente no que tange ao ensino de línguas, apoiado no entendimento de linguagem do Círculo de Bakhtin. Além disso, pensando em um ensino voltado ao contexto on-line, é imprescindível considerar também gêneros que se reportem ao mundo digital, buscando atrelar os gêneros às práticas discursivas e letramentos pertinentes a este universo, visto que, segundo Cope e Kalantzis (2000), novas práticas requerem novos letramentos<sup>8</sup>. Tais gêneros discursivos colaboram para que as práticas de ensino não sejam alheias à diversidade de linguagens, relações sociais e culturais, além de corroborar com o

---

<sup>8</sup> Araújo (2020, p. 38), ao traçar um percurso histórico do conceito, compreende letramento como “um processo linguístico heterogêneo (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002), dinâmico, um fenômeno plural e acarretado por uma multiplicidade de sentidos (KALANTZIS; COPE, 2012). Além disso, o letramento pode ser entendido como uma prática social, pois, de acordo com Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento de um sujeito mudam durante sua vida, como resultado de exigências diferentes, recursos disponíveis e suas possibilidades e seus interesses. [...] o conceito do termo letramento passa por várias ressignificações, desde a década de 1980, período que os primeiros estudos surgiram no Brasil, até os dias atuais. Como mostram as pesquisas iniciais (KATO, 1986/1993; TFOUNI, 1986, 1995/2010; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998; SOARES, 1998/2001), os estudos sobre o termo estavam, especificamente, relacionados às habilidades e às práticas da leitura e da escrita. Atualmente, o termo passa por adaptações de acordo com a necessidade de integração das tecnologias digitais aos diversos contextos sociais, econômicos, culturais e educacionais, por exemplo. Não se pode esquecer, assim, que as tecnologias digitais passam a incorporar novas maneiras de ensinar e de aprender no cenário educacional atual, permitindo a construção do conhecimento e o desenvolvimento de novos letramentos”.

fortalecimento de habilidades linguístico-discursivas críticas e analíticas em um contexto repleto de enunciados.

Tendo em vista tais preocupações, e levando em consideração a riqueza e ampliação das esferas de atividades e práticas de letramentos que o ambiente digital vem proporcionando, a próxima seção será dedicada a discussão e reflexão acerca da pedagogia dos multiletramentos.

### 1.3 MULTILETRAMENTOS: NOVAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM, NOVAS SEMIOSES

A pedagogia dos multiletramentos é fruto dos desdobramentos de discussões do Grupo de Nova Londres<sup>9</sup> e tem como o princípio basilar a multiplicidade de linguagens que atuam no processo de construção de significados. Segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 5), os multiletramentos suplementam a pedagogia tradicional dos letramentos abordando dois aspectos relacionados com a multiplicidade textual: a multiplicidade linguística, traduzida por Rojo e Moura (2012, p. 13) como multiplicidade semiótica, e a multiplicidade cultural.

A multiplicidade cultural aponta para a necessidade, cada vez mais emergente, de negociar as diferenças. “As pessoas são simultaneamente membros de múltiplas comunidades e as suas identidades têm múltiplas camadas que estão em relação complexa umas com as outras. Nenhuma pessoa é membro de uma comunidade singular. Pelo contrário, são membros de comunidades múltiplas e sobrepostas”<sup>10</sup> (KALANTZIS, 1997 apud THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 17). Tendo em vista tal complexidade de relações, o contato com diferentes comunidades é potencializado pelas tecnologias, as culturas estabelecem conexões em um nível global, facilitando a apreciação (ou a depreciação)<sup>11</sup> de repertórios culturais e estéticos diversos.

---

<sup>9</sup> *The New London Group*, o Grupo Nova Londres, é um pequeno grupo de estudiosos, composto principalmente por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata, que se reuniu durante uma semana em setembro de 1994, para discutir acerca do futuro da pedagogia dos letramentos. O grupo tinha diversas inquietações baseadas nas suas próprias experiências culturais e áreas de expertise que deram origem a um manifesto, intitulado *Pedagogy of Multiliteracies* (Pedagogia dos Multiletramentos) e publicado em 1996 na *Harvard Educational Review*, bem como a obra intitulada *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (Multiletramentos: Pedagogia do letramento e o desenho de futuros sociais), publicado em 2000 que, além de uma reedição do manifesto de 1996, inclui dezesseis capítulos escritos por integrantes do Grupo que se reuniu inicialmente em 1994 e de outros educadores que foram se integrando às discussões do Grupo com o passar do tempo.

<sup>10</sup> Tradução minha. No original “*As people are simultaneously members of multiple lifeworlds, so their identities have multiple layers that are in complex relation to each other. No person is a member of a singular community. Rather, they are members of multiple and overlapping communities*”.

<sup>11</sup> Tem-se consciência de que as tecnologias e a internet não são redentoras e geradoras de uma união global pacífica. Segundo Nunes (2016) as redes sociais (e os ambientes digitais de modo geral) “são um reflexo do mundo off-line. Todo o discurso de ódio e as violações de direitos humanos que acontecem nas redes digitais são originárias das assimetrias sociais e da legitimação da desigualdade que é algo naturalizado na sociedade. [...] as redes sociais aumentaram o poder de comunicação dos cidadãos, amplificando discursos, por isso achamos que há

Diante de tais pressupostos, é possível entender que

as culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e, portanto, desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das ‘grandes obras’, ou ser popular porque se denomina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção. As tecnologias de reprodução permitem a cada um montar em sua casa um repertório (CANCLINI, 1998, p. 304).

As tecnologias da comunicação impulsionaram a “portabilidade cultural” (CANCLINI, 2008, p. 43) e reorganizaram os modos de acesso e as formas de comunicar. Tal movimento impulsiona a composição dos repertórios ou “coleções” de bens culturais, de gêneros do discurso, de práticas de linguagem, entre outras, e também a produção cultural, que é caracterizada por Canclini (2008) como um processo de desterritorialização, de descoleção (dos monumentos patrimoniais) e de hibridização.

Por sua vez, a multiplicidade semiótica considera a crescente complexidade e inter-relação de diferentes modos de significado, incorporando não somente os aspectos textuais, mas também audiovisuais, espaciais, comportamentais, dentre outros. Tais relações, ancoradas sinestesticamente nas diferentes formas de perceber o mundo e atreladas às tecnologias digitais, conduzem a uma nova compreensão da própria linguagem.

Kress (2000, p. 184) considera que todos os textos (bem como as demais formas de comunicação) são multimodais, pois os sentidos de tais mobilizações são construídos a partir do encontro entre esses diferentes modos de representação. Estes, por sua vez, são muito mais abrangentes do que a linguagem verbal, pois diferem de acordo com a cultura e o contexto, provocando efeitos cognitivos, culturais e sociais (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5). Segundo Rojo e Moura (2012, p. 19), textos constituídos por muitas semioses exigem práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Nesse sentido, os autores salientam que são necessárias novas ferramentas, novas práticas de produção e de análise crítica como interlocutor, novos e multiletramentos.

Em qualquer dos sentidos da palavra ‘multiletramentos’ – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem-, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou

---

mais violações, mas, de fato, elas sempre estiveram presentes em nossa sociedade, pois o discurso do ódio é a base da nossa abissal desigualdade. Mas, sem dúvida, esses discursos vêm tomando uma grande proporção nos últimos tempos”.

não]); (c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Tais características podem ser compreendidas em uma inter-relação. Em função de os multiletramentos serem interativos e colaborativos, naturalmente transgridem a noção de propriedade e um texto passa a ser tão híbrido e mestiço que as suas fronteiras passam a ser indefiníveis.

O hibridismo realça os mecanismos da criatividade e da cultura como processo, visto que, “as pessoas criam e inovam hibridizando, ou seja, articulando novas formas, práticas e convenções dentro de e entre diferentes modos de significados” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 29)<sup>12</sup>. Sendo assim, “multiplicam-se as vozes, flexibiliza-se a ordem sem devoção pelos peritos ou pela cultura dominante” (CANCLINI, 2008, p. 15).

Segundo Rojo e Moura (2012) os multiletramentos são interativos e colaborativos em diferentes níveis, desde a concepção do próprio texto (em relação à interface, ferramentas etc.) até na interação entre o leitor e texto, e nas próprias relações entre diferentes e (hiper)textos.

De acordo com Santaella (2008, p. 48), o hipertexto passou, há alguns anos, a coabitar com os multimeios (entende-se que também com os multiletramentos), caracterizando assim os ambientes hipermídia. A hipermídia é “uma nova linguagem que nasce da criação de hipersintaxes capazes de refuncionalizar linguagens (textuais, sonoras, visuais) que antes só muito canhestamente podiam estar juntas, combinando-as em uma mesma malha multidimensional” (SANTAELLA, 2008, p. 65). Nasce, portanto, da junção do hipertexto com a multimídia.

O termo hipertexto foi cunhado em 1974 por Theodor Nelson<sup>13</sup> e é compreendido como um texto que estabelece “vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas” (SANTAELLA, 2008, p. 47). Nesse sentido, destaca-se a não linearidade e a interatividade do hipertexto.

A digitalização está modificando os estilos de interatividade, pois incrementa os intercâmbios de bens culturais, criando redes colaborativas de conteúdos e formatos elaborados

---

<sup>12</sup> Tradução minha. No original: “*People create and innovate by hybridising, that is by articulating in new ways, established practices and conventions within and between different modes of meaning*”.

<sup>13</sup> O foco do trabalho não é traçar um panorama histórico acerca dos termos hipertexto e hipermídia, visto que Santaella (2008) aborda tais aspectos de forma aprofundada no capítulo disposto nas referências deste trabalho.

a partir da circulação midiaticoeletrônica (CANCLINI, 2008, p. 52), transgredindo a noção de propriedade das ideias e passando à apropriação do que é visto, segundo Rojo e Moura (2012, p. 25) como um “fratrimônio” da humanidade em oposição à noção de patrimônio. De acordo com Luke (2000, p. 70), no ambiente digital, compreender as relações entre as ideias é mais importante do que dominar as próprias ideias, visto que o fluxo de informações e a composição de muitas (e concomitantes) comunidades virtuais<sup>14</sup>, pressupõem um letramento crítico em sua essência, implicando uma comunicação intercultural.

O entendimento do conceito de multiletramentos conversa dialogicamente com a compreensão de língua e linguagem exposta no início desta seção, visto que os multiletramentos são situados socialmente e indissociáveis das práticas sociais. São, assim como os gêneros do discurso, fenômenos do mundo externo, engendrados de relações intersemióticas. Segundo Lemke (2010, p. 455), os letramentos (bem como os multiletramentos) fazem parte “integral de uma cultura e de suas subculturas” e têm a função de manter e transformar a sociedade.

O agir no mundo por meio da língua, portanto, pressupõe a mobilização de variadas capacidades que envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações. Assim, ao aprender uma língua, aprende-se também um modo de ser e de viver, que é marcado culturalmente, uma vez que ela passa a ser um vetor de interpretação do mundo para o sujeito que a aprende (BRASIL, 2020, p. 29).

Partindo desse entendimento, é possível compreender que a cultura é indissociável da vida, portanto, está genuinamente presente nas manifestações linguísticas e contribui significativamente na construção dos sentidos e valores. Desse modo, a próxima seção intenta construir entendimentos sobre a língua atrelada à cultura.

#### 1.4 LÍNGUA-CULTURA: PROMOVENDO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM CULTURALMENTE SENSÍVEIS

O conceito de cultura é extremamente complexo e amplamente discutido. Por essa razão, vários trabalhos acadêmicos (MENDES, 2015; SALOMÃO, 2015; THOMPSON, 2011; DOURADO; POSHAR, 2010) traçam uma retrospectiva teórica do termo, ancorados em diferentes terrenos teóricos, como a antropologia e a sociologia. Tendo em vista esse arcabouço

---

<sup>14</sup> Segundo Lévy (2010, p. 130) “uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca”. Faz-se necessário ressaltar que “uma comunidade virtual não é irreal, imaginária ou ilusória, trata-se simplesmente de um coletivo mais ou menos permanente” organizado por meio das tecnologias digitais.

teórico, é importante delinear algumas compreensões de cultura que serão basilares para as reflexões subsequentes. No entanto, faz-se necessário ressaltar de imediato que não se trata de escolher o “melhor” conceito de cultura, mas sim, como destaca Mendes (2015, p. 217), instituir um arcabouço teórico-metodológico que seja instrumento para uma discussão e reflexão mais ampla sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas culturalmente sensíveis.

Neste trabalho, compreende-se cultura como um processo dinâmico, socioculturalmente construído nas práticas discursivas, nos modos de ser, dizer e se colocar no mundo, sempre em interação. Assim como Kramsch (2017, p. 148), entende-se que a cultura é “uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólicos”. De acordo com Mendes (2016, p. 303), a cultura é vista como constituinte da experiência humana e está atrelada ao que sentimos, fazemos e produzimos, abrangendo as crenças, tradições, ações, artefatos, além de toda a rede simbólica de interpretação do mundo que cerca as pessoas e que é inerente ao ser humano.

Buscando atrelar o caráter simbólico e a inserção dos fenômenos culturais em contextos sociais, Thompson (2011) propõe uma concepção estrutural<sup>15</sup> da cultura. “Os fenômenos culturais, deste ponto de vista, devem ser entendidos como *formas simbólicas em contextos estruturados*” (p. 181), ou seja, a produção e a interpretação das formas simbólicas advêm das práticas sociais, portanto, de contextos sociais estruturados.

Enquanto formas simbólicas, os fenômenos culturais são significativos assim para os atores como para os analistas. São fenômenos rotineiramente interpretados pelos atores no curso de suas vidas diárias e que requerem a interpretação pelos analistas que buscam compreender as características significativas da vida social. Mas estas formas simbólicas estão também inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos dentro dos e por meio dos quais, são produzidas, transmitidas e recebidas. Estes contextos e processos estão estruturados de várias maneiras (THOMPSON, 2011, p. 181).

Partindo de tais pressupostos, a cultura pode ser compreendida como o significado que uma comunidade de prática<sup>16</sup> atribui às práticas discursivas produzidas, construídas, recebidas

---

<sup>15</sup> Ao descrever esta concepção de cultura como uma concepção “estrutural”, Thompson (2011, p. 182) destaca “a preocupação com os contextos e processos socialmente estruturados nos quais as formas simbólicas estão inseridas. Mas não quero sugerir que esta preocupação esgota a tarefa da análise cultural; ao contrário, o que é crucial é a maneira pela qual esta preocupação se liga à atividade de interpretação. A concepção estrutural da cultura é tanto uma alternativa à concepção simbólica, como uma modificação dela, isto é, uma maneira de modificar a concepção simbólica levando em conta os contextos e processos socialmente estruturados. O termo “estrutural”, do modo como o uso aqui, não deve ser confundido com “estruturalista”. [...] A concepção estrutural preocupa-se em evitar as limitações das abordagens estruturalistas”.

<sup>16</sup> Tal como proposto por Lave e Wenger (1991), o conceito de comunidades de prática é compreendido como “um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades de

e compartilhadas em um mundo sócio-histórico. Segundo Bauman (2012, p. 58), as culturas são heterogêneas, penetram-se e tornam-se interdependentes, nenhuma é um “mundo por direito próprio”, mas são essencialmente diversificadas. Tendo em vista essa perspectiva, considera-se cultura como “heterogênea, mutável e flexível, transformando-se e sendo transformada pelas forças internas de mudança e também pela influência do contato com outras redes simbólicas, com outras culturas. [...] Nesse sentido, todo e qualquer produto de um determinado modo de viver em sociedade é, essencialmente, cultura” (MENDES, 2016, p. 303). À vista disso, propõe-se uma visão de cultura mais aberta e flexível, ancorada em alguns princípios norteadores.

A acepção de cultura:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;
- e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo (MENDES, 2015, p. 218).

Nesse sentido, é fundamental olhar a língua como cultura e como fruto das interações humanas, inseridas em processos sócio-históricos. Segundo Mendes (2014, p. 39), considerar a língua como uma língua-cultura, além de reconhecê-la como um sistema de normas complexo, organizado através da combinação de diferentes níveis de estruturas formais, é legitimá-la como um fenômeno social e simbólico que reverbera um conjunto de códigos sociais e culturais insculpidos em processos históricos latos. Nesse sentido, Mendes e Furtoso (2018, p. 25) entendem que “a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar”.

Diante de tais entendimentos e tendo como foco o ensino e a aprendizagem de línguas, é fundamental que o educador tenha clareza a respeito das concepções de língua/linguagem que

---

prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, porque fornece o apoio interpretativo necessário para dar sentido a sua herança” (LAVE; WENGER, 1991, p.98). Tradução minha. No original: “*A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage*”.

orientam as suas práticas, pois “elas irão determinar as experiências que são desenvolvidas em sala de aula, se menos ou mais sensíveis aos sujeitos ali em interação” (MENDES, 2014, p. 39). Nesse sentido e consoante a perspectiva bakhtiniana de linguagem adotada nesse trabalho, entende-se que

olhar a língua como cultura, como lugar de interação e como ação de linguagem situada deve conduzir a organização das experiências de ensinar e aprender com foco no sentido, no uso comunicativo e interativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais. Quaisquer que sejam os conteúdos tomados como ambientes para o desenvolvimento da aprendizagem, para práticas de leitura, escrita e oralidade, o importante é o modo como esses conteúdos funcionam como pontes e passaportes de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto, na nova língua em que o aprendiz quer encontrar o seu espaço de viver (MENDES, 2014, p. 39).

Viver em português, portanto, significa conviver com diferentes línguas-culturas, visto que se trata de uma língua pluricêntrica<sup>17</sup> que apresenta diferentes normas linguísticas de acordo com as variedades distintas que representam os países que têm como língua oficial o português. Nesse sentido, é importante compreender o português como uma língua que alberga diferentes matrizes ideológicas, identitárias e culturais. “Sendo assim, ao ensinar língua portuguesa, estamos também ensinando diferentes modos de ancoragem cultural, diferentes modos de ser e de estar no mundo em português” (MENDES, 2015, p. 219).

Esse encontro cultural, legitimado pela comunicação entre pessoas advindas de realidades sócio-históricas distintas pode ser compreendido, abordado e potencializado a partir da abordagem intercultural. A interculturalidade é compreendida como uma ação integradora entre as diferenças, não só no sentido de reconhecimento, de compreensão e respeito, mas como um diálogo. Coaduna-se com Mendes e Furtoso (2018, p. 23) que, ancoradas em Hurstel (2004), salientam que a interculturalidade não existe, visto que reconhecer o caráter multicultural do mundo não é suficiente para acolher o diferente e agir de modo integrador. Nesse sentido, as autoras acreditam que é preciso inventar a interculturalidade, ou seja, é preciso um trabalho além das políticas educacionais e linguísticas multiculturais, é importante que haja um “esforço para, em variados contextos, trabalhar em prol não só do reconhecimento da diversidade, mas da integração e diálogo entre as diferenças” (MENDES, 2012, p. 360).

Segundo Mendes e Furtoso (2018, p. 23), dialogar dentro da interculturalidade é relacionar-se com outra cultura, reconhecendo-se nela e deixando-se ver pelo outro com o qual

---

<sup>17</sup> “As línguas pluricêntricas caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso de normas que diferem entre países ou regiões” (MENDES, 2016, p. 294).

dialoga, partilhando experiências e construindo novos significados. Álvarez e Santos (2010, p. 206–207) discutem que uma abordagem intercultural prevê uma consciência sociolinguística em relação à língua e ao contexto em que é usada, interagindo no decurso das fronteiras culturais, antecipando mal-entendidos em função das diferenças de valores, significados e crenças, defrontando com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro. Desse modo, Fleuri (2003) compreende que a interculturalidade é uma forma de subjugar as fronteiras culturais que separam o “outro”, construindo assim uma tendência para a leitura positiva e a multiplicidade cultural e social que favoreça a afirmação do eu e o reconhecimento do outro.

Corroborando com tais definições e partindo da concepção de que aprender uma língua significa entrar em contato com uma língua-cultura, Álvares Gonzáles (2011, p. 5), propõe treze parâmetros que definem um enfoque intercultural:

- Promover atitudes, comportamentos e mudanças sociais positivas através do ensino-aprendizagem de valores, habilidades, atitudes, conhecimentos da nova linguagem-cultura.
- Facilitar a manutenção da identidade e das características culturais.
- Trabalhar em um contexto não excludente, eliminando a hierarquização das culturas.
- Descobrir que um conhecimento tem o mesmo valor que o outro.
- Adquirir um ponto de vista próprio.
- Promover o conhecimento dos outros e mudar os preconceitos sobre os diferentes grupos culturais.
- Conhecer melhor a própria cultura
- Promover uma abordagem holística e inclusiva.
- Criar um espaço comum de convivência.
- Eliminar o etnocentrismo e promover a compreensão.
- Modificar os estereótipos.
- Criar uma relação de empatia: ser capaz de compartilhar emoções.
- Aumentar a consciência da necessidade de um mundo mais justo.

Tais parâmetros reforçam a perspectiva de cultura apresentada anteriormente e podem ser muito úteis para o professor de línguas que decide adotar uma perspectiva intercultural em suas práticas docentes, pois reforça a importância de as aulas de línguas serem um espaço “culturalmente sensível em prol da construção de um diálogo intercultural” (MENDES, 2012, p. 360), especialmente em um mundo cada vez mais globalizado. Os espaços virtuais constituem-se como espaços fluidos e entremeados, nos quais as fronteiras físicas são ultrapassadas e os cidadãos deslocam-se virtualmente com mais facilidade, o que promove um maior contato com as mais diversas culturas. Nesse sentido, é importante que a comunicação intercultural on-line enfatize, segundo Kramsch (2017, p. 148), a participação em comunidades on-line, a interação e colaboração, a resolução de problemas e a formação de identidades híbridas (fluídas e constantemente negociadas).

Tais atributos são basilares em uma competência intercultural, que pode ser compreendida como “a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, de ver o mundo do modo como o outro o vê, atribuindo sentido com base na experiência humana partilhada”<sup>18</sup> (KRAMSCH; HUA, 2016, p. 7-8). Essa competência incita uma compreensão crítica das culturas e das identidades que permeiam os contatos interculturais, auxiliando no exercício permanente da tolerância, desfazendo a caracterização superficial e descontextualizada de estereótipos culturais.

Faz-se necessário ressaltar que ensinar língua-cultura não é apenas introduzir os aspectos culturais como um conjunto separado de conteúdos superficiais veiculados a estereótipos, ideologias e a facetas do cotidiano ou aspectos exóticos e turísticos, tratados de modo estanque, sem relações com as práticas sociais. Além disso, considerando o caso do ensino de PLA, é preciso assimilar que “não há uma cultura brasileira homogênea, há culturas brasileiras em constante transformação” (NIEDERAUER, 2010, p. 111).

Nesse sentido, é produtivo que o professor reflita sobre o modelo do *iceberg* cultural<sup>19</sup>, proposto por Hall (1976). O antropólogo entende a cultura como semelhante a um *iceberg* que é integrado por dois componentes: a cultura externa/ superficial e a cultura interna/ profunda. A cultura superficial representa 10% da cultura, é facilmente visível e é baseada em comportamentos e práticas, como culinária, músicas, celebrações, língua, literatura etc. A cultura profunda, por sua vez, representa 90% da cultura, está escondida abaixo da superfície e é fundamentada em: (a) estilos de comunicação e regras, como expressões faciais, espaço pessoal, tom de voz, etc.; (b) noções de cortesia, maneiras, liderança, amizade, etc.; (c) conceitos de si mesmo, tempo, passado e futuro, justiça, papéis familiares, etc.; (d) atitudes em relação aos idosos, expectativas, relações com os animais, autoridade, etc. e (e) abordagens em relação à religião, ao namoro, resolução de problemas, etc.

O modelo do *iceberg* cultural retrata uma realidade quando se pensa na introdução da cultura nas aulas de línguas, pois na maioria das vezes quando esse trabalho é realizado, o contato dos estudantes com a cultura está restrito apenas aos aspectos da cultura superficial. Por vezes, os aprendizes fazem suposições e sustentam estereótipos sobre outra comunidade cultural sem realmente compreender a cultura profunda na qual a maior parte dos valores e

---

<sup>18</sup> Tradução minha. No original: “*the ability to put yourself into someone else’s shoes, see the world the way they see it, and give it the meaning they give it based on shared human experience*”

<sup>19</sup> Existem diversas ilustrações que representam esse modelo e que estão disponíveis na rede. Uma delas, em língua inglesa, está disponível em: < [https://www.ciee.org/sites/default/files/content/documents/wat-cultural\\_iceberg.pdf](https://www.ciee.org/sites/default/files/content/documents/wat-cultural_iceberg.pdf)> e em português disponível em: < <https://i.pining.com/originals/53/09/fc/5309fc767c8674b34ead2c72b045c9c0.jpg>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

crenças está inserida. Desse modo, é fundamental que as aulas de línguas criem possibilidades para que os alunos reflitam, se posicionem e dialoguem sobre a cultura profunda, pois é através desses confrontos de paradigmas e dessas relações dialógicas que se desenvolve a competência intercultural.

Para desenvolver-se interculturalmente, o aluno precisa experienciar e dialogar sobre a cultura, além disso, também precisa colocar-se na posição de observador. Tendo em vista esse aspecto, é importante que o professor crie oportunidades em sala de aula que defrontem o estudante com os elementos da cultura profunda. Pensando nisso, é possível apoiar-se no Modelo LESCANT de observação de outra cultura<sup>20</sup>. Este modelo foi proposto por David Victor (1992) com foco na comunicação empresarial internacional, mas pode ser facilmente aplicado ao trabalho intercultural na aula de línguas.

A sigla LESCANT, em inglês, refere-se a sete áreas-chave nas quais a comunicação intercultural pode diferir de um grupo de pessoas para outro: *Language, Environment, Social Organization, Context, Authority, Non-verbal* e *Time*<sup>21</sup> e busca otimizar o processo de observação de uma cultura, especialmente da cultura profunda, de modo a suscitar, ao longo das interações, uma maior compreensão dos elementos extralinguísticos. Na perspectiva de Kelm (2018, p. 4), a abordagem LESCANT oferece oportunidades para os estudantes apropriarem-se dos significados contidos nas categorias e passam a apresentar novas perspectivas e compreensões sobre como a cultura afeta as relações sociais e o ambiente em que vivem.

Kelm (2018), apoiado em Victor (1992) e Kelm e Victor (2017), pondera que o primeiro eixo, língua (L), faz com que o estudante tome consciência de como a língua, por vezes, afeta a comunicação intercultural, principalmente em relação às atitudes frente à própria língua, decisões linguísticas tomadas pelos falantes, uso de expressões idiomáticas, adoção de palavras derivadas de empréstimos linguísticos etc. Através da observação do meio ambiente (E), é possível perceber os efeitos culturais de características físicas, geográficas e tecnológicas, como uso do espaço, densidade populacional, efeitos do clima, alimentos, arredores, topografia, percepção do uso da tecnologia na mudança do ambiente físico, dentre outros.

---

<sup>20</sup> Agradeço ao professor Luis Gonçalves, da Princeton University, por ter apresentado reflexões sobre esse método no 5º. Webinar: “A Interculturalidade na aula de PLE” organizado pelo Departamento de Filologias Integradas de la Universidad de Sevilla, em março de 2021. As reflexões propostas pelo professor foram as grandes motivadoras destas palavras.

<sup>21</sup> Em português: Língua, meio ambiente, organização social, contexto, autoridade, comunicação não-verbal e percepção do tempo.

Tendo por base a organização social (S), é possível perceber como a sociedade é formada e organizada, especialmente em relação aos sistemas educacionais, a classe social, os papéis exercidos, a noção de individualismo e comunidade, religião, mobilidade geográfica, tempo para descansar etc. Com a compreensão do contexto (C), os estudantes começam a perceber as diferenças entre o funcionamento de países de baixo contexto e de alto contexto<sup>22</sup>, ou seja, como as pessoas comunicam ideias e palavras diretamente ou se é preciso construir um contexto dentro dessa comunicação, se a ênfase e os comportamentos estão condicionados às regras, às relações pessoais ou às situações, os diferentes significados atribuídos ao silêncio, ao “não” dito, noção de educação, entre outros aspectos. Em relação à concepção de autoridade (A), é possível observar qual é o papel das figuras de autoridade, de que modo essas pessoas se relacionam com as demais, como as decisões são tomadas, como é mostrado respeito àqueles que têm poder, qual a relação entre poder e liderança etc.

No que tange a comunicação não-verbal (N), uma ampla gama de questões é levada em consideração, como vestuário, adornos, cores, gestos, cheiros, números, demonstração de afeto, expressões faciais, entre outros. Por fim, a percepção do tempo (T) reflete sobre a realidade individual do tempo e como as pessoas se relacionam com esse aspecto. Mais do que tratar da organização e do calendário de horários, pensa a respeito do tempo monocrômico (lidar com uma tarefa por vez) ou policrômico (envolver-se em diferentes tarefas ao mesmo tempo), a que medida o tempo se relaciona com as relações interpessoais, gerenciamento do tempo de descanso, entre outros aspectos.

Através dos sete eixos propostos por Victor (1992), é possível observar que o Modelo LESCANT relaciona-se intrinsecamente com o modelo do *iceberg* cultural, especialmente com os aspectos mencionados na cultura profunda, reforçando a compreensão de cultura como “matriz simbólica, como rede de significados que vamos compondo à medida que vivemos e interagimos com outros” (MENDES, 2015, p. 219). Além disso, reforça a abordagem intercultural e aumenta a habilidade de observação e percepção do que está ao nosso redor, potencializando a competência intercultural do estudante de uma língua adicional. Segundo Anton Neto e Torres (2020, p. 39028), o esforço de observação dos aspectos culturais, ancorados pelo Modelo LESCANT, pode indicar um movimento de mudança na forma como a

---

<sup>22</sup> Os conceitos de comunicação de baixo contexto e de alto contexto foram propostos por Hall (1959). Ele acreditava na inter-relação entre cultura e significado, por isso ele posicionou as culturas em um espectro de alto e baixo contexto dependendo do modo como as pessoas compreendiam uma informação em determinada interação. Na comunicação de alto contexto, as informações são compreendidas através do contexto físico e social, já na comunicação de baixo contexto, a maioria das informações são transmitidas de forma explícitas, por palavras. Maiores detalhes sobre tais conceitos podem ser encontrados em Hall (1959) e no texto da AFS Intercultural Programs, 2011, disponível em: < <https://afs.org/education/inter-cultural-learning-for-afs-and-friends/>>.

cultura é percebida socialmente, proporcionando o estabelecimento de relações sociais menos etnocêntricas e mais inclusivas, compreensivas e horizontalizadas.

Partindo de tais compreensões, retoma-se a importância de as aulas de línguas adicionais basearem-se em uma abordagem intercultural. É fundamental que o processo de ensino e a aprendizagem de uma língua-cultura, constitua-se como um espaço para o estabelecimento de diálogos e construção de pontes entre as diferenças culturais, de modo que o aprendiz possa refletir sobre a própria cultura por meio de outra. Tais preocupações são pertinentes inclusive no ambiente on-line, pois quando se tem por base uma concepção de língua atrelada à vida, intrinsecamente têm-se uma língua atrelada à cultura. “Se conseguirmos entender que cultura e língua não se separam, começaremos a incorporar estas ideias num planejamento que leve em conta os objetivos educacionais, o ser humano, assim como suas necessidades dentro da sociedade em que vive e no mundo” (ÁLVAREZ; SANTOS, 2010, p. 206).

Partindo de tais perspectivas, Niederauer (2010, p. 111) reflete acerca da importância de vivenciar, compreender, questionar e refletir sobre as culturas, muito mais do que “ensiná-las”. É preciso criar zonas de negociação, de espaços entrelugares, pois aprender uma língua envolve muito mais do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais, trata especialmente de um modo de ser e viver através da linguagem (MENDES; FURTOSO, 2018, p. 25).

Dessa forma, coaduna-se com Stallivieri (2009, p. 117) que “a verdadeira aquisição linguística, imbuída dos valores culturais, ocorrerá se houver uma abertura, um espaço para reflexão, uma aceitação natural, uma simpatia por parte do aprendiz em recebê-los, mediante estímulos positivos, geralmente promovidos pelo professor”. Nessa perspectiva, a postura do educador é orientada para a promoção de estudos sobre a língua-cultura alvo e a própria língua-cultura, impulsionando a criação de um ambiente (presencial e on-line) culturalmente sensível que encoraje os estudantes à reflexão crítica sobre todos os aspectos que envolvem a aquisição de uma língua-cultura, questionando também os valores culturais e buscando o desenvolvimento efetivo de uma consciência intercultural.

\*\*\*

As reflexões estabelecidas ao longo desta seção tiveram o intuito de pensar sobre os fatores imbricados na definição (não definitiva) de linguagem. A língua concebida como produto sócio-histórico-cultural e atuante em diferentes campos da atividade humana não pode ser compreendida desvinculada das relações dialógicas e das práticas humanas permeadas de signos ideológicos repletos de posicionamentos axiológicos. Além disso, compreender todo o dinamismo da linguagem é considerar que as palavras e os enunciados são fenômenos

ideológicos, multifacetados e heterogêneos que são postos em uma corrente discursiva concreta que é embasada em propósitos comunicativos que dão origem aos gêneros do discurso.

Os gêneros, por sua vez, são construídos tendo em vista as esferas de atividade humana e, ao serem estreitamente veiculados à vida, são relativamente estáveis, pois se reacentuam em circunstâncias sócio-histórico-culturais. Para tanto, é importante considerar a tridimensionalidade do gênero em algumas esferas da comunicação humana, como é o caso do ambiente virtual. Especialmente nesses espaços, o gênero discursivo passa a ser verbivocovisual e a sua compreensão é plena somente quando todas essas instâncias são compreendidas como parte do gênero discursivo, atreladas especialmente ao contexto extraverbal do enunciado.

Ao compreender que todos os textos são multimodais e que os sentidos são construídos a partir do encontro entre os multiletramentos, no diálogo e na inter-relação entre diferentes mobilizações de linguagem, reforça-se a importância de considerar a língua como uma língua-cultura e legitimá-la como um fenômeno simbólico e social.

Tais entendimentos são fundamentais para o trabalho proposto nesta dissertação, pois ao tratar de ensino-aprendizagem de línguas, é extremamente importante que o educador tenha clareza a respeito das concepções de língua que orientam as suas práticas, pois, são essas concepções que nortearão todo o trabalho realizado. Nesse sentido, ancorado nestes princípios teóricos, o próximo capítulo discorrerá sobre aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas no ambiente on-line.

## 2 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL NO AMBIENTE ON-LINE

Ao assumir uma concepção de língua atrelada aos aspectos sócio-histórico-culturais, compreendendo que “os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem” (FIGUEIREDO, 2019, p. 21), é imprescindível se conceber ensino-aprendizagem de modo condizente com tal perspectiva adotada. Nesse sentido, este capítulo propõe-se a discutir aspectos que estão imbricados no processo de aprendizagem de línguas e que medeiam tais práticas no ambiente on-line, tendo como objetivos: (a) refletir teoricamente sobre o uso de ferramentas digitais atrelado a uma concepção de língua como prática social baseada nos gêneros do discurso e (c) descrever as potencialidades, restrições e implicações educacionais de algumas ferramentas digitais.

### 2.1 APRENDIZAGEM COMO PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

A aprendizagem é compreendida neste trabalho a partir de uma perspectiva sociocultural (originalmente concebida por Lev Semionovitch Vygotsky) e entendida como um fenômeno social que ocorre na mediação de “processos dialógicos e colaborativos com o potencial de favorecer o processo de aprendizagem em qualquer área” (FIGUEIREDO, 2019, p. 107). A aprendizagem, nesse sentido,

é um processo ativo, no qual existem ações propositais mediadas por várias ferramentas (VYGOTSKY, 1978). A mais importante dessas ferramentas é a linguagem, pois ela representa o sistema semiótico que é a base do intelecto humano. Todas as outras funções superiores do intelecto desenvolvem-se a partir da interação social baseada na linguagem (WARSCHAUER, 1997 apud TORRES; IRALA, 2014, p. 73).

A função primordial exercida pela linguagem no processo de aprendizagem de qualquer objeto do conhecimento torna a aprendizagem de línguas ainda mais significativa, visto que é na e pela linguagem que o acesso ao conhecimento é ampliado. Além disso, tal compreensão reitera a importância de uma educação linguística, entendida por Bagno e Rangel (2005, p. 63) como o conjunto de fatores socioculturais que proporcionam a aquisição, desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos sobre as línguas (materna e outras línguas), seus sistemas semióticos e as normas de comportamento linguístico que, segundo os autores, orientam as vivências de diferentes, amplos e variados grupos sociais nos quais o sujeito poderá se inserir.

Barton e Lee (2015, p. 170) discorrem que as pessoas aprendem pela participação em uma ampla gama de práticas que modificam as próprias maneiras de participar e de engajar-se

em uma comunidade de prática. “A língua pode ser o objetivo da aprendizagem; pode ser um recurso para a aprendizagem, ou ambas as coisas. O que quer que estejam aprendendo, as pessoas estão participando em novas práticas linguísticas” (BARTON; LEE, 2015, p. 165). Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que “quando é vista como um conjunto de práticas, a linguagem fornece a moldura para situar uma teoria da linguagem numa teoria da vida” (BARTON; LEE, 2015, p. 41).

Segundo Figueiredo (2019, p. 61), considerar a aprendizagem de línguas como prática social possibilita que os estudantes aprendam a língua em foco ou a usem de forma a aprender mais. Esta perspectiva requer, segundo Barton e Lee (2015, p. 167), um aprendiz que seja participante ativo na construção do conhecimento, que tenha objetivos próprios, dotados de propósitos e situados em um ambiente cultural. Além disso, os estudantes precisam ter as suas próprias motivações, construindo sentidos e conexões com o seu conhecimento prévio, além de assumir diferentes papéis e identidades dentro de práticas, pois, transformar o modo de participação também se constitui como uma forma de aprendizagem.

Figueiredo (2019, p. 107), apoiado nos estudos de Vygotsky, salienta que “o ser humano não é apenas ativo, mas interativo, porque, por meio de relações dialógicas com outras pessoas, coconstrói conhecimentos e se constitui a partir de relações inter- e intra-pessoais”. Por meio da interação, os estudantes engajam-se em processos de negociação de significados e de reflexão sobre a língua em questão. Nesse sentido, interação social é entendida

não como uma transmissão de produtos individuais de um emissor para um receptor, como se os atores sociais enviassem, uns aos outros, mensagens prontas, fixas e inequívocas por um conduto (REDDY, 2000), mas sim como uma construção conjunta, eminentemente intersubjetiva, local e situada de atores sociais que interagem de modo complementar e recíproco (ERICKSON, 2004), (re)criando as situações sociais das quais participam. Nesse sentido, os atores sociais precisam negociar, na sequencialidade de suas ações em interação, o que estão fazendo conjuntamente pelo uso da linguagem no aqui e agora de cada interação, sem possibilidade de fixidez semântica apriorista sobre os sentidos construídos (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012, p. 107).

Negociar significados é colocar-se no lugar do outro, assumindo uma postura de colaboração. Nessa perspectiva, “o processo de aprendizagem deve ser considerado como um empreendimento colaborativo, em que o aprendiz recebe auxílio mediado de seus professores e de seus colegas de classe” (FIGUEIREDO, 2019, p. 107) em uma relação de interdependência

positiva, ou seja, “uma situação em que os estudantes fazem um esforço para ensinar uns aos outros e aprender uns com os outros” (WIERSEMA, 2002, p. 4)<sup>23</sup>.

A aprendizagem colaborativa é, segundo Torres e Irala (2014, p. 66), um estilo de vida e uma filosofia de interação, “é muito mais que uma técnica de sala de aula, é ‘uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo’ (PANITZ, 1996, p. 1)”. Tal filosofia de interação baseada no respeito e no diálogo é imprescindível nas aulas de línguas adicionais presenciais e on-line que são permeadas pela interculturalidade e organizadas tendo como base as metodologias ativas que exigem do aluno uma postura atuante no processo de aprendizagem.

O elemento crucial de uma participação ativa é a troca de experiências por meio do diálogo. A interação dialógica entre indivíduos e o intercâmbio de ideias promove o desenvolvimento cognitivo do sujeito, pois os conhecimentos são socialmente definidos e o sujeito depende da interação social para construção e validação dos conceitos (VALADARES, apud VALASKI, 2003, p. 23). Segundo Morris (1997, p.72), a Aprendizagem Colaborativa “pode trazer à tona o que há de melhor em você e o que sabe, fazendo o mesmo com seu parceiro, e juntos vocês podem agir de formas que talvez não estivessem disponíveis a um ou outro isoladamente”. O raciocínio resultante da interação colaborativa será enriquecido pelas diferentes perspectivas e experiências com que cada um dos participantes contribui para a tarefa. Por certo cada um dos participantes não pensa exatamente do mesmo modo e essas diferenças de pensamento podem criar novos conhecimentos por meio do ensino recíproco. Essa é a principal contribuição da Aprendizagem Colaborativa: a interação sinérgica entre indivíduos que pensam diferente, a vivência desse processo e a construção de um produto que somente pode ser alcançado com a contribuição de todos os envolvidos (TORRES; IRALA, 2014, p. 89).

A aprendizagem vista pelas lentes da teoria sociocultural, reforça a importância da interação e dos aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem (FIGUEIREDO, 2019, p. 63) para além da sala de aula. Segundo Wiersema (2002, p. 3), a aprendizagem colaborativa é uma filosofia que se enquadra no mundo globalizado atual, visto que, ao aprender trabalhar em conjunto na sala de aula, apesar das diferenças, será mais fácil interagir positivamente não apenas a nível local, mas também mundial.

As interações assimétricas, com pares mais e menos competentes em determinada habilidade, suscitam trocas muito produtivas de conhecimentos, aprendizagens e são enfatizadas no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky (1998). O autor distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O nível real é compreendido como a habilidade de realizar tarefas de forma independente e o nível potencial engloba as tarefas que ainda precisam suporte de outros para serem realizadas.

---

<sup>23</sup> Tradução minha. No original: “*I would simply define positive interdependence as a situation where students make an effort to teach each other and learn from each other*”.

A ZDP encontra-se no meio termo entre tais níveis, visto que é compreendida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

A ZDP também pode ser vista como uma construção colaborativa de oportunidades para o desenvolvimento e apropriação de habilidades (LANTOLF, 2000, p. 17). Diante de tais compreensões, cabe ressaltar a importância atribuída por Vygotsky (1998) aos pares como mediadores da aprendizagem. Segundo Moll (1990, p. 164), o foco da mediação não está na transmissão de habilidades, mas no uso colaborativo de “meios mediacionais” com o intuito de criar, obter e comunicar significado.

De acordo com Figueiredo (2019, p. 46), o meio social, as interações e as trocas dialógicas apoiam o desenvolvimento (e conseqüentemente a aprendizagem). Nesse sentido, pensando nos contextos de aprendizagem on-line, é importante reiterar que as tecnologias promovem a construção de novas proximidades sociais e cognitivas e, segundo Dias (2013, p. 5), a distância deixa de constituir um limite no acesso à educação e à aprendizagem, constituindo-se assim em um espaço para interações, partilha de contextos de aprendizagem, mediação e construção colaborativa de conhecimento.

As atividades de participação e mediação colaborativa são compreendidas por Dias (2012, p. 7) como recursos para o fomento da negociação de sentidos e do conhecimento na pluralidade de contextos, pois é através da participação e partilha de cenários, histórias e identidades de uma comunidade que o conhecimento emerge.

Tendo em vista o ambiente on-line de aprendizagem de línguas adicionais que tem como base a participação em práticas linguísticas, a construção de uma comunidade de aprendizagem<sup>24</sup> é fundamental. “As comunidades *on-line* constituem assim o lugar para a integração social, para a aprendizagem, para a partilha e elaboração do conhecimento individual e coletivo, expressão do saber e identidade do grupo” (DIAS, 2012, p. 6, grifo do autor). Dias

---

<sup>24</sup> Existem múltiplos conceitos de comunidade na literatura, com pequenas variações de nomenclatura, tais como: comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991), comunidade de aprendizagem participativa (AUERBACH, 2000), comunidade de aprendizagem (ROGOFF, 2005), aprendizagem realizada em comunidade (KAZMER, 2007), comunidade colaborativa de aprendizagem (SCHLATTER et al., 2009), comunidade virtual (LÉVY, 2010), dentre outros. Acredita-se que há um limite muito tênue entre tais conceitos e que, por muitos aspectos, eles se fundem e se complementam. Nesse sentido, no presente trabalho, entende-se comunidade como: um grupo de pessoas com relações sociais multifacetadas e práticas de uso da língua em comum, e que conseguem construir o que Bulla (2007, p. 106) concebe como contextos de aprendizagem colaborativa, nos quais é indispensável que haja a participação ativa de todos, tanto nas tomadas de decisões quanto nas produções, “co-construindo estruturas de participação inclusivas”.

(2020, p. 1742) também reforça que “estar em comunidade é o princípio para saber-fazer o relacionamento entre pares” promovendo o sentido de pertença ao grupo.

Este é o princípio orientador da educação socioemocional para o desenvolvimento da comunidade inclusiva na sociedade digital e em rede. Um princípio orientado para promover o aprender a fazer-em-conjunto no acolhimento e na andaimagem social e cognitiva através dos processos colaborativos. Por esta razão a emoção é decisiva para a construção do modelo de ação colaborativo e, deste modo, constitui uma perspectiva necessariamente central no desenvolvimento da educação aberta e em rede. (DIAS, 2020, p. 1742).

O sentimento de pertença a uma comunidade viabiliza um ambiente seguro no qual todos os membros são valorizados e promove a prática autêntica de uso da língua-alvo, visto que, segundo Meskill e Anthony (2010, p. 11), “a língua é, afinal de contas, utilizada nas e pelas comunidades. Em contextos de educação linguística, estas comunidades são os locais onde os membros estão interessados no objetivo comum de adquirir e dominar uma nova língua através do seu uso produtivo”<sup>25</sup>. Ao engajarem-se ativamente na comunidade, os estudantes têm contato com diferentes formas de compreender e utilizar a linguagem em domínios específicos e autênticos.

A aprendizagem (presencial e on-line) é compreendida como um processo dinâmico, contínuo e em desenvolvimento constante. Enfatiza o papel central da interação social e das ferramentas de mediação, bem como a importância de instrumentos adequados que estruturam ambientes e apoiam a aprendizagem (BARTON; LEE, 2015, p. 167). Nesse sentido, dentro da teoria sociocultural, tem-se a metáfora do *scaffolding*, traduzido em português por andaime ou andaimento. O conceito de *scaffolding* é utilizado para representar um apoio fornecido ao aprendiz para a realização de uma tarefa.

Ao pensar no processo de aprendizagem de línguas, Figueiredo (2019, p. 57) afirma que esse apoio existe em contextos presenciais e virtuais é proveniente de diferentes origens. O *scaffolding* pode ser provido através de artefatos como vídeos, mapas, figuras, desenhos, livro didático, diagramas, apoio tecnológico, dentre outros. À vista disso, acredita-se que o uso de ferramentas digitais nas aulas presenciais e on-line pode fornecer grande apoio aos estudantes em processo de aquisição de línguas se “durante o processo de *scaffolding*, o aprendiz não está passivamente recebendo assistência, mas sim engajado ativamente no processo de interação, de modo a se beneficiar do *scaffolding* para aprender mais” (FIGUEIREDO, 2019, p. 60).

---

<sup>25</sup> Tradução minha. No original: “*Language is, after all, used in and by communities. In language education contexts, these communities are the venues where members are invested in the common goal of acquiring and mastering a new language through its productive use*”.

Nesse sentido, é possível “contemplar novas formas de aprender e de ensinar, na medida em que novos artefatos culturais são criados, disponibilizados e colocados em prática para mediar esses processos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 109). Tais artefatos têm o potencial de sustentar a aprendizagem colaborativa de línguas e podem ser empreendidos em sala de aula por meio de tarefas pedagógicas, atualizadas no ambiente on-line através de ferramentas digitais. A compreensão do conceito de tarefa e de ferramentas digitais são basilares para este trabalho e merecem ser discutidos com maior ênfase nas próximas seções.

## 2.2 TAREFAS PEDAGÓGICAS: CONVITES PARA USAR A LÍNGUA

O conceito de ensino de línguas baseado em tarefas é amplamente discutido (ELLIS, 2003; NUNAN, 2004; VAN DEN BRADEN, 2006, dentre outros) e possui diferentes abordagens e versões que reverberam diferentes modos de uso de tarefas. Nesse sentido, é importante esclarecer que uma tarefa pedagógica é compreendida, neste trabalho, a partir de uma perspectiva sociointeracional e filiada à compreensão de linguagem de Bakhtin (1988, 2016) que entende o uso da linguagem como participação social através do uso local e situado de recursos linguísticos, sociais, históricos, culturais, éticos e estéticos partilhados, atualizados a cada interação, criados e recriados intersubjetivamente tendo em vista a atuação em uma ampla gama de esferas de atividade humana. Uma tarefa consiste em “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma Tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (BRASIL, 2012, p. 5).

Nesse sentido, entende-se “tarefa pedagógica como um convite para que ações sejam realizadas conforme uma sugestão (também expressa na tarefa) de enquadramentos de atividades futuras e sustentada por objetivos educacionais” (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012, p. 108). O encadeamento de tarefas faz com que o aluno seja capaz de participar de determinadas práticas sociais relevantes ao contexto em que está inserido e aos objetivos educacionais estabelecidos. Nesse contexto, entende-se atividade pedagógica como um conjunto de ações que tem como finalidade a realização (ou não) do que foi proposto por meio de uma tarefa pedagógica, podendo suscitar o redimensionamento ao longo da própria interação dos objetivos educacionais previstos na tarefa (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009). Em virtude dos objetivos traçados nesta dissertação, as tarefas pedagógicas, situadas no âmbito do planejamento (BULLA; SCHULZ, 2020), serão focalizadas.

Bressan (2002, p. 43), ao reiterar que o uso da linguagem é uma prática social, afirma que é fundamental que as tarefas sejam centradas na prática de ações sociais e que desenvolvam as habilidades de compreensão e produção de forma integrada. Além disso, é primordial que a elaboração das tarefas tenha base em interações face a face e/ou com textos autênticos (orais ou escritos) de modo que, a partir deste encontro com diferentes gêneros, os estudantes possam construir seus próprios sentidos, reagindo a eles de forma explícita, através da linguagem oral ou escrita, tendo em vista propósitos sociais e diferentes interlocutores.

Faz-se necessário ressaltar que material autêntico é entendido neste trabalho

em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais: refere-se à forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação” (KRAMSCH, 1993, p. 175) mas também refere-se à autenticidade das interações entre os participantes de aulas de LA (FONTANA, 2020, p. 73).

Tal compreensão reitera o entendimento de língua como participação social, reforçando a importância da mediação por meio de ferramentas físicas e simbólicas. A língua, de acordo com Lave e Wenger (1991), não é o objetivo final da aprendizagem, mas uma ferramenta de participação social que é um meio de apropriação linguística.

À medida que as pessoas participam em diferentes atividades culturalmente especificadas, elas estabelecem diferentes relações sociais e entram em contato, aprendem a empregar e, em última análise, a apropriarem-se de diferentes instrumentos de mediação. (LANTOLF, 2000, p. 6)<sup>26</sup>

As aulas de línguas adicionais são entendidas como um espaço facilitador da educação linguística por meio das interações “onde os aprendizes estão aprendendo outra língua para interagir no mundo social por meio de um trabalho de coconstrução de conhecimento, negociado e situado, que, ao mesmo tempo, constitui uma comunidade de prática” (WENGER, 2000). Ao fornecer exposição à língua adicional do modo como é usada na vida, é possível oferecer oportunidades de interação em diferentes situações contextualizadas, estimulando os estudantes à investigação autônoma de vários níveis de compreensão não-lineares (FONTANA, 2020, p. 76).

Nesse sentido, reitera-se a importância do trabalho com textos autênticos que ofereçam “porções reais da cultura e sociedade-alvo, abrindo possibilidades de apresentá-la em toda a sua

---

<sup>26</sup> Tradução minha. No original: “As people participate in different culturally specified activities they enter into different social relations and come into contact with, and learn how to employ and ultimately appropriate, different mediational means”.

multiplicidade e diversidade” (ANDRADE E SILVA, 2016, p. 58). Os textos autênticos ancorados em temas iminentes podem servir como fomentadores de discussões que “levem alunos e professores a questionarem seu papel na sociedade, a visão que possuem da cultura-alvo e de sua própria cultura, e de si mesmos, contribuindo, portanto, para a construção de uma pedagogia transformadora no ensino de línguas” (ANDRADE E SILVA, 2016, p. 58). Através do contato com textos autênticos, é possível estabelecer o entrelaçamento de enunciados que estabelecem relações dialógicas com outros e que estão ancorados na bagagem cultural das comunidades de prática.

Ainda, a utilização de textos autênticos, embora não seja suficiente por si só, pode contribuir para o ensino de “língua como cultura” (KRAMSCH, 1993; BYRAM e KRAMSCH, 2008), no qual a reflexão sobre os pontos de vista e pressupostos subjacentes a textos originados em um determinado contexto sócio-histórico pode promover a reflexão do aprendiz sobre seu ponto de vista sobre a cultura-alvo e sua própria (ANDRADE E SILVA, 2016, p. 75).

Os textos autênticos oferecem acesso à língua-cultura de forma crítica, aumentando o interesse dos aprendizes pela cultura da língua em estudo, “sem com isso criar uma imagem utópica e estereotipada – pode colaborar, inclusive, para a quebra de preconceitos e maior aceitação das diferenças. Com isso, o ensino de língua estrangeira pode levar ao encontro do outro” (ANDRADE E SILVA, 2016, p. 75) e é nesse encontro, nessas diferentes interações que a aprendizagem se concretiza e que a aula de língua adicional se torna um “espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais” (SCHLATTER, 2009, p. 12).

Tendo em vista tais considerações, faz-se necessário salientar que, tão importante quanto a autenticidade dos gêneros discursivos selecionados, é o uso que se faz de tais materiais em sala de aula, através das tarefas pedagógicas, que também precisam corresponder à noção de autenticidade. Segundo Bressan (2002, p. 48, grifos da autora), é frequente o uso de materiais autênticos em sala de aula “de forma *não-autêntica*, ou seja, são explorados em aspectos que não guardam nenhuma relação com a função ou *propósito social* para o qual foram produzidos”. Andrighetti (2009, p. 73) reforça que “selecionar textos autênticos em si não basta”, é necessário pensar em como o texto será trabalhado através da proposição de tarefas que mediem a interação entre estudante e texto, fazendo-o se colocar em uma posição de interlocução. Segundo a autora, o planejamento das tarefas deve levar em consideração a maneira como o texto é lido na vida, os recursos linguísticos, visuais e prosódicos que são imprescindíveis para a sua compreensão. Desse modo, é importante que as interações (face a

face, on-line, entre leitor e texto, entre leitor e suporte, dentre outras possibilidades) sejam ancoradas nas funções e propósitos sociais para os quais os textos autênticos foram produzidos e estejam na base da elaboração de tarefas pedagógicas.

Andrade e Silva (2016, p. 74) ancorada em Little (1997) discute que o trabalho com textos autênticos em sala de aula possibilita um amplo acesso do aprendiz aos discursos da língua-alvo, reforçando a indissociabilidade entre uso e aprendizagem da língua.

[...] se a aprendizagem de uma língua depende de seu uso, nós devemos inserir o processo de aprendizagem de línguas desde o início em um contexto de uso comunicativo da língua, e uma parte indispensável desse contexto é um corpus apropriado de textos autênticos (LITTLE, 1997, p. 228 apud ANDRADE E SILVA, 2016, p. 74)

Desse modo, acredita-se que desde os níveis mais iniciantes é possível trabalhar com textos autênticos. É necessário, no entanto, que as tarefas pedagógicas sejam produzidas de modo a oferecer subsídios e levar os estudantes à compreensão produtiva do gênero discursivo escolhido e à participação efetiva em determinada atividade humana. Andrighetti (2009, p. 47) reitera que “ao lidar com textos autênticos desde o início o aluno terá mais oportunidades de aprender estratégias de compreensão e lançar mão delas para enfrentar as situações do dia a dia com mais confiança”.

As tarefas pedagógicas são instrumentos importantes de mediação e de interação (com o próprio gênero discursivo e com os pares). Segundo Ohta (2000, p. 52), a construção da ZDP especifica que a aprendizagem de uma língua pode não ocorrer se for prestada demasiada assistência ou se uma tarefa for muito fácil. Nesse sentido, é preciso considerar de forma cuidadosa que tarefas o aluno consegue desempenhar bem de forma independente e quais tarefas estão além do seu nível de desenvolvimento real e que precisam de auxílio de outros parceiros ou de outros artefatos, tais como tarefas preparatórias que tenham o intuito de oferecer subsídios e preparar o estudante para desempenhar uma tarefa mais complexa.

Segundo Bressan (2000), para delinear quais são as capacidades e conhecimentos que estão na ZDP com a finalidade de elaborar tarefas, o professor pode usufruir da interação com os alunos e da observação cuidadosa, recorrer a sua experiência com grupos de diferentes níveis de proficiência, bem como utilizar como base tabelas de classificação dos conteúdos, contextos, competências e habilidades esperadas para cada nível. É importante que tais conteúdos, competências e habilidades estejam ancoradas no que se espera dos alunos “enquanto atores na sociedade atual” (SORIA, 2012, p. 10), ultrapassando os saberes puramente linguísticos. “Além das competências de comunicação, é primordial o desenvolvimento de capacidades e

competências de realização: saber-agir, saber-ser, saber-viver (incluindo o preparo para uma convivência intercultural e plurilíngue), saber-aprender (com o aperfeiçoamento de estratégias pessoais de aprendizagem)” (SORIA, 2012, p. 10).

Bressan (2002, p. 45) apoiada em Scarcella e Oxford (1992, p. 90) ressalta que “a natureza das tarefas varia de um nível a outro. As tarefas vão se tornando gradativamente mais complexas e multifacetadas nos níveis mais altos de desenvolvimento das habilidades”. Em níveis de menor proficiência<sup>27</sup>, é importante que diferentes tarefas preparatórias sejam realizadas com o intuito de munir os alunos com os conhecimentos prévios que precisam ser acessados para que eles possam participar de forma efetiva das interações sociais propostas a partir das tarefas subsequentes. Desse modo, a progressão de tarefas deve ser pensada tendo em vista o todo da sequência didática proposta, levando em consideração o encadeamento de tarefas.

Soria (2012, p. 12) ressalta a importância de aceitar a identidade policêntrica do conceito de progressão, entendendo os seus patamares de modo a compreender as diferentes realidades e situações educativas (e comunicativas) encontradas. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 123-125) elencaram cinco princípios da progressão que podem ser também relacionados com a progressão de tarefas. O primeiro princípio diz respeito ao agrupamento de gêneros com alternância entre gêneros orais e escritos baseados em objetivos de aprendizagem com diferentes escalas de complexidade. O segundo princípio concebe a progressão das aprendizagens “em espiral”, ou seja, os mesmos agrupamentos de gêneros podem ser trabalhados em diferentes níveis, o que muda de um nível para outro, são os objetivos de aprendizagem baseados nas dimensões trabalhadas, variando a complexidade dos conteúdos, o aprofundamento e as exigências de tamanho e acabamento do texto.

O terceiro princípio dialoga com a noção de ZDP, visto que entende a aprendizagem como uma condição para o desenvolvimento da expressão oral e escrita que é ativado pelo contato com diferentes gêneros, inseridos desde os níveis iniciais, graduados no tempo de acordo com os objetivos e viabilizado em momentos propícios, quando a intervenção do professor e as interações com outros podem ser produtivas. O quarto princípio destaca a importância do contato precoce com diferentes gêneros através da leitura e produção de textos, retomando os gêneros já trabalhados de forma espiral, “visto que os comportamentos complexos, como a produção de textos, exigem tempo” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 125). Por fim, o quinto princípio reitera a importância de que diferentes camadas de

---

<sup>27</sup> Neste trabalho, entende-se que “[...] ser proficiente em determinada língua é ser capaz de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo” (SHOFFEN, 2009, p. 102).

complexidade podem ser exploradas a partir dos gêneros, retomando objetivos já trabalhados em uma nova perspectiva.

Tais princípios são bastante relevantes ao pensar em progressão de tarefas para diferentes níveis de proficiência, visto que reafirma a importância do trabalho com diferentes gêneros (orais, escritos, multimodais), inseridos desde os níveis iniciais através de tarefas integradas de leitura e de produção (oral e escrita). Diferentes camadas de sentido e de complexidade podem ser exploradas, aumentando as exigências de uso da língua com diferentes propósitos sociais, posições de enunciados e diferentes interlocutores, além da reflexão e discussão sobre aspectos culturais. Além disso, a complexidade das tarefas pode ser graduada através da interação e da mediação entre pares, visto que “tarefas em duplas ou grupos permitem que os alunos interajam com os pares, construindo e reconstruindo sentidos, e adquirindo a LE, enquanto desempenham ações orientadas por propósitos sociais” (BRESSAN, 2002, p. 44).

Ao professor também cabe o uso de diferentes abordagens<sup>28</sup> com o intuito de elaborar tarefas mais adequadas para os diferentes níveis. Segundo Soria (2012) o grande desafio no ensino de línguas

consiste em ter primeiramente, uma visão clara das diferentes metodologias dentro de cada um dos contextos nos quais elas foram desenvolvidas, através do conhecimento dos propósitos específicos a cada período histórico; e, ao mesmo tempo, uma visão ampla o suficiente que nos permita usufruir dos elementos transversais, presentes em cada uma das grandes metodologias, que ainda podem ser eficazes, adaptando-os aos diferentes contextos educativos encontrados na realidade de nosso campo de ação (p. 9).

Na elaboração de tarefas pedagógicas é de extrema importância considerar a situação educativa real, no sentido de reinvestir e associar novas formas de fazer a abordagens anteriores para “melhor atingir os objetivos dos currículos e programas atuais e atender às necessidades dos alunos de nossa época” (SORIA, 2012, p. 9).

Principalmente para níveis iniciantes de aprendizagem de uma língua é comum que o professor lance mão de tarefas um pouco mais sistematizadas, com vocabulário controlado e reduzido com o intuito de fornecer estruturas necessárias para as primeiras interações linguísticas. Hadley (1993) sugere que tarefas mais estruturadas sejam propostas nos níveis iniciais, tais como tarefas de assinalar, completar e ligar e, ao passo que o nível de proficiência dos alunos aumenta, tais tarefas vão dando lugar a outras mais abertas.

---

<sup>28</sup> “O Quadro europeu comum de referência para as línguas propõe uma abordagem metodológica voltada para a ação, dando um passo além da abordagem comunicativa. Fala-se de “abordagem” e não mais de metodologia, como se falava no sentido de conjunto de métodos e técnicas de ensino hermeticamente constituído” (SORIA, 2012, p. 8).

Além disso, ao considerar imprescindível o trabalho com textos autênticos desde os níveis iniciais, Andrighetti (2009) reforça a importância das tarefas preparatórias no intuito de auxiliar na ativação de conhecimentos prévios necessários para realizar as tarefas seguintes. O estabelecimento de relações entre os tópicos familiares e os novos auxiliam também na compreensão de textos orais. Andrighetti (2009) reitera que é comum que alunos de níveis iniciantes se detenham muito em palavras isoladas, o que acarreta uma perda significativa do enunciado como um todo. Nesse sentido, é importante que as tarefas (antes, durante e depois do texto) ofereçam estratégias que focalizem o movimento interlocutor-texto e os façam prestar atenção em pistas contextuais, de modo a fazer inferências sobre as informações que não puderam ser compreendidas.

Ao propor tarefas voltadas ao ensino de compreensão oral para alunos em níveis iniciais de PLA, entendo que aprender uma LA é usá-la para inter(agir) com interlocutores e propósitos definidos. Uma prática pedagógica que adota essa perspectiva deve propiciar tarefas que convidem os alunos a olhar para a LA em situações específicas de uso da linguagem, ou seja, a partir de diferentes gêneros do discurso, para que seja possível observar como a seleção de recursos linguísticos (marcadores, gírias, expressões) e não-linguísticos (pausas, volume de voz, velocidade da fala, gestos) estão relacionados com as condições de produção (interlocutores, propósitos, contexto) de um texto (ANDRIGHETTI, 2009, p. 64).

Tais aspectos são pertinentes também a tarefas voltadas à compreensão leitora e a gêneros verbivocovisuais. Além disso, são importantes também no trabalho com alunos dos níveis intermediário e avançado<sup>29</sup>. As situações específicas de uso da linguagem, os convites feitos e o aprofundamento dos aspectos linguísticos e não-linguísticos serão adequados ao contexto e ao nível dos estudantes.

Faz-se importante ressaltar ainda que trabalhar com alunos iniciantes não inviabiliza o trabalho e a discussão com aspectos culturais e que exijam posicionamentos mais críticos, muito pelo contrário, tais aspectos “devem estar presentes desde o início, não pressupondo um aluno incapaz de compreender o uso da linguagem em contexto e o valor axiológico inerente às escolhas presentes no texto” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 62). O que cabe, nestes contextos, são tarefas sólidas que ofereçam subsídios para tais compreensões.

---

<sup>29</sup> Uma reflexão mais detalhada acerca dos níveis intermediário e avançado são propostas por Mittelstadt (2013) que traça uma sistematização comparativa entre os dois níveis, propondo orientações a serem consideradas na proposição de tarefas para níveis avançados e Kraemer (2012) que faz uma proposição curricular levando em consideração as peculiaridades constitutivas de cada nível de proficiência.

### 2.2.1 Tarefas pedagógicas no ambiente on-line: *design e redesign*

Ao propor tarefas ancoradas em uma perspectiva de língua em interação no ambiente on-line é fundamental reconhecer que as tarefas pedagógicas on-line são compreendidas como facilitadoras da educação linguística por meio da interação e também podem ser vistas como artefatos facilitadores da mediação e interação entre os gêneros discursivos e os integrantes de uma comunidade (BRESSAN, 2002; ANDRIGHETTI, 2009; BULLA; GARGIULO, SCHLATTER, 2009; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER et al., 2009; BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012; BULLA; 2014; ANDRADE E SILVA, 2016). Embora (alguns) ambientes on-line sejam relativamente democráticos, é função das tarefas refletir estas características democráticas de modo a criar um ambiente de ensino-aprendizagem de línguas genuinamente interativo (HAMPEL, 2006). Desse modo, também há a preocupação em ofertar tarefas autênticas que estejam ancoradas em práticas sociais e em gêneros discursivos, permeadas, portanto, por textos autênticos. Além disso, as tarefas nesse contexto também devem ser propostas levando em consideração a situação educativa real (o acesso, os *hardwares* e os *softwares* disponíveis, o letramento digital dos estudantes etc.). Hampel (2006) pontua a importância de introduzir gradualmente os recursos digitais, encorajando os estudantes a utilizá-los tanto quanto possível, desenvolvendo assim o letramento digital.

Meskill e Anthony (2010, p. 180 – 182) destacam algumas facilidades propiciadas pelas tecnologias e que podem ser exploradas pelos professores no *design e redesign* de tarefas para o ambiente on-line. O primeiro aspecto faz menção ao acesso facilitado a textos de diferentes gêneros, visto que, através das tecnologias, a experiência e leitura de textos autênticos na língua-alvo podem ser ampliadas, pois os estudantes podem acessar (e compartilhar) facilmente leituras autênticas, contemporâneas e motivadoras. "Esta abertura da discussão de um texto ao mundo é um aspecto poderoso da aprendizagem da leitura numa segunda língua e, de muitas maneiras, encoraja a integração da produção linguística escrita e falada como um assunto natural" (MESKILL; ANTHONY, 2010, p. 180)<sup>30</sup> promovendo a leitura e a produção de diferentes gêneros discursivos.

O segundo aspecto ressaltado é a utilização de elementos multimodais como propulsores da compreensão e da produção linguística. O uso de recursos multimodais na elaboração e *redesign* da própria tarefa, bem como na seleção de textos, pode ofertar apoio visual e textual,

---

<sup>30</sup> Tradução minha. No original: "This opening up discussion of a text to the world is a powerful aspect of learning to read in a second language and in many ways encourages the integration of written and spoken language production as a matter of course".

facilitando a compreensão contextualizada, bastante importante especialmente em níveis iniciantes. Em relação a produção linguística, é interessante encorajar e possibilitar que os estudantes utilizem diferentes ferramentas e artefatos de modo a combinar elementos verbivocovisuais nas suas produções, tornando os discursos mais atraentes e facilmente compreensíveis.

O terceiro aspecto mencionado é em relação à importância de sensibilizar e orientar os alunos a respeito da localização e do uso inteligente dos recursos on-line nas suas produções orais e escritas. Além disso, é relevante também que o professor utilize as facilidades tecnológicas de modo a conectar-se com os estudantes através das tarefas, dos enunciados propostos de forma clara e direta, dos *feedbacks* constantes, de momentos síncronos, dentre outros.

Segundo Carilo (2012, p. 22), a mudança de perspectivas e de atitudes em relação ao compartilhamento de conhecimentos é fundamental para a construção de um bom uso dos recursos disponíveis no ambiente on-line, pois “tratar de EAD como se fosse uma modalidade presencial restringe as oportunidades comunicativas a serem realizadas a partir do que os AVAs oferecem”. Desse modo, a partir da perspectiva de língua e de aprendizagem adotada, a escolha intuitiva e informada das plataformas e das ferramentas que organizarão ou embasarão as tarefas é de extrema relevância, visto que são elas que privilegiarão ou restringirão as interações entre os participantes. É necessário, portanto, que o *design* ou *redesign* de tarefas seja feito levando em consideração as particularidades destes espaços digitais.

Faz-se necessário elucidar que *design* é entendido neste trabalho como uma “ação intencional e sistemática de ensino” (FILATRO, 2008, p. 3) que envolve não somente as tarefas pedagógicas, mas também a “organização geral de um curso online, seu currículo, a ordenação das tarefas, os ambientes virtuais (e suas interfaces) selecionados como suporte às atividades do curso” (BULLA, 2014, p. 61). Tendo como base este entendimento, os termos *design* pedagógico e arquitetura pedagógica serão adotados como sinônimos ao longo deste trabalho e o termo *redesign* será utilizado para referir-se aos redimensionamentos feitos, especialmente em relação às tarefas pedagógicas, com o intuito de melhor adequá-las ao ambiente on-line e a ferramenta digital em questão.

Na presente dissertação, optou-se por trabalhar especialmente com o *redesign* de tarefas, visto que o material base, escolhido como referência na análise, foi desenhado para o ambiente presencial. Neste sentido, ao escolher trabalhar com tal material no ambiente on-line é imprescindível que o *redesign* seja feito de modo a melhor adequar a tarefa para este ambiente de aprendizagem, repleto de peculiaridades. Além disso, em função do momento sócio-

histórico no qual este trabalho está circunscrito, o *redesign* de tarefas do ambiente presencial para o ambiente on-line tornou-se realidade na minha prática docente e na prática docente da maioria dos professores durante este período de pandemia. Dessa forma, ao solidarizar-me com os desafios enfrentados neste período, este trabalho compartilha (com maior ênfase no capítulo 3) este processo de *redesign* de tarefas baseado em critérios pautados nos aspectos teóricos até então mencionados.

Tendo como base tais aspectos, a próxima sessão trata da relação entre as ferramentas digitais e o ensino de línguas pautado nas concepções de língua e aprendizagem abordadas anteriormente. Além disso, busca construir bases sólidas para responder ao questionamento: que aspectos podem ser utilizados para a seleção das tecnologias digitais mais adequadas para embasar o processo de ensino-aprendizagem de línguas no ambiente on-line?

### 2.3 EDUCAÇÃO ON-LINE PERMEADA POR FERRAMENTAS DIGITAIS

O uso da tecnologia no ensino de línguas não é novidade. Menezes (2019)<sup>31</sup> e Paiva (2015) fazem uma breve retrospectiva histórica sobre ensino de línguas e tecnologias e consideram três grandes momentos associados à criação de tecnologias: a invenção da prensa por Gutenberg e o surgimento dos livros didáticos e gramáticas, as tecnologias de voz (discos, gravadores, fitas cassetes) e vídeos, além da criação do computador, da internet, dos telefones celulares e ferramentas da Web 2.0. Complementarmente, Bulla (2014) propõe uma reflexão historiográfica acerca de possibilidades e restrições educacionais que diferentes tecnologias configuram para a educação em línguas adicionais a distância.

Diferentes estudos ponderaram acerca do uso das ferramentas digitais relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, como é o caso de Hampel (2006) ao propor um *framework* para o desenvolvimento de tarefas síncronas no ambiente on-line; Reis e Gomes (2014) no que tange ao ciclo de produção de material didático digital; Leffa (2017) ao pensar a respeito da produção de materiais para o ensino de línguas a partir da perspectiva do *design* crítico; Rosell-Aguilar (2020) que discute o uso do smartphone (e da noção de *Mobile-Assisted Language Learning*<sup>32</sup>) com foco em aplicativos pensados para o ensino de línguas, *podcasts* e a rede social *Twitter*; dentre outros. Tais estudos são extremamente importantes para a área da Linguística

---

<sup>31</sup> Além disso, organiza uma reflexão muito oportuna acerca das tecnologias digitais em relação ao ensino de línguas em três momentos temporais: passado, presente e futuro.

<sup>32</sup> O Ensino de Línguas Mediado por Aparelhos Móveis é entendido como o uso de tecnologias móveis na aprendizagem de um idioma, especialmente em cenários em que a portabilidade do dispositivo oferece algumas vantagens específicas (KUKULSKA-HULME, 2013, p. 3701).

Aplicada e foram basilares para as reflexões apontadas nesta dissertação, juntamente com a trajetória de pesquisas do PPE no âmbito do curso online CEPI desde 2007.

Apesar do longo caminho de utilização de tecnologias no ensino de línguas, Rabello (2019, p. 71) apoiada em Torsani (2016) reitera que o uso de tais aparatos ainda é fragmentado e periférico e que “tanto professores quanto alunos geralmente limitam seu conhecimento tecnológico utilizando as tecnologias de maneira passiva, o que acontece devido à falta de formação de professores de línguas neste campo”. Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir com discussões propostas em estudos anteriores no intuito de estabelecer um diálogo e aprofundar aspectos mencionados por eles, enfocando mais fortemente as potencialidades, restrições e implicações pedagógicas de tecnologias digitais atreladas ao design de tarefas pedagógicas, conforme Bulla (2014) e Bulla e Schulz (2020), visando contribuir para a reflexão acerca de critérios para a análise de ferramentas digitais.

Dias (2012, p. 6) afirma que utilizar as tecnologias digitais, tanto no plano do ensino quanto no da aprendizagem, não significa necessariamente um cenário de inovação pedagógica. Pelo contrário, a utilização das tecnologias digitais exige uma mudança conceitual no pensamento e nas práticas pedagógicas, além de uma mudança de atitudes e de postura de todos os envolvidos no processo.

Apesar das vantagens que representam, as tecnologias digitais demandam uma quase permanente formação, porque nessa área a inovação acontece a todo o momento, o que, por vezes, proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores. É necessário conhecer os softwares, perceber o que se pretende com sua utilização do ponto de vista pedagógico e perceber se o recurso é o mais adequado para o efeito esperado. Prever momentos de formação que garantam não só a aquisição de competências na manipulação dessas ferramentas, mas que também fomentem a reflexão sobre suas potencialidades, será um fator de sucesso na sua integração em ambientes flexíveis e personalizados de aprendizagem (MONTEIRO; MOREIRA, 2012). (MOREIRA; MONTEIRO, 2015, p. 383).

São tantas interfaces e ferramentas disponíveis que pode ser até intimidador para o professor. As possibilidades de comunicação em domínios autênticos e contextualizados linguística e culturalmente são vastas e, por vezes, complexas de serem inseridas em um planejamento. “Mesmo para aqueles já acostumados a experimentar novas tecnologias, pode ser desafiador identificar quais recursos, ferramentas ou *sites* podem se adequar melhor a uma aula, atividade ou objetivo específico” (KESSLER, 2018, p. 205).

Partindo de tais aspectos e tratando especificamente do ensino de línguas, é importante ter clareza de que a utilização de ferramentas digitais, por vezes, condiciona, restringe ou amplia as situações de uso da língua (BULLA; SCHULZ, 2020). Os recursos digitais podem

simplificar ações sociais que são complexas, por exemplo, quando há restrição de espaço para uma interação ou quando não há meios projetados na programação da ferramenta para que o estudante argumente a respeito da sua opinião. Nesse sentido, é fundamental que haja a preocupação com a relação entre ferramenta e os objetivos propostos, de modo que a escolha da ferramenta seja feita de forma consciente e informada a respeito de tais limitações (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012; DIAS, 2012; BULLA, 2014; REIS; GOMES, 2014).

Pensar criticamente acerca das potencialidades e restrições das ferramentas tecnológicas é de extrema importância, pois corroboram para que as facilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais não mascarem as limitações das mesmas e que não camuflam práticas passivas de ensino-aprendizagem, colocando o estudante como mero receptor de informações. “O valor associado às novas possibilidades de acesso na educação aberta reside no desenvolvimento das capacidades para a reflexão e a construção do pensamento colaborativo na realização conjunta das aprendizagens e do conhecimento” (DIAS, 2013, p. 5). Além disso, é importante que a reconfiguração das práticas da Educação On-line desenvolva-se através da “convergência de interesses e objetivos, planos e ações de trabalho conjunto e colaborativo que se formalizam na participação e nas interações sociais e cognitivas entre os membros das comunidades” (DIAS, 2013, p. 12)

É através da seleção intencional de ferramentas digitais que surgirão “oportunidades de inovação pedagógica, não só na construção do sentido de comunidade, através da definição da identidade e objetivo da rede de atores que a constitui, mas também na produção colaborativa dos planos de atividade e ação” (DIAS, 2013, p. 10). Nesse sentido, o grande desafio é utilizar as tecnologias digitais de comunicação como estratégia para reelaboração e reconfiguração das práticas e tarefas pedagógicas tentando responder ao questionamento proposto por Lemke (2010, p. 471): “Quais serão as novas tecnologias da informação que poderão apoiar melhor um paradigma de aprendizagem interativo e fazer uso desses letramentos multimidiáticos e informáticos que serão genuinamente necessários para todos?”.

Desse modo, “é fundamental que o professor saiba explorar ferramentas disponíveis nesse contexto para efetivamente utilizá-las em sala de aula” (REIS; GOMES, 2014, p. 367), pois conhecer e explorar os *softwares* disponíveis, perceber o que se pretende com a sua utilização do ponto de vista pedagógico e identificar se o recurso é o mais adequado para o efeito pretendido, é fundamental, já que, na realidade o simples uso de interfaces digitais não garante, por si só, avanços ou inovações nas práticas educativas (BULLA; 2014; MOREIRA;

MONTEIRO, 2015). É preciso ter cautela para não replicar práticas adquiridas na Web 1.0<sup>33</sup> (especialmente em relação à internet como um repositório de conteúdos estáticos e pouco interativos). Pelo contrário, é preciso promover práticas pedagógicas ativas, sustentadas na interação e na aprendizagem colaborativa.

Nesse sentido, é imprescindível que o professor analise as ferramentas digitais de uma forma crítica e que insira tais ferramentas no seu planejamento de maneira informada e consciente. Existem inúmeras ferramentas e recursos digitais que podem ser utilizados nas aulas de línguas, tais como plataformas para organização de salas de aula virtuais, mais conhecidas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), tais como o *Moodle*<sup>34</sup>, *Edmodo*<sup>35</sup> e *Google Classroom*<sup>36</sup>. Essas são tecnologias de fácil acesso que possibilitam o gerenciamento e a organização da sala de aula, bem como o compartilhamento de materiais, *hiperlinks* e envio de tarefas, oportunizando o *feedback* individual e personalizado, além de permitir a comunicação facilitada com os alunos e responsáveis. Além dessas ferramentas, também é possível utilizar AVAs menos estruturados e formais para a comunicação com os estudantes e para o compartilhamento de materiais e tarefas. Muito utilizadas pelos estudantes fora da sala de aula (e por vezes mais acessíveis, por não consumirem pacotes de dados de internet), as redes sociais, como o *Facebook*<sup>37</sup> e aplicativos de mensagens instantâneas como o *WhatsApp*<sup>38</sup> e o *Remind*<sup>39</sup> também podem ser empregadas para este fim.

Além disso, plataformas para chamadas de videoconferência como o *Google Meet*<sup>40</sup>, o *Zoom*<sup>41</sup> e o *Microsoft Teams*<sup>42</sup> foram popularizadas durante a pandemia por possibilitarem interações síncronas entre comunidades de aprendizagem, através da junção entre voz e imagem.

---

<sup>33</sup> “Essa fase é caracterizada por exibir páginas com a maioria dos conteúdos estáticos; apenas administradores eram responsáveis por inserir o conteúdo e as informações que seriam expostas aos usuários, ou seja, as informações eram utilizadas de forma unidirecional, dos webmasters para os usuários. Portanto, o papel do usuário era apenas de espectador das ações e conteúdos disponibilizados na Web, não possuía autonomia para reeditar, alterar e tão pouco compartilhar informações. Na perspectiva de Coutinho e Bottentuit Júnior (2007), o cenário que marcava a Web 1.0 era a enorme gama de informação disponibilizada para o público, entretanto se restringia aos usuários que tinham poder de compra, pois a maioria dos serviços eram pagos e controlados por licença, tornando o acesso às páginas e serviços da Web limitados” (NASCIMENTO; QUINTÃO, 2011, p. 3).

<sup>34</sup> Link de acesso: [https://moodle.org/?lang=pt\\_br](https://moodle.org/?lang=pt_br).

<sup>35</sup> Link de acesso: <https://new.edmodo.com/>.

<sup>36</sup> Link de acesso: <https://classroom.google.com/u/0/>.

<sup>37</sup> Link de acesso: <https://www.facebook.com/>.

<sup>38</sup> Link de acesso: [https://www.whatsapp.com/?lang=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br).

<sup>39</sup> Link de acesso: <https://www.remind.com/>.

<sup>40</sup> Link de acesso: <https://meet.google.com/>.

<sup>41</sup> Link de acesso: <https://zoom.us/>.

<sup>42</sup> Link de acesso: <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-teams/log-in>.

“A combinação de plataformas de comunicação síncrona <sup>43</sup> e assíncrona <sup>44</sup>, como as videoconferências e os AVAs, propiciam ambientes ricos em interação para a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais” (RABELLO, 2019, p. 72).

Por fim, inúmeras ferramentas digitais para criação de tarefas pedagógicas de compreensão leitora, compreensão audiovisual, produção escrita, produção audiovisual, avaliação, dentre outras, estão disponíveis e são de acesso gratuito (ou parcialmente gratuito). As tarefas criadas utilizando essas ferramentas são de fácil compartilhamento com os estudantes, geralmente através de um *link*, de um código ou até mesmo com incorporação direta aos AVAs. Além disso, várias ferramentas permitem o compartilhamento e reutilização de tarefas entre professores, criando uma rede de colaboração que reduz muito o tempo de produção de tarefas e de materiais didáticos.

Algumas dessas ferramentas digitais possibilitam interações profícuas, bem como o trabalho colaborativo entre os membros de uma comunidade, outras merecem um pouco mais de atenção por parte do professor, já que a ferramenta por si só não incentiva a interação e pode, por vezes, reduzir a complexidade das relações humanas (BULLA; SCHULZ, 2020). Nesse sentido, é extremamente importante que as tarefas sejam pensadas de modo a dar subsídios para que tais interações aconteçam no ambiente on-line, considerando as potencialidades e limitações dos ambientes digitais selecionados (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012; BULLA; SCHULZ, 2020). Tais aspectos serão esmiuçados com maior ênfase no capítulo 3 deste trabalho, por ora, alguns exemplos de ferramentas digitais são apresentados no Quadro 1 de modo a explicitar algumas possibilidades pedagógicas.

Quadro 1 - Algumas ferramentas digitais para o ensino de línguas

<b>Tarefa</b>	<b>Possibilidades pedagógicas</b>	<b>Ferramentas digitais</b>
<b>Tarefas de compreensão leitora</b>	<i>Brainstorming.</i> Questionamentos e discussão. Acionamento de conhecimento prévio dos estudantes. Construção de entendimentos conjuntos a partir de um texto. Memória de aula.	<i>Jamboard</i> <sup>45</sup> <i>Miroboard</i> <sup>46</sup> <i>Quizizz</i> <sup>47</sup> <i>Genially</i> <sup>48</sup> <i>Mentimeter</i> <sup>49</sup>

<sup>43</sup> A interação síncrona “ocorre de forma sincronizada, implica que os participantes se encontrem num mesmo espaço (físico ou online) e em tempo real, para comunicarem entre si” (MOREIRA, BARROS, 2020, p. 2).

<sup>44</sup> A interação assíncrona “ocorre de modo diferido, não sincronizado, não exige a presença simultânea dos participantes, nem no espaço nem no tempo, para comunicarem entre si” (MOREIRA, BARROS, 2020, p. 2).

<sup>45</sup> Link de acesso: <https://jamboard.google.com/>

<sup>46</sup> Link de acesso: <https://miro.com/>

<sup>47</sup> Link de acesso: <https://quizizz.com/>

<sup>48</sup> Link de acesso: <https://www.genial.ly/>

<sup>49</sup> Link de acesso: <https://www.mentimeter.com/>

	Mapa conceitual ou mental colaborativo. <i>Quizzes</i> . Trilhas de aprendizagem. Criação de mural, mapa, linha do tempo.	<i>Kahoot</i> <sup>50</sup> <i>Google Forms</i> <sup>51</sup> <i>Padlet</i> <sup>52</sup>
<b>Tarefas de compreensão audiovisual</b>	Leitura e compreensão audiovisual. Questões a partir de textos multimodais. Descrições orais a partir de imagens. Narrativas orais a partir de uma sequência de imagens.	<i>VoiceThread</i> <sup>53</sup> <i>EdPuzzle</i> <sup>54</sup>
<b>Tarefas de produção escrita</b>	Mapas conceituais e mentais. Produção de textos colaborativos. Narrativas utilizando emojis. Descrições a partir de imagens. Produção de pôsteres, infográficos, e-books.	<i>Canva</i> <sup>55</sup> <i>Lino</i> <sup>56</sup> <i>Padlet</i> <i>WhatsApp</i> <i>Google Docs</i> <sup>57</sup> <i>Mindmeister</i> <sup>58</sup> <i>IFake Text Message</i> <sup>59</sup>
<b>Tarefas de produção audiovisual</b>	Produção de vídeos combinando imagens e áudios. Gravação da tela do computador.	<i>Powtoon</i> <sup>60</sup> <i>VoiceThread</i> <i>EdPuzzle</i> <i>Seesaw</i> <sup>61</sup> <i>Screencastify</i> <sup>62</sup> <i>Apowersoft</i> <sup>63</sup>
<b>Tarefas de avaliação</b>	Avaliações formativas. Autoavaliações. Portfólios. <i>Quizzes</i> . Produções textuais. <i>Upload</i> de arquivos. <i>Feedback</i> individualizado. Avaliação por pares.	<i>Socrative</i> <sup>64</sup> <i>Google Forms</i> <i>Seesaw</i> <i>Google Docs</i>

Fonte: Autora (2022)

As ferramentas digitais apresentadas são apenas algumas alternativas disponíveis que podem ser utilizadas nas aulas de línguas. Segundo Rabello (2019, p. 74), mais do que nunca, o professor precisa conhecer as possibilidades tecnológicas disponíveis de modo a oportunizar processos de ensino-aprendizagem mais significativos, estimulando a autonomia, a colaboração e a interação entre os estudantes.

<sup>50</sup> Link de acesso: <https://kahoot.com/>

<sup>51</sup> Link de acesso: <https://docs.google.com/forms/u/0/>

<sup>52</sup> Link de acesso: <https://pt-br.padlet.com/>

<sup>53</sup> Link de acesso: <https://voicethread.com/>

<sup>54</sup> Link de acesso: <https://edpuzzle.com/>

<sup>55</sup> Link de acesso: <https://www.canva.com/>

<sup>56</sup> Link de acesso: <https://en.linoit.com/>

<sup>57</sup> Link de acesso: <https://docs.google.com/document/u/0/>

<sup>58</sup> Link de acesso: <https://www.mindmeister.com/>

<sup>59</sup> Link de acesso: <https://www.ifaketextmessage.com/>

<sup>60</sup> Link de acesso: <https://www.powtoon.com/account/signup/>

<sup>61</sup> Link de acesso: <https://web.seesaw.me/>

<sup>62</sup> Link de acesso: <https://www.screencastify.com/>

<sup>63</sup> Link de acesso: <https://www.apowersoft.com.br/>

<sup>64</sup> Link de acesso: <https://www.socrative.com/>

Tendo em vista esta preocupação e levando em consideração que vivemos em um (ciber)espaço-tempo propício à aprendizagem em rede, Pimentel e Carvalho (2020) organizaram oito princípios para a Educação On-line<sup>65</sup> (Figura 1) inspirados em valores e práticas da cibercultura<sup>66</sup> e que se constituem como possibilidades de outras práticas didático-pedagógicas para o ambiente on-line.

Figura 1 - Princípios para a Educação On-line



Fonte: PIMENTEL; CARVALHO (2020)<sup>67</sup>

Segundo Pimentel e Carvalho (2020), os princípios são correlacionados, interdependentes e parte de um conjunto coerente de concepções e ações para efetivar a Educação On-line. O primeiro princípio “Conhecimento como ‘obra aberta’” entende que o conhecimento está sempre sujeito a novas teceduras, podendo ser ressignificado e cocriado em um movimento contínuo. Tal princípio pode ser relacionado com a concepção de “fratrimônio” (ROJO; MOURA, 2012, p. 25), transgredindo a noção de propriedade de ideias, incrementando

<sup>65</sup> Coaduna-se com Pimentel e Carvalho (2020) no que tange a compreensão de que “a educação on-line não é apenas uma evolução das gerações da EAD, mas um fenômeno da cibercultura. É comum encontrar na literatura especializada em educação e tecnologias que a educação on-line é uma evolução ou nova geração da modalidade de EAD. Discordamos, mesmo sem ignorar ou descartar essa possibilidade, com essa afirmativa simplista. [...] A educação on-line é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais (SANTOS, 2009, p. 5659-5663)” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, s.p.).

<sup>66</sup> “cibercultura especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 15-16).

<sup>67</sup> Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-on-line/>.

intercâmbios de bens culturais e incentivando redes colaborativas de conteúdos (CANCLINI, 2008, p. 52), como já discutido no capítulo anterior.

O segundo princípio “Curadoria de conteúdos on-line” ressalta a importância de o professor atuar como um curador, mapeando, organizando e dando visibilidade a determinados conteúdos disponíveis na Web, dentre a abundância de conteúdos on-line em múltiplas linguagens e formatos disponíveis. “Além disso, por considerarmos o conhecimento como obra aberta e tecido colaborativamente, também devemos considerar os conteúdos produzidos pelos próprios alunos da turma” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, s.p.).

O terceiro princípio “Ambiências computacionais diversas” desafia os professores a apropriarem-se de diferentes (ciber)espaços<sup>68</sup>, utilizando múltiplas ferramentas digitais para a realização das tarefas pedagógicas. O quarto princípio “Aprendizagem colaborativa” já foi discutido anteriormente neste trabalho e trata da construção de conhecimento que valoriza os múltiplos saberes de cada integrante da comunidade. As tecnologias, nesse sentido, são meios de interação social, utilizadas para conectar as pessoas.

O quinto princípio para a Educação On-line é “Conversação e interatividade” e relaciona-se intrinsecamente com o planejamento do professor. Diferentemente da sala de aula presencial, as interações e situações conversacionais no ambiente on-line precisam ser planejadas pelo professor por meio de ambiências computacionais diversas. É necessário que as interações on-line sejam arquitetadas de modo a promover a interação entre os estudantes.

Em relação ao sexto princípio “Atividades autorais”, Pimentel e Carvalho (2020, s.p.) ressaltam a “importância de atividades criativas que possibilitem a autoria criadora (BACKES, 2012) e que promovam multiletramentos (FERNANDES; MACIEL; SANTOS, 2020; BUZATO, 2006)”. Além disso, inspirados em Lemos (2010), destacam a importância de os professores prepararem os estudantes para a leitura crítica e para a atuação como autores que transformam a sociedade contemporânea. O sétimo princípio “Mediação docente ativa” ressalta a importância de uma mediação ativa voltada à promoção da colaboração, mediando dúvidas e conflitos que podem surgir a partir das discussões em grupo.

Por fim, o último princípio “Avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa” reitera que a Educação On-line potencializa novas formas de avaliação, visto que,

os rastros que os alunos deixam nas ambiências digitais ao participar das situações de aprendizagem arquitetadas pelo professor possibilitam a realização de uma avaliação

---

<sup>68</sup> “O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 2010, p. 15 – 16).

com base em competências, valorizando não apenas os conhecimentos (saber o que as coisas são, os conceitos, as fórmulas), mas também as habilidades (o saber fazer, o conhecimento em ação) e as atitudes: presença, participação e colaboração. Idealizamos a realização da avaliação on-line como uma ação coletiva, realizada não apenas pelo professor (heteroavaliação), mas também pelo próprio aprendente (autoavaliação) e por todos da turma (avaliação colaborativa, avaliação 360°), fugindo da resposta certo-errado e voltando-se para a valorização dos diferentes olhares, da compreensão e da crítica de todos os envolvidos no processo formativo. Que a avaliação seja feita numa perspectiva formativa, de maneira contínua, voltada não apenas para aprovar ou reprovar ao final da disciplina, mas sim para apoiar a tomada de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem em curso, de tal maneira que os alunos percebam o que já aprenderam bem, o que precisam aprender mais e quais ações formativas devem realizar (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, s.p.).

Apesar de os princípios elencados por Pimentel e Carvalho (2020) não tratarem especificamente do ensino de línguas, acredita-se que tais princípios são basilares ao pensar nos processos de ensino-aprendizagem de línguas a partir da perspectiva da interação e ao propor tarefas pedagógicas on-line que tenham como base situações reais de comunicação, textos autênticos e diferentes ferramentas digitais. É de extrema importância que as ferramentas digitais estejam inseridas em um planejamento que tenha por base as metodologias ativas. Tais abordagens facilitam o uso das tecnologias de forma crítica e consciente, visto que tem como base a concepção de que a aprendizagem ocorre quando o estudante participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem. De modo a aprofundar um pouco tais relações, a próxima subseção dedica-se a estabelecer relações entre as ferramentas digitais e as metodologias ativas.

### **2.3.2 Metodologias ativas e ferramentas digitais: uma inter-relação positiva**

A perspectiva de um ensino-aprendizagem de línguas baseado nas metodologias ativas se faz importante, visto que, tais sistemáticas rompem com a ideia de uma educação padronizada, unilateral e passiva. Pelo contrário, as metodologias ativas são alternativas pedagógicas que tem como foco envolvimento ativo do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem através da descoberta, investigação ou resolução de problemas, criando diversas possibilidades de construção de conhecimento (VALENTE, 2018, p. 26).

As metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e

receber *feedback*, aprender e interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2018, p. 28, grifo do autor).

Tais perspectivas estão intrinsecamente relacionadas com o entendimento de língua e de aprendizagem já discutidos anteriormente neste trabalho, principalmente no que tange a um ensino-aprendizagem de línguas adicionais pautado em situações reais de comunicação, atrelados à cultura, dinâmicos, híbridos e construídos de forma colaborativa no seio de uma comunidade.

As metodologias ativas entendem que “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (MORAN, 2018, p. 3). Nesse sentido, acentuam a possibilidade de transformar as aulas em “experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores” (BACICH; MORAN, 2018, p. x).

Segundo Moran (2018), a aprendizagem é ativa e significativa quando o trabalho é realizado em espiral, de níveis mais simples para níveis mais complexos, em todas as dimensões da vida. “Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos” (MORAN, 2018, p. 2). Nesse sentido, Moran (2018, p. 3) pontua que as metodologias ativas requerem espaços de prática e ambientes ricos em oportunidades que estimulem os estudantes de forma multissensorial e que valorizem os conhecimentos prévios. De modo a atender às diferentes demandas, a variedade de estratégias metodológicas e de ferramentas digitais é um recurso importante.

As ferramentas digitais, combinadas com tal metodologia, exigem do aluno uma postura ativa de aprendizagem e demanda que o professor oportunize, através das tarefas pedagógicas, momentos de autoria, de cocriação e de interação.

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e refinam a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria (MORAN, 2018, p. 12).

As ferramentas digitais, combinadas com as diferentes estratégias de implementação das metodologias ativas, tais como a aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning* –

PBL); a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* – GBL); o método do caso ou discussão e solução de casos (*teaching case*); e a aprendizagem em equipe (*team-based learning* – TBL) (VALENTE, 2018, p. 28) constituem-se em um embasamento sólido para os processos de ensino-aprendizagem de línguas no ambiente virtual e estão de acordo com os princípios da Educação On-line mencionados anteriormente.

Dentre as estratégias de implementação anteriormente elencadas, ao pensar em ferramentas digitais, a aprendizagem por meio de jogos<sup>69</sup> merece destaque, visto que, em muitas ferramentas, o elemento de gamificação é intrínseco e já foi pensado no *design* da própria ferramenta. Gamificação<sup>70</sup> é entendida neste trabalho como “a utilização de elementos de design de jogos em contextos não relacionados com jogos”<sup>71</sup> (DETERDING et al., 2011) “com a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 14).

De acordo com Kiryakova, Angelova e Yordanova (2014, p. 2), algumas características distintivas são fundamentais na gamificação: usuários (todos são participantes), desafios ou tarefas (propostos a partir de objetivos pré-definidos), pontos (acumulados como resultado da execução das tarefas), níveis (transpostos ao somar pontos), emblemas (recompensas pela conclusão dos desafios) e classificação/ pódio (estabelecido de acordo com o desempenho nas tarefas). Tais características podem ser implementadas facilmente na Educação On-line e em muitas ferramentas, tais elementos já fazem parte do próprio *design*, facilitando o planejamento didático do professor.

Kiryakova, Angelova e Yordanova (2014, p. 3) pontuam que as ferramentas digitais criam condições favoráveis para a implementação da gamificação, visto que, muitas permitem o acompanhamento do progresso dos estudantes, gerando relatórios bem detalhados. Além disso, existem objetivos de aprendizagem a serem alcançados através da interação e da realização de tarefas específicas. Outra questão importante que surge quando se fala em gamificação e em ferramentas digitais é a questão da competição. Nesse sentido, é importante salientar que “a colaboração na educação é um marco para a implementação eficaz da aprendizagem ativa”, desse modo “o foco no processo de aprendizagem deve ser o

---

<sup>69</sup> De acordo com Pho e Dinscore (2015), a aprendizagem baseada no jogo (*game-based learning*) não é apenas criar jogos para os estudantes jogarem, mas sim elaborar tarefas pedagógicas que podem gradualmente introduzir conceitos e orientar os usuários para um objetivo final, incorporando elementos da gamificação tais como competição, pontos, incentivos e ciclos de *feedback*.

<sup>70</sup> Tal conceito e seus desdobramentos foram discutidos de forma bastante aprofundada por Deterding et al. (2011), no entanto, tendo em vista o escopo deste trabalho, o entendimento de gamificação será tratado de forma bastante concisa e superficial.

<sup>71</sup> Tradução minha. No original: “*Gamification is the use of game design elements in non-game contexts*”.

desenvolvimento de competências para a colaboração, trabalho em equipe e responsabilidade pelo desempenho do grupo, em vez da competição entre estudantes” (KIRYAKOVA; ANGELOVA; YORDANOVA, 2014, p. 4)<sup>72</sup>.

Tendo em vista tais pressupostos, entende-se que a Educação On-line se constitui como um ambiente de integração fácil e eficaz da gamificação principalmente em função da ampliação do engajamento dos estudantes na realização das tarefas, mudando positivamente o comportamento e as atitudes em relação ao próprio processo de aprendizagem (KIRYAKOVA; ANGELOVA; YORDANOVA, 2014, p. 5). Nesse sentido, é interessante ressaltar que os elementos aqui abordados devem ser atrelados a um planejamento consistente do professor de modo que as características da gamificação estejam comprometidas com a aprendizagem e que não simplifiquem processos e ações que poderiam ser complexificadas em função da urgência, da pressão, da competição, dos pontos, da classificação, dentre outros.

A tecnologia, empregada de forma contextualizada e atrelada a proposta pedagógica, vista como um meio e instrumento de empoderamento do sujeito, pois, pode ampliar as possibilidades de participação. Ao tornarem-se autores e coautores do processo de ensino-aprendizagem, uma comunidade de aprendizagem reflete acerca de “formas novas e inovadoras de compreender e promover o acesso à informação de forma mais abrangente e igualitária” (SENNA et al., 2018, p. 223).

Tendo em vista tais preocupações, a próxima subseção busca refletir brevemente acerca da disparidade de acesso às tecnologias da informação e comunicação, ressaltando que tal desigualdade vai muito além da falta de acesso à internet.

### **2.3.3 As multidimensões do *digital divide***

É notável que as desigualdades em relação ao acesso e ao uso das tecnologias se tornaram mais evidentes e intensas durante o período de pandemia, somando-se a outras desigualdades socioeconômicas presentes na sociedade atual. Tal problema não é inédito no Brasil, segundo Barbosa (2021, p. 98), as desigualdades em relação à infraestrutura de acesso como o número insuficiente de computadores nas escolas, equipamentos obsoletos, falta de suporte técnico e de plataformas virtuais de aprendizagem, baixa velocidade das conexões, ausência de capacitação de professores proporcionada já produziam discrepâncias na educação muito antes do cenário pandêmico instalar-se. A preocupação com a desigualdade em relação

---

<sup>72</sup> Tradução minha. No original: “*Collaboration in education is a milestone for the effective implementation of active learning. [...] The focus in learning process should be rather towards developing skills for collaboration and teamwork and responsibility for the performance of the group instead of competition between students*”.

ao acesso e ao uso das tecnologias tornou-se bastante emergente no final dos anos 90 (VAN DIJK, 2000) e dentre muitos estudos realizados, o termo *digital divide* tornou-se bastante popular mundialmente.

De acordo com Steele (2019), *digital divide* é o abismo que existe entre os indivíduos que têm acesso às tecnologias de informação e comunicação e aqueles que não têm acesso. Srinuan e Bohlin (2011), apoiados em van Dijk (2000, 2006), Lentz e Oden (2001) e van Sijk e Hacker (2003), compreendem que o *digital divide* e a utilização das tecnologias devem ser compreendidos como um *continuum* em multidimensões. “As diferenças de raça, idade, renda, emprego, tipo de rede de ensino frequentada e escolaridade (que possuem efeitos mútuos sobre si) passam a ditar não apenas o acesso, mas também o tom desse acesso”. Desse modo, a disparidade de acesso deve ser concebida em termos de *hardware*, *software*, conexão, além de dimensões em relação a competências, letramentos e formas de utilização das tecnologias.

Tendo em vista tal abismo, Sousa e Venturini (2021, p. 118) colocam que, nos últimos dez anos, o mercado tecnológico passou a oferecer dispositivos mais baratos e planos de internet mais acessíveis. Tal feito diminuiu algumas discrepâncias, ampliou as possibilidades de acesso e modificou a relação das pessoas e da aprendizagem com a tecnologia, visto que, “o acesso diário à Internet permite aos estudantes procurar um tema específico quando necessário, obter informações para aprofundar os seus conhecimentos sobre um determinado assunto e ter a possibilidade de falar com professores ou técnicos educacionais quando e conforme necessitarem” (SOUSA; VENTURINI, 2021, p. 120).

No entanto, o acesso à internet não é análogo em termos de possibilidades oferecidas pelos aparelhos tecnológicos utilizados. A utilização de *laptops* e *desktops* ou de *smartphones* proporcionam experiências bastante diferentes em relação ao acesso, aos formatos de conteúdo produzido, armazenamento, velocidade de navegação, funcionalidade da interface, dentre outros. Sousa e Venturini (2021) salientam que os computadores de mesa e os *notebooks* são os equipamentos que oferecem condições mais adequadas para a Educação On-line. Por outro lado,

estudantes que fazem uso do celular para estudar têm menor desempenho acadêmico (Felisoni & Godoi, 2018; Lepp, Barkley, & Karpinski, 2015), e parte dos resultados educacionais negativos associados ao uso de telefones celulares está relacionada ao estímulo à interação com outras pessoas propiciado pelas redes sociais e ao comportamento multitarefa, os quais limitam a concentração para as atividades (Han & Yi, 2019). (p. 121).

Nesse sentido, é possível perceber que o problema de acesso e conexão de qualidade à internet é somado a outras desigualdades estruturantes do país. Segundo Barbosa (2021), tais empecilhos são retroalimentados incessantemente e se acentuam em contextos de crise (como

a atual), atingindo de maneira mais cruel as parcelas já vulnerabilizadas da sociedade. “Enquanto a opção política do Estado brasileiro seguir sendo a de não enfrentar as raízes desse problema, esta será uma triste realidade com a qual seguiremos nos confrontando cotidianamente” (BARBOSA, 2021, p. 101).

Tem-se ciência dos problemas de acesso, equipamentos e falta de conexão de qualidade enfrentados no Brasil, desde antes da pandemia. Além disso, reconhece-se que existem outros problemas em relação ao uso das tecnologias (especialmente no que tange ao acesso ou a falta dele, letramento digital, viver em rede etc.) que não são abarcados no escopo desta dissertação. Tais aspectos são muito importantes de serem discutidos e certamente o serão em trabalhos futuros, pois eles interferem integralmente na Educação On-line, em termos de restrições, possibilidade e de educação linguística.

\*\*\*

As reflexões tecidas ao longo desse capítulo estão intrinsecamente relacionadas com a concepção de linguagem estabelecida no capítulo anterior. Tendo em vista o contexto sócio-histórico-cultural no qual as práticas linguísticas estão inseridas, buscou-se reafirmar a importância de a aprendizagem de línguas ser compreendida como um processo dinâmico, contínuo e ancorado em uma perspectiva sociocultural, que reconhece a necessidade da aprendizagem baseada na participação em práticas sociais, na interação entre pares e textos, na negociação de significados, assumindo uma postura de colaboração e de interdependência positiva.

Partindo de tais perspectivas, procurou-se salientar a importância das ferramentas de mediação neste processo. Os principais recursos focalizados foram as tarefas pedagógicas, estruturadas a partir de textos autênticos e de situações reais de interlocução, bem como de ferramentas digitais, imbricadas em metodologias ativas.

Tais considerações buscaram construir alicerces sólidos para a reflexão no que concerne a relação entre ferramentas digitais e ensino de línguas on-line baseado em práticas sociais e em gêneros do discurso (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER et al., 2009; BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012; BULLA, 2014; REIS; GOMES, 2014; BULLA; SCHULZ, 2020). Essas ponderações são imprescindíveis para a análise acerca das potencialidades, restrições e implicações educacionais de algumas ferramentas digitais, bem como da sistematização de orientações para análise crítica de tais recursos, foco do próximo capítulo.

### 3 FERRAMENTAS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

O presente capítulo está ancorado nos objetivos específicos elencados no início deste trabalho e busca responder, de forma sistematizada: “Quais aspectos podem ser levados em consideração no momento da análise e seleção de uma ferramenta digital para aulas de línguas orientadas pelas noções de uso da linguagem e gêneros do discurso?”. Nesse sentido, objetiva materializar as reflexões teóricas arquitetadas até então no que tange ao uso de ferramentas digitais atrelado a uma concepção de língua como prática social baseada em gêneros do discurso (objetivo a). Busca também descrever as potencialidades, restrições e implicações educacionais de algumas ferramentas digitais (objetivo c) de modo a sistematizar um conjunto de orientações que possam subsidiar docentes na análise e escolha de ferramentas digitais (objetivo b), bem como a própria prática dos professores que desejam incorporar tais ferramentas nas aulas de línguas. A partir de tais aspectos, visa contribuir para a formação de professores no que tange à seleção crítica e informada de ferramentas digitais e ao uso de tecnologias para a educação da linguagem on-line (objetivo d).

Tendo em vista tais objetivos e buscando uma sistematização cautelosa e embasada, foi realizada uma análise de tarefas pedagógicas a partir de critérios estabelecidos previamente de acordo com as reflexões teóricas tecidas ao longo dos capítulos anteriores. Ao longo da análise, buscou-se refletir acerca do *redesign* de tais tarefas para o ambiente on-line, tendo como apoio o uso de ferramentas digitais. A preocupação da análise embasou-se não apenas na apropriação “de tecnologias digitais, mas também [em] saber relacionar tais conhecimentos com as ações e os usos de linguagens (multissemioses) em diferentes situações comunicativas, com as quais os sujeitos interagem na vida contemporânea” (REIS; GOMES, 2014, p. 369). Considerando tal vínculo, as tarefas pedagógicas estão embasadas em objetivos educacionais inter-relacionados com ações sociais previstas pelas próprias tarefas pedagógicas.

A primeira seção do capítulo é destinada a esclarecer os critérios levados em consideração no momento da análise a partir do *redesign* das tarefas pedagógicas. A segunda seção é destinada à análise propriamente dita de cinco ferramentas digitais tendo em vista algumas potencialidades, restrições e implicações educacionais de cada uma delas quando inter-relacionadas com as tarefas pedagógicas de referência redesenhadas. A terceira e última seção busca sistematizar um conjunto de orientações que podem servir como base para a análise, escolha e uso de ferramentas digitais nas aulas de línguas adicionais on-line.

### 3.1 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DE TAREFAS PEDAGÓGICAS EMBASADAS EM FERRAMENTAS DIGITAIS

Ao pensar em ensino-aprendizagem de línguas on-line e entendendo que o uso de ferramentas digitais deve estar atrelado às tarefas pedagógicas, a presente análise tornou-se uma estratégia metodológica importante para responder de forma embasada a pergunta de pesquisa motivadora deste trabalho.

A análise aqui proposta tem como base o *redesign* de tarefas pedagógicas de PLA<sup>73</sup> extraídas da unidade didática “Encontros” do Curso de Compreensão Oral I do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Conforme mencionado anteriormente, o material foi elaborado por Graziela Hoerbe Andrighetti (ANDRIGHETTI, 2009) e posteriormente adaptado pelas professoras-bolsistas do PPE Letícia Bortolini e Paula Arduim Soardi. A escolha por tal UD se deu a partir dos aspectos já mencionados na introdução deste trabalho, a saber: é um material constituído com base em pesquisa (ANDRIGHETTI, 2009) e qualificado por professores do PPE. Além disso, por constituir-se como um material de nível básico e tendo em vista o *redesign* realizado de modo a atualizar tais tarefas pensando no ambiente virtual, atende a uma lacuna de pesquisa do PPE acerca do ensino on-line de níveis iniciantes. Por fim, a escolha pelo Curso de Compreensão Oral se deu em função da dificuldade que educadores têm em trabalhar com tais habilidades no contexto on-line. Ao longo do Estágio de Docência realizado durante o Mestrado na disciplina de Estágio Supervisionado de Português como Língua Adicional (Letras – UFRGS), vários foram os relatos dos estagiários/graduandos a respeito da dificuldade de trabalhar com a produção e compreensão oral nas aulas on-line (em regime de ensino remoto emergencial) e de planejar tarefas de interação baseando-se nas metodologias ativas e em ferramentas digitais. Tal experiência também está imbricada nesta escolha.

A UD é direcionada para estudantes do nível básico<sup>74</sup> e foi elaborada originalmente considerando o contexto presencial de ensino-aprendizagem. Como já mencionado na introdução deste trabalho, as tarefas da respectiva UD (tratadas nesta análise como “tarefa-

---

<sup>73</sup> A escolha pelo Português como Língua Adicional (PLA) foi feita tendo em vista as experiências profissionais correntes da pesquisadora e também em função da necessidade de ampliação da produção teórico-prática nesta área. No entanto, como já mencionado ao longo deste trabalho, tais reflexões adequam-se ao ensino de línguas de modo geral.

<sup>74</sup> A opção pelo nível básico se deu em função de dois aspectos. O primeiro deles em função das experiências desafiadoras da pesquisadora com um grupo do Pré-PEC-G durante o período de Ensino Remoto Emergencial concomitantemente com a realização deste trabalho. O segundo aspecto em relação a falta de reflexões teórico-práticas, especialmente em PLA, no que tange aos níveis básicos.

referência”) foram utilizadas como uma ideia do que fazer usando a linguagem para então pensar nas possibilidades de *redesign* para o ambiente virtual. O processo de *redesign* das tarefas teve como base os estudos de Reis; Gomes (2014); Reis (2021); Pimentel e Carvalho (2020); Meskill e Anthony (2010), dentre outros autores já mencionados no embasamento teórico anteriormente apresentado.

Considerando a importância de analisar o objetivo educacional da tarefa (REIS; GOMES, 2014), o primeiro passo da análise foi inferir os objetivos educacionais e as ações sociais projetadas a partir de cada tarefa-referência, já que tais elementos não estavam escritos explicitamente no material analisado. Em seguida, foram elencados novos objetivos ou redimensionados os objetivos já inferidos tendo em vista o uso de ferramentas digitais e a realização de tal tarefa no ambiente on-line.

O terceiro estágio foi escolher a ferramenta digital a partir do questionamento: “Para realizar tais ações e atingir tais objetivos pedagógicos, quais seriam as ferramentas disponíveis hoje?”. As possíveis ferramentas digitais foram selecionadas tendo como base a experiência pessoal da pesquisadora com ferramentas digitais<sup>75</sup>, bem como os materiais intitulados “Mão na massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar”, volumes 1 e 2<sup>76</sup>, propostos pelo Laboratório de Linguagem e Tecnologia (LALINTEC) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), projeto coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Com base na ferramenta escolhida, a quarta etapa foi arquitetar pedagogicamente a tarefa pensada para o ensino presencial em consonância com os pressupostos e o *design* dos ambientes virtuais (PIMENTEL; CARVALHO, 2020; BULLA, 2014; BULLA; SCHULZ, 2020, dentre outros). As tarefas foram redesenhadas visando ambientes e interações síncronas e assíncronas. Tendo em vista o *redesign* das tarefas, o quinto passo foi reconhecer como se dá a organização da participação de forma síncrona e assíncrona a partir da tarefa proposta e quais interações são possibilitadas pela ferramenta.

Levando em consideração os objetivos educacionais, as ações sociais projetadas, a arquitetura pedagógica e as interações possibilitadas pelo recurso tecnológico, o sexto passo

---

<sup>75</sup> As experiências pessoais estão fundamentadas em anos de prática como professora de línguas adicionais e materna sempre pautadas no uso das tecnologias (em ambientes presenciais, híbridos e on-line). Além disso, baseiam-se também em experiências acadêmicas como aluna da Especialização em Linguagens e Tecnologias na Educação (IFSUL) e como ministrante de minicursos para professores como: “Ferramentas Digitais nas aulas de PLA: aprimorando as práticas pedagógicas” no Missão Pompeia CIBAI Migrações - Projeto Conexão Português (2020) e “Ferramentas Digitais na aula de PLA: ampliação do repertório e aprimoramento das práticas pedagógicas” no Congresso Internacional de Português como Língua Não Materna (2021).

<sup>76</sup> Disponíveis em: <http://www.lettras.ufmg.br/padrao/cms/?web=lalintec&lang=1&page=3357&menu=2161&tipo=1>. Acesso em: 15 out. 2021.

preocupou-se em descrever as potencialidades e restrições das ferramentas levando em consideração uma concepção de língua em interação.

Por fim, o sétimo estágio consistiu na reflexão sobre as implicações pedagógicas acarretadas pela escolha da ferramenta em análise. Para isso preocupou-se em responder a três questões principais: (a) Quais as implicações da escolha desta ferramenta em termos de educação linguística? (b) Qual é o papel do professor e do aluno? e (c) Como o *feedback* da tarefa é compartilhado?

Todas essas etapas, costuradas ao embasamento teórico deste trabalho, fundamentaram a busca pela sistematização das orientações para análise e seleção de ferramentas digitais a serem utilizadas em aulas de línguas em ambiente on-line. Os critérios que orientaram o processo de escolha das ferramentas e tomadas de decisão sobre o *redesign* das tarefas estão sistematizados no Quadro 2 e foram sistematizados tendo como aporte o embasamento teórico deste trabalho, especialmente os estudos de Reis e Gomes (2014) e Rosell-Aguilar (2017).

Quadro 2 - Critérios de análise das tarefas pedagógicas

<b>Tarefa referênci</b>	
- Tarefas extraídas da unidade didática “Encontros” do Curso de Compreensão Oral I do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. O material foi elaborado por Graziela Hoerbe Andrighetti e adaptado por Letícia Bortolini e Paula Arduim Soardi.	
Nível de proficiência	<i>Básico</i>
Objetivos educacionais	- <i>Objetivos educacionais da tarefa referênci</i> . (Ao final / longo da tarefa, o aluno será capaz de...)
	- <i>Objetivos educacionais das novas possibilidades de tarefas a partir de ferramentas digitais</i> . (Ao final / longo da tarefa e do uso da ferramenta, o aluno será capaz de...)
Ações sociais	- <i>Ações sociais possibilitadas durante o uso da ferramenta ou a partir da ferramenta</i> .
Ferramenta digital	Ferramenta digital escolhida a partir do questionamento: Para realizar tais ações e atingir tais objetivos pedagógicos quais são as ferramentas disponíveis? (A análise das ferramentas disponíveis foi feita previamente através do volume 1 e 2 dos e-books “Mão na Massa” da UFMG e também a partir da minha experiência pessoal com ferramentas digitais).
Organização da participação	Síncrona: Como se dá a organização da participação de forma síncrona? - turma em chamada de videoconferência? - turma dividida em subgrupos? - turma junta na mesma tela da ferramenta? - alunos em duplas em diferentes telas da ferramenta?
	Assíncrona: Como se dá a organização da participação de forma assíncrona? - alunos fazem a tarefa individualmente. - alunos fazem a tarefa em duplas. - alunos compartilham a atividade feita com professor e colegas.
	Interações possibilitadas: - do estudante com o texto - do estudante com a ferramenta (através de questões, - entre os estudantes

	- professor / alunos	
Arquitetura pedagógica	Síncrona:	Quais serão as atividades realizadas na ferramenta e a partir dela? (levando em consideração as tarefas sugeridas na tarefa referência e fazendo adequações necessárias para o ambiente on-line)
	Assíncrona:	Quais serão as atividades realizadas na ferramenta e a partir dela? (levando em consideração as tarefas sugeridas na tarefa referência e fazendo adequações necessárias para o ambiente on-line)

Fonte: Autora (2022)

Partindo de tais critérios, do *redesign* das tarefas e visando manter o escopo deste trabalho, na próxima seção, será dado enfoque às restrições e possibilidades de algumas ferramentas digitais e às possíveis implicações pedagógicas de tal escolha para o processo de ensino-aprendizagem. A fim de facilitar a leitura e situar o leitor, a tarefa-referência mencionada foi disposta no corpo deste trabalho, juntamente com o detalhamento do *redesign* das tarefas e com ilustrações de possíveis arquiteturas pedagógicas nas ferramentas digitais mencionadas.

### 3.2 POTENCIALIDADES, RESTRIÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS FERRAMENTAS DIGITAIS

A partir dos critérios estabelecidos e destacados na seção anterior, foram redesenhadas cinco tarefas da UD já mencionada a partir de diferentes ferramentas digitais. Faz-se necessário ressaltar que foi feito um esforço para manter a tarefa pedagógica proposta o mais próximo possível da tarefa-referência, convergindo com os pressupostos discutidos anteriormente acerca da Educação On-line, e considerando o *design* de ferramentas digitais escolhidas.

Foram analisadas, com maior ênfase, cinco ferramentas digitais: *Padlet*, *Jamboard*, *VoiceThread*, *Mentimeter* e *Edpuzzle*, no entanto, outras ferramentas entrecruzaram a análise como alternativa para alguma lacuna (especialmente de interação) deixada pelas ferramentas elencadas. A partir da análise subsequente e convergindo com as discussões do capítulo anterior, entende-se que a implementação das tarefas analisadas é mais profícua se houver a combinação de diferentes ferramentas digitais, se uma plataforma de videoconferência<sup>77</sup> for utilizada em encontros síncronos e se um AVA for empregado de modo a dar suporte para a organização das sequências didáticas, especialmente no que tange a cursos inteiramente on-line. Segundo Pimentel e Carvalho (2020), a inter-relação entre diferentes ambiências computacionais, além

<sup>77</sup> Cabe destacar que, considerando interações síncronas e assíncronas, plataformas de videoconferência e AVAs são bastante importantes para organizar a sala de aula virtual. No entanto, por questões de recorte de pesquisa para realização em dois anos de Mestrado, tais ferramentas não foram focalizadas neste trabalho.

de ser um dos princípios da Educação On-line, atua como fomentadora de discussões e interações mais aprofundadas (através da possibilidade de justificar e argumentar os posicionamentos de forma oral e escrita, por exemplo), ampliando as possibilidades de participação (oral, audiovisual, escrita, multimodal, em grupos, em duplas etc.).

Os recursos digitais foram escolhidos tendo como base os objetivos educacionais e as ações sociais projetadas pela tarefa-referência. É importante ressaltar que outras ferramentas poderiam ter sido escolhidas a partir dos objetivos pedagógicos e da ação social projetada, pois, é possível atingir de modo similar os mesmos objetivos utilizando ferramentas digitais diferentes. A análise aqui proposta é apenas um exemplo de reflexão que pode ser realizada com qualquer ferramenta que possui o potencial de ser incorporada nas aulas de línguas.

\*\*

A primeira tarefa analisada e apresentada na Figura 2, pode ser entendida como uma tarefa preparatória que, segundo Schlatter (2009), constitui-se como uma atividade que ativa ou introduz o conhecimento prévio que o aluno precisa para poder ler o texto. Tais tarefas são bastante importantes em todos os níveis de ensino, visto que “o conhecimento novo e a interação deste com o conhecimento prévio transformam o próprio contexto da prática de uso da linguagem e da comunidade de prática” (p. 15).

Figura 2- Tarefa-referência 1

**Para início de conversa**

1. Você conhece essa imagem?



2. Onde você viu essa imagem?

 <input type="checkbox"/> Revista	 <input type="checkbox"/> Jornal	 <input type="checkbox"/> Outdoor
 <input type="checkbox"/> Cartaz	 <input type="checkbox"/> Televisão	 <input type="checkbox"/> Panfleto

3. Você já assistiu à Rede Globo? O que a Rede Globo transmite?

 <input type="checkbox"/> Desenho animado	 <input type="checkbox"/> Filme	 <input type="checkbox"/> Jogo de futebol
 <input type="checkbox"/> Jornal	 <input type="checkbox"/> Novela	 <input type="checkbox"/> Série

Fonte: Unidade “Encontros” – Curso de Compreensão Oral I (PPE – UFRGS)

A partir da tarefa-referência 1 é possível inferir como objetivos educacionais, tanto da tarefa-referência quando da tarefa redesenhada para o ambiente on-line: (a) expressar conhecimentos a respeito de uma emissora televisiva brasileira; (b) compartilhar referências culturais em relação às emissoras televisivas brasileiras; (c) ampliar conhecimentos a respeito de emissoras televisivas e (d) comentar sobre o funcionamento das redes televisivas no seu país de origem. A partir do *redesign* da tarefa para o ambiente on-line, acrescenta-se aos demais o seguinte objetivo: (e) sugerir programas televisivos. A ação social presumida pode ser colocada como: “falar a respeito de uma emissora televisiva brasileira”.

Tendo em vista o *design* da tarefa-referência, um questionário com perguntas e alternativas, à primeira vista, o *Kahoot* pareceu uma boa opção, já que, segundo Bottentuit Junior (2017, p. 1593) “é uma aplicação/plataforma disponível na Internet, que permite a criação de atividades educativas e gamificadas para a dinamização de exercícios de múltipla escolha, de ordenamento, de perguntas abertas e questionários durante as aulas”. No entanto, ao construir de fato a tarefa no *Kahoot*, várias fragilidades foram encontradas.

As questões propostas na tarefa-referência têm o objetivo de mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, desse modo, mais do que um jogo de perguntas e respostas, objetiva fazer um levantamento e incentivar o compartilhamento de ideias. Nesse sentido, apesar da ferramenta possibilitar que todas as alternativas sejam consideradas corretas e, ao longo do jogo, mostrar o número de estudantes que marcou cada uma das alternativas (aspecto aparentemente suficiente para uma sondagem inicial por parte do professor), a ferramenta limita muito as interações e a partilha de ideias para além do que está posto em alternativas.

Entende-se, portanto, que o *Kahoot* implica tarefas on-line que sejam realizadas de forma individual, sem colaboração entre os estudantes, e que tenham como centro o professor (já que a tela referencial é a do docente). De modo a possibilitar que interações sejam feitas ao longo do uso da ferramenta, o professor precisa estar no centro do processo, questionando os estudantes e fazendo explicações durante o jogo. Nesse sentido, no decurso da proposição de tarefas utilizando o *Kahoot*, sentiu-se a necessidade de pensar em outra ferramenta que pudesse atender melhor aos objetivos educacionais elencados, de modo que interações fossem possibilitadas com o intuito de embasar uma educação linguística de qualidade, pautadas na construção colaborativa de conhecimento entre pares com diferentes dificuldades (LANTOLF, 2000).

Levando em consideração tais preocupações, os objetivos educacionais e as ações sociais projetadas, o *Padlet* constitui-se em uma melhor opção, já que, segundo Fuchs (2014, p. 7), oferece um mural gratuito e amigável que pode ser utilizado para encorajar a participação e

a avaliação em tempo real de toda a classe. A interface inicial<sup>78</sup> da ferramenta digital escolhida está retratada na Figura 3.

Figura 3 – Interface da tela inicial do *Padlet*.



Fonte: Disponível em: < <https://pt-br.padlet.com/>>. Acesso em 31 jan. 2022.

A partir da ferramenta elencada, alguns redimensionamentos precisaram ser feitos na tarefa de modo a adequar e a explorar a ferramenta digital em questão. Com o intuito de ativar o conhecimento prévio do estudante e incentivar a troca de experiências, optou-se por inserir o questionamento: “O que você sabe sobre essa rede televisiva?” ou “O que você sabe sobre a Rede Globo?” após a primeira pergunta. Acredita-se que estes momentos de trocas (por mais simplórios que sejam) incentivam o estudante a utilizar e a reconhecer a língua como um processo permanente de formação realizado por meio das interações sociodiscursivas (VOLÓCHINOV, 2017). Além disso, sugere-se que o professor fique atento ao longo da realização da tarefa, pois caso a maioria dos estudantes não tenha conhecimentos prévios acerca da rede televisiva, é importante que o professor os incentive a fazer uma busca rápida na internet e a compartilhar as descobertas com os colegas, sensibilizando e orientando os alunos a respeito da localização e do uso inteligente dos recursos on-line nas suas produções orais e escritas (MESKILL; ANTHONY, 2010).

<sup>78</sup> Concebendo as ferramentas tecnológicas como um produto sócio-histórico aberto a contínuas remodelagens, optou-se por retratar como a interface inicial das ferramentas escolhidas e analisadas encontram-se no momento sócio-histórico desta dissertação.

O enunciado da questão (2) da tarefa-referência precisou ser reorganizado tendo em vista a proposição anterior e com o intuito de incentivar uma maior participação e interação entre os estudantes, entre estudantes e ferramenta e também de modo a construir conhecimentos de forma conjunta. Neste caso, ao invés de “Onde você viu essa imagem?”, sugere-se “Considerando as informações da questão/ coluna anterior: em quais meios de divulgação é provável que a imagem apareça?”. Ao levar em consideração o contexto educativo real (ANDRIGHETTI, 2009), as experiências com o português e os conhecimentos prévios do grupo de alunos, o professor pode optar por fornecer alternativas combinadas com imagem e palavra, como na tarefa-referência, acrescentando somente a opção “internet” (lacuna presente na tarefa-referência) ou deixar que os estudantes compartilhem livremente suas ideias.

A questão (3) também precisou ser alterada de modo a melhor adequar-se ao ambiente virtual e a ferramenta escolhida. Desse modo, foi proposta a divisão da questão (3) em duas questões, organizadas em duas colunas no *Padlet*: (a) “Você já assistiu à Rede Globo?” e (b) “O que a Rede Globo transmite?”. Na questão (a) os estudantes fazem as suas contribuições livremente, já que a pergunta pode ser respondida apenas com “Sim” ou “Não” ou desenvolvidas com maior detalhamento a depender do estudante e na questão (b) podem ser oferecidas alternativas (imagem e palavra como na tarefa-referência) para que os estudantes curtam a alternativa que melhor se adequa a resposta da pergunta e oferecendo também a possibilidade de o estudante acrescentar outros tipos de programas que também são transmitidos pela emissora e que, por ventura, não estão relacionados nas imagens.

Outra readequação sugerida pelo *redesign* da tarefa é o acréscimo de perguntas, de modo a aproveitar o espaço de interação proporcionado pela ferramenta. Nesse sentido, lançar outros questionamentos como “Você conhece ou assiste a outras emissoras televisivas brasileiras? Você assiste televisão? Quais programas de televisão você assiste? Quais são as emissoras mais populares no seu país? Quais são os programas televisivos mais assistidos?” constitui-se como uma forma de incentivar o desenvolvimento da competência intercultural, já que promove espaço para que os estudantes conheçam mais sobre a realidade em outros países, possibilitando que coloquem-se no lugar do outro, vendo o mundo do modo como o outro o vê (KRAMSCH; HUA, 2016). Por fim, também se sugere que seja criada uma outra coluna no *Padlet* como espaço de compartilhamento de sugestões de programas televisivos (filmes, novelas, telejornais etc) através de *links*, imagens, *trailers*, dentre outros, com o objetivo de suscitar interesse dos demais colegas em procurar tais objetos culturais.

O detalhamento sistematizado da tarefa, com proposições para a sua realização de forma síncrona e assíncrona, pode ser explorado no Quadro 3.

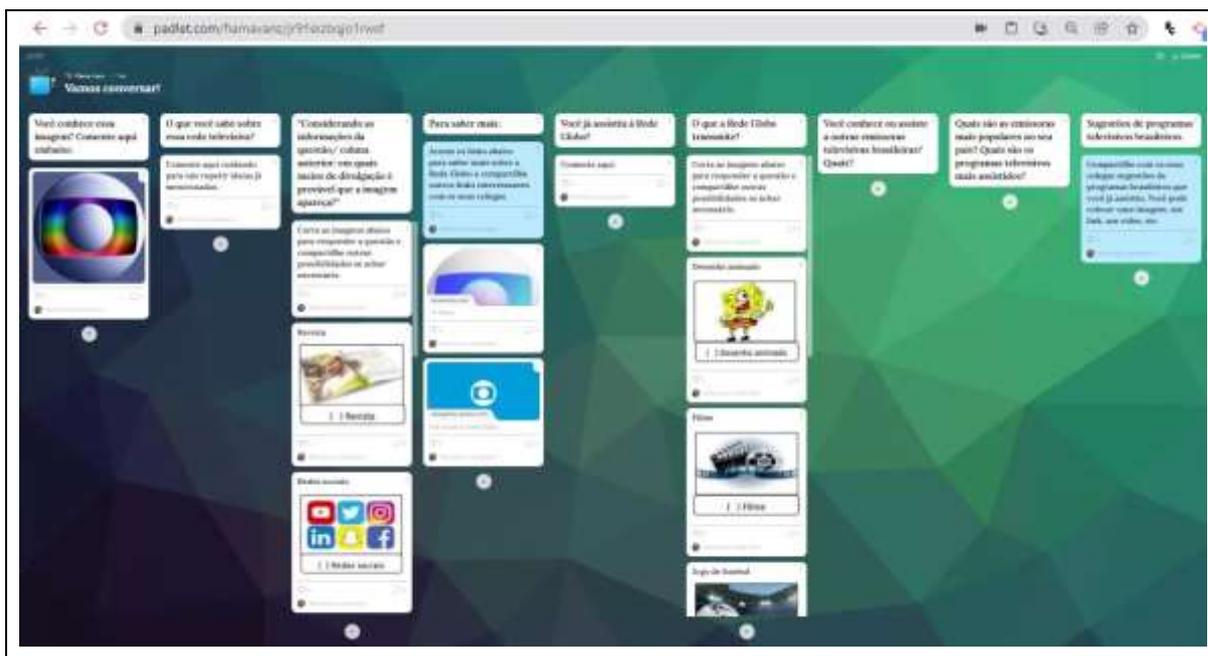
Quadro 3: Detalhamento do *redesign* da tarefa-referência 1

Ferramenta digital	<b>PADLET</b>	
Organização da participação	<p><b>Síncrona:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- turma em chamada de videoconferência;</li> <li>- cada estudante acessa a ferramenta através de um <i>link</i> fornecido pelo professor.</li> </ul>	<p><b>Assíncrona:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alunos fazem a tarefa de forma colaborativa, construindo entendimentos com os colegas.</li> </ul>
	<p><b>Interações possibilitadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- do estudante com a ferramenta através das questões propostas;</li> <li>- alunos / alunos.</li> </ul>	
Arquitetura pedagógica	Síncrona:	<p>1. O professor cria um mural no <i>Padlet</i> em forma de coluna. A primeira coluna pode conter a foto da questão (1) da tarefa referência e a questão: “Você conhece essa imagem?”. Os alunos deverão responder em forma de comentário se conhecem ou não. A segunda coluna pode apresentar a pergunta (que não está proposta na tarefa referência, mas que pode ser feita na ferramenta digital escolhida já que incentiva que o aluno compartilhe seus conhecimentos prévios): “O que você sabe sobre essa rede televisiva?” ou “O que você sabe sobre a Rede Globo?”. Os alunos deverão acessar o mural e comentar o que eles sabem sobre a emissora cuidando para não repetir ideias já apresentadas. Para isso deverão ler os comentários dos colegas e acrescentar um comentário com algo que ainda não foi dito sobre a emissora. Caso o professor sinta que a maioria dos alunos não sabe do que se trata, o professor também poderá disponibilizar <i>links</i> (em uma outra coluna ou nos próprios comentários) como forma de auxiliar os estudantes a saberem mais sobre a emissora, incentivando os próprios alunos a também compartilharem <i>links</i> sobre a TV Globo.</p> <p>2. A questão (2) da tarefa-referência pode ser proposta em uma terceira coluna e o enunciado precisará ser reorganizado, uma opção de reorganização seria: “Considerando as informações da questão/ coluna anterior: em quais meios de divulgação é provável que a imagem apareça?”. O professor pode adicionar imagens na segunda coluna e pedir para que os estudantes curtam as alternativas (imagem e palavra) que acharem mais adequadas. Outra opção é deixar que os estudantes compartilhem suas próprias ideias livremente, de forma escrita ou oral. A decisão por uma ou outra opção deverá levar em conta o grupo de estudantes e os seus conhecimentos prévios e experiências com o português.</p> <p>3. A questão (3) pode ser dividida em duas questões, organizadas em duas colunas diferentes. Na primeira delas “Você já assistiu à Rede Globo?” os alunos podem responder livremente em forma de comentário. Na segunda questão: “O que a Rede Globo transmite?” podem ser oferecidas alternativas (imagem e palavra, como na tarefa de referência) e o professor orienta no enunciado que os estudantes curtam a alternativa que melhor se adequa a resposta da pergunta, podendo acrescentar outros gêneros de programas que são transmitidos pela emissora e que por ventura não estão relacionados nas imagens.</p> <p>4. Além das questões da tarefa de referência, outras podem ser propostas: “Você conhece ou assiste a outras emissoras televisivas brasileiras? Você assiste televisão? Quais programas de televisão você assiste? Quais são as emissoras mais populares no seu país? Quais são os programas televisivos mais assistidos?” Além disso, uma última coluna de sugestões de programas televisivos assistidos pode ser criada. Nela os estudantes podem compartilhar <i>links</i>, imagens, trailers...para suscitar o interesse dos demais colegas a procurar tais objetos culturais.</p> <p>5. Ao longo da realização da tarefa, alunos e professor podem ir compartilhando as suas impressões, fazendo comentários, já que estarão em uma chamada de videoconferência.</p> <p>6. Ao final da tarefa é importante que professor e alunos olhem juntos para o mural construído e compartilhem impressões oralmente, destacando aspectos desconhecidos ou que mais chamaram atenção. Se houver possibilidade, a discussão e retomada do mural pode ocorrer em pequenos grupos.</p>

	Assíncrona:	<p>1. O professor cria um mural no <i>Padlet</i> em forma de coluna. A primeira coluna pode conter a foto da questão (1) da tarefa referência e a pergunta: “O que você sabe sobre a imagem?” ou “O que você sabe sobre a Rede Globo?”. Os alunos deverão acessar o mural e comentar o que eles sabem sobre a emissora cuidando para não repetir ideias já apresentadas. Para isso deverão ler os comentários dos colegas e acrescentar um comentário com algo que ainda não foi dito sobre a emissora. Caso o professor ache que a maioria dos alunos não sabe do que se trata, o professor também poderá disponibilizar <i>links</i> (em uma outra coluna ou nos próprios comentários) como forma de auxiliar os estudantes a saberem mais sobre a emissora.</p> <p>2. A questão (2) pode ser proposta em uma segunda coluna e o enunciado precisará ser reorganizado, uma opção de reorganização seria: “Considerando as informações da questão/ coluna anterior: em quais meios de divulgação é provável que a imagem apareça?”. O professor pode adicionar imagens na segunda coluna e pedir para que os estudantes curtam as alternativas (imagem e palavra) que acharem mais adequadas. Outra opção é deixar que os estudantes compartilhem suas próprias ideias livremente, de forma escrita ou oral. A decisão por uma ou outra opção deverá levar em conta o grupo de estudantes e os seus conhecimentos prévios e experiências com o português.</p> <p>3. A questão (3) também pode ser dividida em duas questões, organizadas em duas colunas diferentes. Na primeira delas “Você já assistiu à Rede Globo?” os alunos podem responder livremente em forma de comentário. Na segunda questão: “O que a Rede Globo transmite?” podem ser oferecidas alternativas (imagem e palavra, como na tarefa de referência) e o professor orienta no enunciado que os estudantes curtam a alternativa que melhor se adequa a resposta da pergunta, podendo acrescentar outros gêneros de programas que são transmitidos pela emissora e que por ventura não estão relacionados nas imagens.</p> <p>4. Além das questões da tarefa de referência, outras podem ser propostas: “Você conhece ou assiste a outras emissoras televisivas brasileiras? Você assiste televisão? Quais programas de televisão você assiste? Quais são as emissoras mais populares no seu país? Quais são os programas televisivos mais assistidos?”. Além disso, uma última coluna de sugestões de programas televisivos assistidos pode ser criada. Nela os estudantes podem compartilhar <i>links</i>, imagens, trailers...para suscitar o interesse dos demais colegas a procurar tais objetos culturais.</p> <p>5. É importante que o mural construído seja retomado com a turma no encontro síncrono (se houver) ou através do AVA, de modo a possibilitar o compartilhamento de impressões e estranhamentos.</p>
--	-------------	--

Fonte: Autora (2022)

Partindo de tais proposições, a Figura 4 ilustra um possível *design* da tarefa no *Padlet* e constitui-se como uma exemplificação com o intuito de tornar mais visível para o leitor o funcionamento da tarefa na ferramenta.

Figura 4: Arquitetura pedagógica no Padlet<sup>79</sup>

Fonte: Autora (2022).

A partir da análise realizada e tendo como base a tarefa-referência e seus redimensionamentos, algumas potencialidades da ferramenta merecem ser destacadas. A interface é amigável, atrativa e “tem bom-humor”, já que recepciona os usuários com mensagens como: “Que dia lindo. Tão lindo quanto o que você pode criar aqui”, “Não se esqueça: você é demais!”, “Meu Padlet fenomenal: criado com boas vibrações”, dentre outras.

O acesso à ferramenta é feito através de um *link* ou código QR<sup>80</sup> que também pode ser incorporado diretamente ao *Google Classroom*, *website* ou redes sociais. Não é requerido que o estudante tenha ou crie uma conta para que possa contribuir com o mural, a participação pode ser feita de modo anônimo. Tal alternativa é entendida por Fuchs (2014, p. 8) como um benefício que coloca a tecnologia como equalizadora, pois permite maior liberdade e experimentação no processo de aprendizagem, já que faz com que os alunos se sintam mais à vontade e com mais confiança para partilhar as suas ideias.

O Padlet pode possibilitar a construção conjunta de conhecimento, pois favorece tarefas que envolvem autoria e participação através de elementos multimodais como texto, imagem,

<sup>79</sup> Com o intuito de ilustrar o *design* da tarefa como um todo e não somente uma parte, optou-se por diminuir o tamanho da tela, implicando na diminuição da nitidez da figura. Desse modo e, por considerar esta dissertação como um hipertexto, para realizar a leitura da tarefa na íntegra e com maior qualidade, sugere-se que o mural seja acessado no site: <https://padlet.com/fiamavanz/jr91eizbqj01rwsf>.

<sup>80</sup> “Um código QR (*Quick Response*) é um código de barras em 2D, criado no Japão pela Denso-Wave Corporation (uma divisão do Grupo Toyota), em 1994. [...] A sua leitura é feita através da câmera fotográfica de dispositivos móveis que contenham um scanner de códigos QR. O código QR incorpora informação, sob a forma de URL, SMS, número de telefone, contatos e texto, numa matriz bidimensional” (VIEIRA; COUTINHO, 2013, p.74).

vídeo, áudio, gravação de tela, desenho, reações (comentar, curtir, votar, dar estrelas e notas para as postagens dos colegas), além do fácil compartilhamento de *links* da Web e de outras plataformas, como o *Spotify*. A participação multimodal pode ser bastante explorada pelo professor em diferentes *layouts* como mapas, grades, linhas do tempo, lista, tela e mural e pode ser utilizada como propulsora da compreensão e da produção linguística (MESKILL; ANTHONY, 2010). Ofertar diferentes possibilidades de partilha constitui-se em como um elemento importante, pois, assim como a participação no modo anônimo, pode encorajar o estudante a participar com mais confiança e liberdade.

A ferramenta possibilita que o estudante seja, ao mesmo tempo, autor e interlocutor das produções no mural. Nesse sentido, os discentes também podem exercer um papel ativo no que tange ao *feedback* das tarefas propostas. Conforme Timboni (2018, p. 71), entende-se que “tanto em aulas presenciais quanto on-line, o *feedback* tem um papel fundamental na interação entre os objetivos de ensino e os estudantes” e pode se fazer presente de diferentes formas: “como em respostas às produções dos alunos, em comentários e explicações, na correção da produção e de textos escritos, nas formas de avaliação, entre outros” (TIMBONI, 2018, p. 71).

O *feedback* também tem papel fundamental em termos emocionais, pois alunos mais ansiosos podem ficar mais calmos ao receberem *feedbacks* constantes, tanto do professor quanto dos seus pares (GAGNÉ; BRIGGS, 1985), além de reforçar o sentimento de pertencimento à comunidade de prática. A aprendizagem se dá não só através da realização da tarefa em si, mas também por meio da leitura dos comentários/respostas dos colegas e dos próprios *feedbacks* também em formas de reações (curtir, comentar etc.). Tais possibilidades retomam usos autênticos da língua (BRESSAN, 2000; ANDRIGHETI, 2009; FONTANA, 2020), pois reverberam práticas que acontecem fora da sala de aula, em espaços como as redes sociais, por exemplo. O *feedback* por pares também é uma potencialidade do *VoiceThread* e será abordada com maior ênfase ao tratar de tal ferramenta.

O *Padlet* também pode oferecer ao professor um *feedback* em tempo real (se utilizado no modo síncrono) dos conhecimentos prévios da turma acerca do tópico em discussão. Tais informações são muito importantes para que o planejamento possa ser readequado as necessidades e interesses dos alunos.

A ferramenta digital pode ser utilizada em interações síncronas e assíncronas. Apesar de ser mais interessante quando construído em tempo real, o mural pode constituir-se em uma tarefa preparatória profícua também de ser utilizada em uma metodologia de sala de aula

invertida<sup>81</sup> (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Os estudantes compartilham impressões e conhecimentos prévios antes da aula síncrona e o espaço da aula pode ser dedicado a tarefas que envolvam a discussão a partir do que foi previamente construído. No modo assíncrono, entende-se que os estudantes tiveram mais tempo para fazer as suas proposições, implicando talvez em sugestões mais articuladas, com uma retomada dos títulos dos programas televisivos, com a pesquisa de *links*, por exemplo.

Outros recursos também estão disponíveis no *Padlet* e merecem ser ressaltados. No momento da elaboração do mural, é possível que o professor opte por filtrar linguagem obscena. Dependendo da maturidade do grupo e do número de alunos, tal aspecto pode constituir-se em um instrumento interessante. Além disso, também é possível que o professor opte por aprovar previamente as publicações dos estudantes no mural.

A ferramenta, no entanto, também possui algumas fragilidades. A versão gratuita permite a criação de apenas três murais com armazenamento de até 100MB, apesar disso, é possível arquivar murais não utilizados para que novos sejam elaborados. Somente o educador pode modificar o *layout* do mural criado e acrescentar colunas, por exemplo. Os estudantes, portanto, participam dentro dos moldes do *layout* pré-planejado pelo professor. Nesse sentido, é importante que o docente elabore tarefas que ofereçam espaço para interações, negociação de significados e compartilhamento de ideias que transbordem a própria tarefa de modo que as ações em interação sejam construídas conjuntamente pelo uso da linguagem em cada interação de modo local e situado (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012).

Utilizar o *Padlet* em tarefas preparatórias (SCHLATTER, 2009) pode incentivar e facilitar a construção de um espaço colaborativo que é enriquecido pelos diferentes conhecimentos prévios e experiências compartilhadas pelos estudantes. Dar sugestões a partir das vivências para além da sala de aula, partilhar especificidades do seu país de origem e compartilhar *links* com os colegas constituem-se em trocas dialógicas, atividades de participação e mediação colaborativa que apoiam e fomentam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes tendo por base uma pluralidade de contextos (MENDES, 2014). Além disso, a ferramenta também pode ser utilizada para reforçar o sentimento de pertença em uma comunidade e reitera a importância de todas as vozes para a construção colaborativa do conhecimento, visto que, pode

---

<sup>81</sup> Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 56), o modelo da sala de aula invertida é a porta entrada para o ensino híbrido, visto que, neste modelo, a teoria é estudada em casa, os conhecimentos prévios acerca do tópico em estudo são ativados no ambiente on-line e o espaço de sala de aula é considerado um momento de discussões, resoluções de atividades, dentre outras tarefas.

encorajar os estudantes a participarem de diferentes modos, apesar das dificuldades, vergonhas e falta de confiança (FIGUEIREDO, 2019; DIAS, 2012, TORRES; IRALA, 2014).

Por fim, faz-se necessário ressaltar que em função da escolha da ferramenta, novas oportunidades de uso da língua surgiram, novos gêneros discursivos foram abarcados e os objetivos educacionais expandiram-se. As práticas de uso da língua também foram complexificadas, outras perguntas foram propostas de modo a explorar mais o potencial para a interação por meio da ferramenta. Tais readequações coadunam com Faraco (2009), explicitando que as esferas de atividade humana e os gêneros discursivos a elas pertencentes vão diferenciando-se e ampliando-se à proporção que a própria esfera é aprimorada e complexificada. Tais proposições constituem-se como um dos caminhos possíveis e deverão ser modificados, reconstruídos e validados na individualidade de cada contexto educacional.

\*\*

A segunda tarefa analisada e apresentada na Figura 5 é uma tarefa de compreensão que oportuniza o contato inicial com o texto. Tais tarefas podem, segundo Schlatter (2009) servir a vários propósitos, como identificar o gênero discursivo e as situações de interlocução, interpretação e identificação de aspectos do contexto (exemplificados por Schlatter (2009) como título, fotos, legendas, linhas de apoio, imagens, sons, etc.), construção de expectativas e hipóteses a respeito do texto, dentre outros. A tarefa em análise busca o compartilhamento de hipóteses e expectativas construídas através deste contato inicial com os aspectos visuais do vídeo.

Figura 5 – Tarefa-referência 2

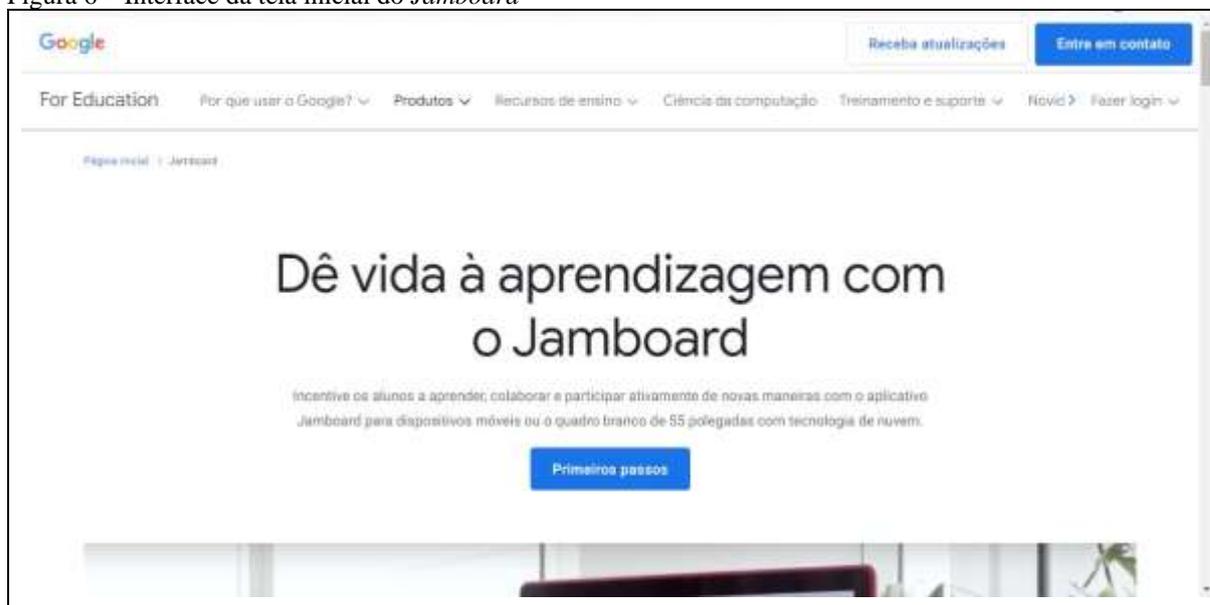
<p><b>Compreensão audiovisual</b></p> <p>Vamos assistir a uma cena de um episódio da série <i>Minha nada mole vida</i> (Rede Globo, 2006). O nome do episódio é <i>Procura-se uma namorada</i>.</p> <p>1. Assista à cena, <b>sem som</b>, e responda:</p> <p>a) Em sua opinião, onde as pessoas estão? Por quê?</p> <p>b) O que você acha que as pessoas fazem nesta cena?</p> <p>(        ) as pessoas se cumprimentam</p> <p>(        ) as pessoas fazem elogios</p> <p>(        ) as pessoas se apresentam</p> <p>(        ) as pessoas falam sobre suas profissões</p> <p>(        ) as pessoas trocam telefones</p> <p>(        ) as pessoas trocam e-mails</p>
--

Fonte: Unidade “Encontros” – Curso de Compreensão Oral I (PPE – UFRGS)

A partir da tarefa-referência 2 é possível inferir como objetivos educacionais principais da tarefa-referência e da tarefa redesenhada para o ambiente virtual: (a) fazer suposições orais e escritas a partir dos elementos visuais de um vídeo; (b) expressar opinião de forma oral ou escrita; (c) ler imagens do vídeo e (d) colaborar para a construção conjunta de hipóteses a partir do que foi visto. A ação social presumida pode ser colocada como: “elaborar e compartilhar hipóteses a partir dos acontecimentos de uma cena”.

A partir de tais objetivos, a segunda ferramenta a ser analisada é o *Google Jamboard*, “um quadro interativo [...] colaborativo com uma tela inteligente que torna a aprendizagem visível e acessível para todos os colaboradores na sessão do Jam<sup>82</sup>” (FLORÊNCIO; MELO; SANTOS, 2021, p. 210). A interface inicial do *Jamboard* é ilustrada na Figura 6.

Figura 6 – Interface da tela inicial do *Jamboard*



Fonte: [https://edu.google.com/intl/ALL\\_br/products/jamboard/](https://edu.google.com/intl/ALL_br/products/jamboard/). Acesso em: 31 jan. 2022.

Ao propor o *redesign* da tarefa no ambiente síncrono algumas adequações, especialmente em termos de *layout*, precisaram ser feitas de modo a melhor adaptar a tarefa-referência ao ambiente on-line. A questão (a) foi reduzida para “Onde as pessoas estão? Faça suposições” no intuito de adequá-la melhor a ferramenta, já que a produção textual em notas autoadesivas prevê concisão e brevidade. Nesse sentido, é importante que o professor incentive os estudantes a expressarem-se oralmente na chamada de videoconferência, com o intuito de justificar as suas escolhas e desenvolver também a oralidade. Este espaço de compartilhamento de compreensões ocorre de forma responsiva-ativa na interlocução (VOLÓCHINOV, 2017).

<sup>82</sup> *Jam* é cada quadro branco ou *frame* do *Jamboard*.

O *layout* da questão (b) foi repensado de modo a adequar-se às especificidades do *Jamboard*, na questão proposta foi acrescentada a seguinte informação “escreva o seu nome em um post-it e arraste-o para a(s) alternativa(s) que correspondem a sua opinião” com o intuito de melhor direcionar os estudantes na realização da tarefa. As alternativas, no entanto, foram mantidas por considerá-las adequadas à tarefa proposta, acrescentou-se somente como última opção o termo “outros” de modo a oferecer ao estudante a possibilidade de inserir outras opções caso julgar necessário. Ao colocar a opção “outros”, é oferecido um espaço de acolhimento dos entendimentos dos estudantes, visto que, como já pontuado por Volóchinov (2017) a significação é um efeito de interação e é nesta interação entre interlocutor-texto que significados antes não imaginados podem surgir, surpreender e significar. Para sinalizar a escolha por uma ou outra alternativa, o estudante deverá escrever o seu nome em uma nota autoadesiva e arrastá-la para o quadrado correspondente a alternativa eleita. A simples atitude de fazer a escolha da alternativa desta forma, pode favorecer o sentimento de pertencimento, de ser dono da própria palavra, contribuindo para a construção da comunidade de prática, focalizando o movimento interlocutor-texto (ANDRIGHETTI, 2009).

Ao utilizar o *Jamboard*, considera-se de extremamente importância que um rescaldo dos aspectos mais expressivos seja feito de modo a dar fechamento a tarefa, incentivando os estudantes a compartilharem as suas impressões e questionamentos. Além disso, de modo complementar ao que foi proposto na tarefa e caso seja permitido pela ferramenta de videoconferência, sugere-se que os estudantes sejam divididos em pequenos grupos de modo a discutir sobre os “códigos de conduta” implícitos em uma apresentação pessoal. Através da problematização a respeito do comportamento das personagens do vídeo, das expressões faciais, corporais, dos diferentes modos de demonstrar afeto, dentre outros elementos verbivocovisuais (PAULA; SERNI, 2017), é possível incentivar os estudantes a pensarem a respeito da comunicação não-verbal (N), uma das instâncias do modelo LESCANT (VICTOR, 1992; KELM; VICTOR, 2017) de observação das culturas. A partir deste olhar cuidadoso, os estudantes têm acesso às camadas mais profundas da cultura em estudo e conseqüentemente às vias mais expressivas de desenvolvimento e ampliação da competência intercultural. Tal proposição só pode ser realizada tendo em vista o gênero discursivo verbivocovisual em questão e tais particulares devem ser exploradas nas tarefas de uma sala de aula que preocupa-se com a língua-cultura e com os multiletramentos.

O detalhamento completo das tarefas redesenhadas é apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Detalhamento do *redesign* da tarefa-referência 2

Ferramenta digital	<b>JAMBOARD</b>	
Organização da participação	<p><b>Síncrona:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- turma em chamada de videoconferência;</li> <li>- turma junta na mesma tela da ferramenta;</li> <li>- o vídeo é reproduzido pelo professor na chamada de videoconferência.</li> </ul>	<p><b>Assíncrona:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- para esta tarefa, é mais produtivo que o <i>Jamboard</i> seja combinado com outra ferramenta ou que a tarefa seja realizada em outra ferramenta;</li> <li>- o vídeo é reproduzido pelo próprio aluno na ferramenta de apoio (o professor precisa extrair o áudio do vídeo para esta primeira atividade).</li> </ul>
	<p><b>Interações possibilitadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- do estudante com o vídeo;</li> <li>- entre os estudantes ao interagirem por escrito no mural;</li> <li>- professor / alunos através da retomada do mural construído.</li> </ul>	
Arquitetura pedagógica	Síncrona:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor cria previamente um mural no <i>Jamboard</i> com a pergunta “Onde as pessoas estão?”. Na aula síncrona, compartilha o <i>link</i> de acesso ao <i>Jamboard</i> pelo chat da chamada de videoconferência ou pelo AVA.</li> <li>2. O professor pede para que os estudantes façam suposições a respeito de onde as pessoas estão a partir do vídeo que será assistido sem som (é importante frisar com os estudantes que o vídeo estará sem som e que não é um problema de áudio). Os estudantes deverão fazer suas contribuições no <i>Jamboard</i> a partir de uma nota autoadesiva. O vídeo é reproduzido na videochamada para todos os estudantes e poderá ser reproduzido mais de uma vez se o professor julgar necessário.</li> <li>3. Após a realização da tarefa, é importante que o professor retome aspectos interessantes que apareceram no mural construído, pedindo para que os estudantes que sentirem-se à vontade expliquem oralmente os elementos da cena que os levaram a fazer tal suposição.</li> <li>4. Para a questão (b) da tarefa de referência, o professor constrói previamente uma outra tela do <i>Jamboard</i> dividida em 8 quadrados. No primeiro quadrado, o professor coloca a pergunta: “O que você acha que as pessoas fazem nesta cena? Escreva o seu nome em um post-it e arraste para a(s) alternativa(s) que correspondem a sua opinião.” e nos demais quadrados, cada uma das alternativas. No último quadrado é possível escrever “outros”, caso os estudantes tenham outras hipóteses.</li> <li>5. O professor compartilha novamente o <i>link</i> do <i>Jamboard</i> e pede para que cada aluno insira uma nota autoadesiva com o seu nome no quadrado que corresponde a alternativa que o estudante julga a mais adequada para a questão. Caso necessário, o professor pode reproduzir novamente o vídeo sem som para que os estudantes realizem a tarefa.</li> <li>6. Após a realização da tarefa, o professor reproduz o vídeo com som para que os estudantes confirmem se as suas suposições estavam adequadas. Após a reprodução do vídeo, é importante que o professor retome o mural construído e incentive os estudantes a compartilhar suas impressões. Caso a ferramenta de videoconferência permita, o professor pode dividir os estudantes em pequenos grupos para que eles discutam sobre “códigos de conduta” implícitos ao cumprimentar alguém e as diferenças culturais imbricadas em tal ação social (a discussão será bastante simples visto que se trata de um nível básico e o professor poderá fazer questões ou disponibilizar imagens de situações para basear a discussão em grupos).</li> </ol>
	Assíncrona:	<p><i>No EdPuzzle:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor faz o <i>upload</i> do vídeo sem som na plataforma e insere as duas questões. A questão (a) da tarefa referência pode ser feita no início do vídeo (0:10 segundos) como questão aberta, dando a oportunidade de o estudante elencar todas as suas hipóteses, explicando de forma escrita o porquê das suas suposições e a questão (b) poderia ser feita ao final do vídeo, como questão de múltipla escolha.</li> </ol>

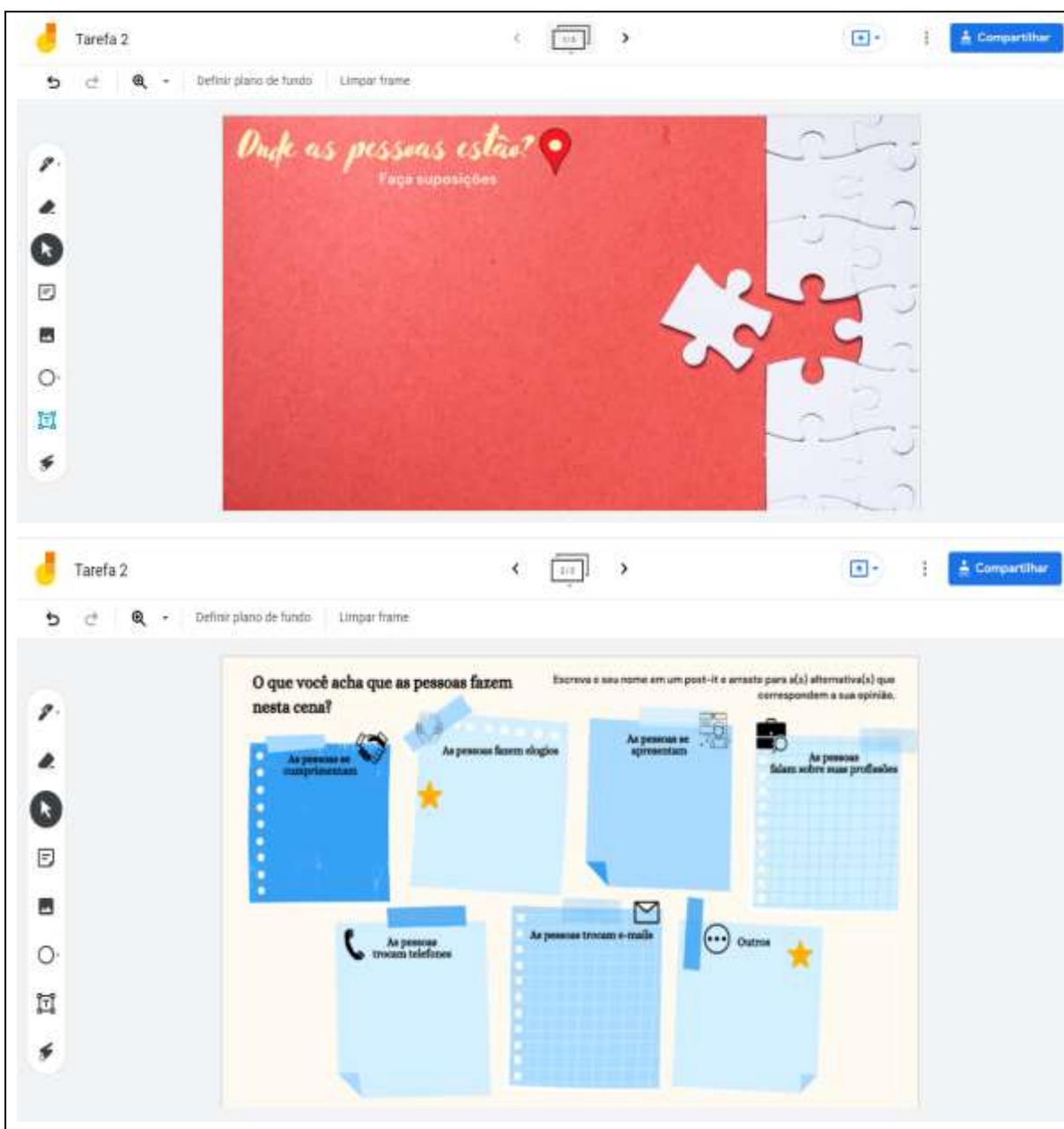
	<p>2. O professor adiciona uma nota (escrita ou oral) ao final do vídeo, pedindo para que o estudante acesse o AVA ou o <i>Padlet</i> e compartilhe com os colegas outras impressões sobre o vídeo (qual a relação entre os personagens da cena? O que eles fazem em seguida? De que tipo de programa esta cena foi retirada? Como as pessoas se cumprimentam no seu país? Como as demonstrações de afeto são feitas na presença de outras pessoas?...) dentre outras questões que o professor julgar adequadas.</p> <p>3. O <i>link</i> para a tarefa no <i>EdPuzzle</i> deve ser compartilhado com os estudantes via AVA e, após a realização da tarefa, é importante que o professor dê <i>feedback</i> individualizado. Tal possibilidade é oferecida pela ferramenta.</p> <p>4. Além disso, é importante que o professor retome o mural construído pelos estudantes na próxima aula síncrona ou que faça comentários através do AVA sobre as hipóteses que foram construídas, incentivando os estudantes a comentarem sobre o que foi construído colaborativamente.</p> <p><i>No VoiceThread:</i></p> <p>1. O professor faz o <i>upload</i> do vídeo sem som na plataforma e insere as duas questões na própria tela do vídeo, de forma oral ou escrita.</p> <p>2. Após os estudantes assistirem ao vídeo, cada um deles deverá gravar um áudio ou escrever as suas hipóteses sobre “onde as pessoas estão”, explicando o porquê e sobre “o que as pessoas estão fazendo na cena”. Para uma melhor adequação à ferramenta, é importante que a questão (b) seja aberta, assim como a questão (a), de modo a oferecer ao estudante a possibilidade de falar livremente. Tal troca é possível visto que as ações realizadas na cena são bem simples e não envolvem aspectos complexos de vocabulário.</p> <p>3. Como fechamento da tarefa, o professor pode inserir uma outra tela ao <i>VoiceThread</i> pedindo para que os estudantes voltem para a tela anterior e escutem ou leiam as suposições feitas pelos colegas e que façam comentários (orais e escritos) sobre elas. É importante que o professor faça essa parte da tarefa juntamente com os alunos, aproveitando esse momento para dar <i>feedbacks</i>, tomando cuidado para não expor os estudantes, visto que os comentários feitos de modo público aparecerem para todos os alunos.</p> <p>4. Considerando que esta tarefa é parte de uma sequência de tarefas, entende-se que o vídeo será reproduzido na íntegra na tarefa seguinte. No entanto, se não for o caso, é importante que o vídeo com som seja reproduzido após o término desta tarefa a título de fechamento, para que os estudantes tenham a oportunidade de conversar a respeito das suposições feitas em contraponto com o vídeo original. É possível que o vídeo seja inserido na própria ferramenta.</p>
--	---

Fonte: Autora (2022)

Partindo de tais proposições, a Figura 7 ilustra um possível *design* da tarefa síncrona utilizando o *Jamboard*. Faz-se necessário retomar que o vídeo base, sem o áudio<sup>83</sup>, será reproduzido pelo professor na chamada de videoconferência antes ou depois do encaminhamento do mural, como o professor julgar mais adequado.

<sup>83</sup> A remoção do áudio pode ser feita em websites como: <https://www.audioremove.com/pt/>.

Figura 7 – Arquitetura pedagógica síncrona no Jamboard<sup>84</sup>



Fonte: Autora (2022)

Ao propor o *redesign* da tarefa-referência 2 para o ambiente on-line, a partir dos aspectos mencionados anteriormente, percebeu-se que a ferramenta é bastante produtiva no que tange a interações síncronas, já que permite a colaboração em tempo real. No entanto, apresentou algumas fragilidades ao pensar em tarefas assíncronas deste tipo, pois acredita-se que seria pouco produtivo se cada um dos estudantes fizesse a sua contribuição no mural em um momento diferente, pois provavelmente os estudantes não voltariam ao mural para ler as contribuições

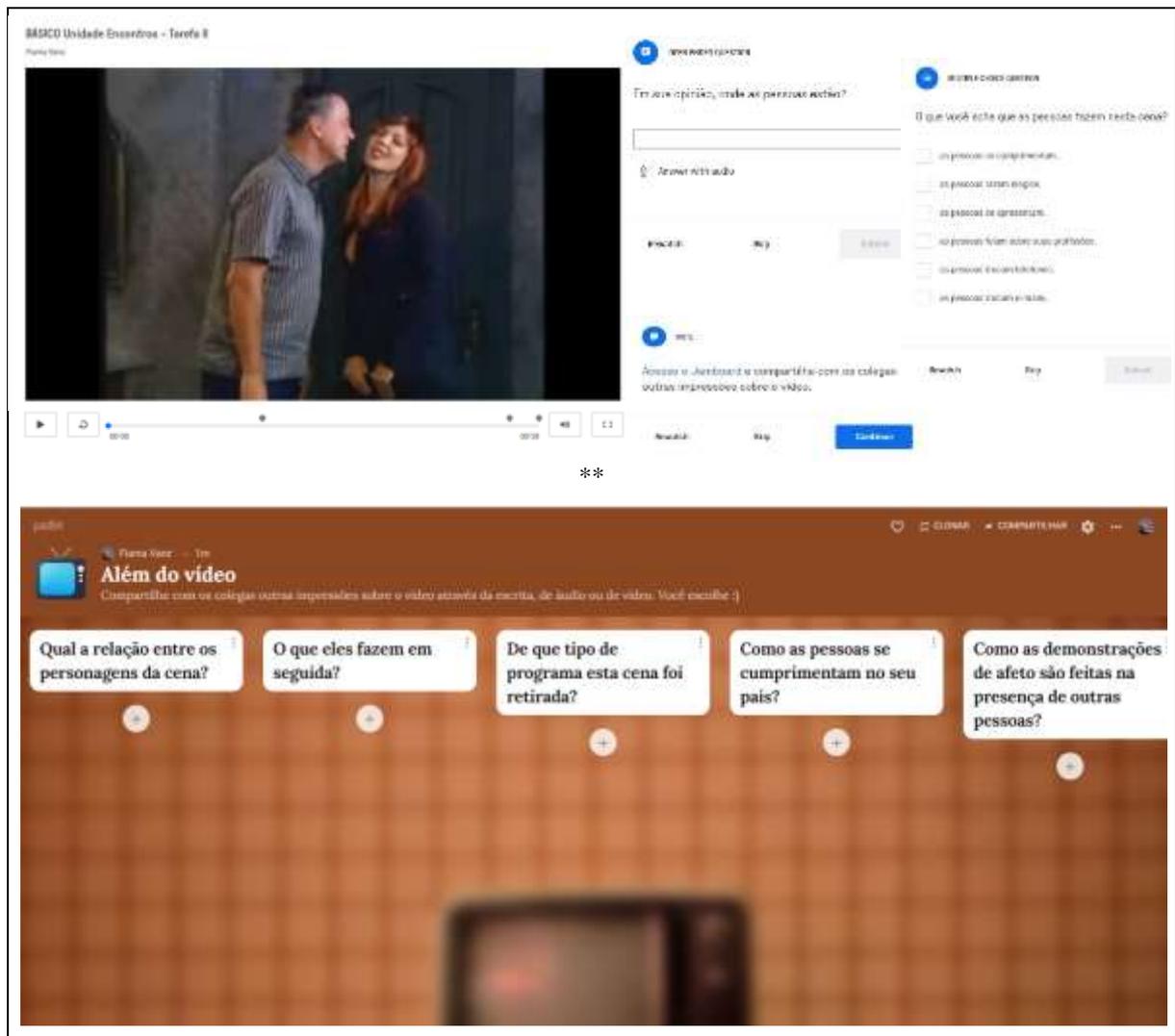
<sup>84</sup> As tarefas elaboradas no Jamboard podem ser acessadas em maior nitidez e qualidade diretamente na ferramenta, através do link: <https://tinyurl.com/tarefajamboard>.

dos colegas, exigindo que uma intervenção síncrona fosse feita pelo professor ou que uma outra tarefa a partir das produções feitas fosse proposta. Tais percepções coadunam com Reis e Gomes (2014) a respeito das constatações de que nem todos os recursos cabem para todas as modalidades e que quando uma visão de linguagem norteadora é adotada, existem tarefas, atividades e recursos que nem sempre colaboram para implementar tal visão de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor, portanto, ter clareza de tais aspectos para então, de forma crítica e informada, tomar as suas decisões pedagógicas.

Tendo em vista tais aspectos brevemente mencionados aqui e discutidos com maior ênfase na sequência desta reflexão, foram propostas duas alternativas utilizando outras ferramentas para a realização da tarefa assíncrona, tendo como base o vídeo com o áudio já removido. As ferramentas *EdPuzzle* e *VoiceThread* foram elencadas como opções, visto que ambas possibilitam que o professor insira o vídeo na ferramenta e que faça questionamentos a partir do que está sendo assistido.

Desse modo, ao optar por utilizar o *EdPuzzle*, as questões propostas podem permanecer iguais às da tarefa-referência, visto que a ferramenta permite a proposição tanto de questões dissertativas quanto de múltipla-escolha. Tendo em vista a preocupação de propor tarefas com foco na interação, indica-se que o professor combine a utilização do *EdPuzzle* com outra ferramenta (como o *Padlet*), de modo que os estudantes aprofundem os seus entendimentos a partir do vídeo e das questões culturais presentes em tal cena, conforme refletido anteriormente na proposição síncrona. Dessa forma, sugere-se que seja criado um mural para que o estudante compartilhe com os colegas elementos que chamaram atenção a partir de questões prévias propostas pelo professor e detalhadas no Quadro 4. Faz-se necessário ressaltar que, assim como qualquer tarefa assíncrona, é imprescindível que o *feedback* seja fornecido e que a tarefa seja retomada em tom de fechamento no encontro síncrono, se possível, ou pelo próprio AVA incentivando os estudantes a comentarem sobre o que foi construído colaborativamente. A arquitetura pedagógica do *redesign* da tarefa utilizando o *EdPuzzle* é apresentada a seguir por meio da Figura 8.

Figura 8 – Arquitetura pedagógica assíncrona no *Edpuzzle*<sup>85</sup> e no *Padlet*

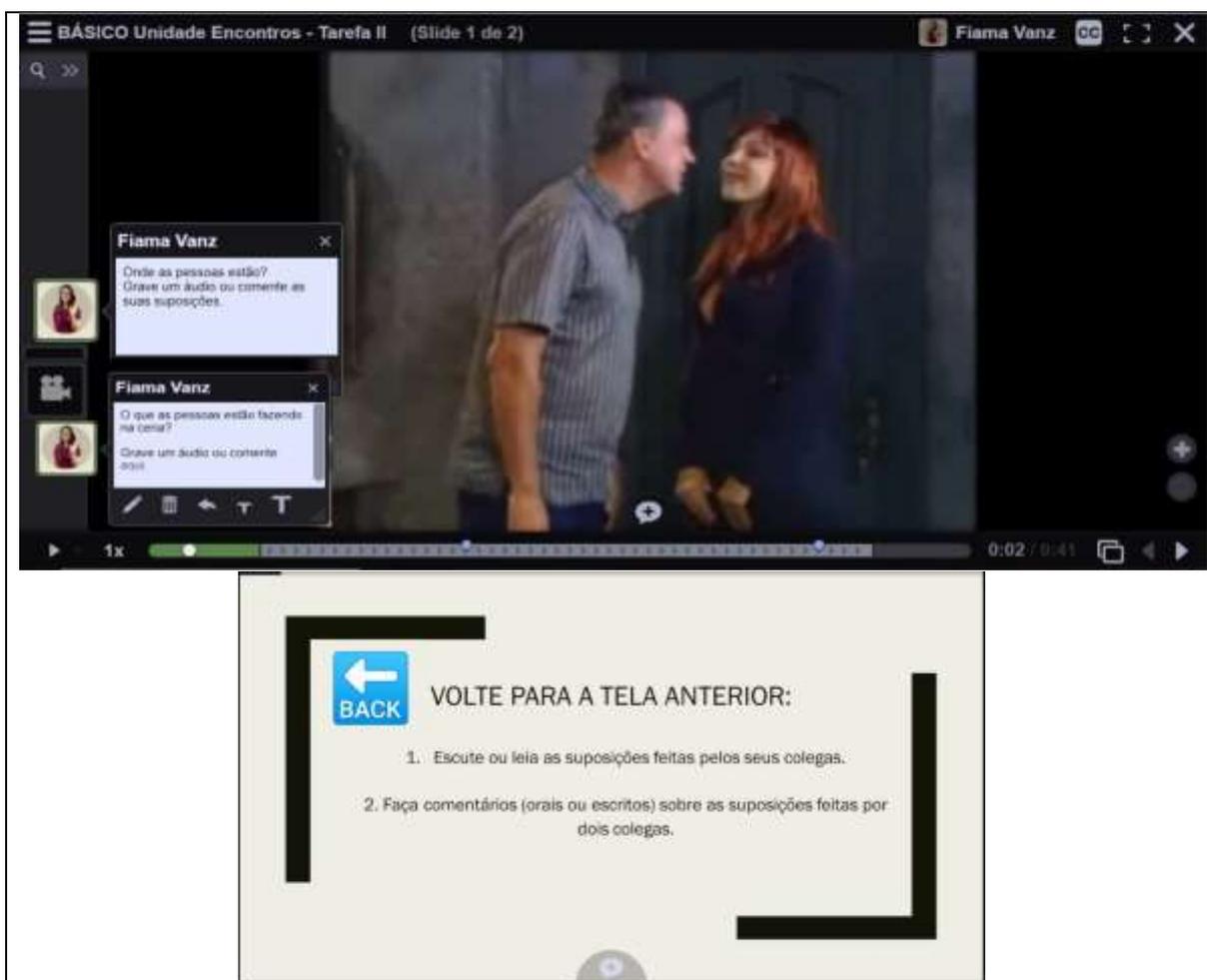


Fonte: Autora (2022)

<sup>85</sup> Com o intuito de ilustrar o *design* da tarefa como um todo e não somente uma parte, optou-se por diminuir o tamanho da tela, implicando na diminuição da nitidez da figura. Para realizar a leitura da tarefa na íntegra e com maior qualidade, sugere-se que a tarefa seja acessada em: <<https://edpuzzle.com/media/61b26209dd2b2f42a8190b0d>>.

A segunda opção para a realização da tarefa assíncrona utiliza a ferramenta digital *VoiceThread*. Ao pensar nesta proposição, algumas particularidades da ferramenta precisaram ser levadas em consideração e alguns redimensionamentos precisaram ser feitos. As duas questões foram inseridas na mesma tela, uma após a outra. A questão (a) nesta plataforma não precisa de modificações, já que os estudantes têm a possibilidade de explicar e justificar a sua resposta. Na questão (b) optou-se por não fornecer alternativas, de modo a incentivar os estudantes a expressarem-se livremente, de forma oral ou escrita. De modo a fornecer um fechamento para a tarefa e visando a interação colaborativa (TORRES; IRALA, 2014), optou-se por acrescentar uma outra tela no *VoiceThread* pedindo para que os estudantes voltem para a tela anterior, escutem ou leiam as suposições dos colegas e façam algum tipo de comentário sobre alguns deles, de modo a criar novos conhecimentos através do ensino recíproco (TORRES; IRALA, 2014). A arquitetura pedagógica do *redesign* da tarefa utilizando o *VoiceThread* é ilustrada na Figura 9.

Figura 9 – Arquitetura pedagógica assíncrona no *VoiceThread*<sup>86</sup>



Fonte: Autora (2022)

<sup>86</sup> Disponível para visualização em: <<https://voicethread.com/share/19351820/>>.

As duas ferramentas digitais apresentadas como alternativas para a realização da tarefa de modo assíncrono apresentam algumas diferenças entre si que merecem ser evidenciadas. A tarefa proposta no *Edpuzzle* manteve a estrutura das perguntas da tarefa-referência 2 e implica a realização individual da tarefa que permite a reprodução do vídeo quantas vezes for necessária. Ao final da tarefa, sugere-se que outra tarefa seja proposta (em outra ferramenta) de modo a ampliar as primeiras impressões a respeito do vídeo e a possibilitar interações entre as opiniões da turma como um todo. Do contrário, a opção pelo *VoiceThread* oferece ao estudante a possibilidade de participação oral ou escrita. Para melhor adequação à ferramenta, optou-se pelo *redesign* da questão (b) de modo a deixá-la aberta, para que alternativas fossem formuladas livremente. Tal opção também pode impactar em termos de complexidade linguística e, cabe ao professor a observação do seu contexto em específico de modo oferecer subsídios aos estudantes para esta tarefa. A reflexão detalhada acerca dessas duas ferramentas digitais, bem como as potencialidades e restrições, será realizada na sequência desta análise e, apesar de não estarem relacionadas especificamente com a tarefa-referência posta neste momento, foram basilares para esta proposição.

Partindo do *redesign* das tarefas, algumas considerações a respeito do *Jamboard* (ferramenta foco neste momento) merecem ser ressaltadas. O *Jamboard* pode ser utilizado para diferentes fins. Em função de ser um quadro branco, todo o *design* da tarefa depende da criatividade e empenho do professor. Na internet, é possível encontrar vários *layouts* prontos para *download* e plataformas que podem ser utilizadas para auxiliar na construção de um *design* mais atrativo, como o *Canva*<sup>87</sup>, plataforma utilizada no *design* das tarefas apresentadas na Figura 7. Além disso, a interface do *Jamboard* é intuitiva e possui poucos recursos, o que facilita o uso por estudantes que têm dificuldades com o letramento digital<sup>88</sup>.

O *Jamboard* permite que todos os alunos acessem a mesma tela da ferramenta de forma concomitante. Desse modo, incentiva a construção colaborativa da aprendizagem através da edificação conjunta de entendimentos de toda a turma, com muitos ou poucos alunos, e pode auxiliar no destaque das habilidades e contribuições individuais de cada estudante (PANITZ, 1996). É na interação do conhecimento que cada aluno tem individualmente, com o conhecimento do outro que a compreensão de um determinado gênero discursivo pode ser

---

<sup>87</sup> Link para acesso: <https://www.canva.com/>

<sup>88</sup> Tal conceito é extremamente complexo e Ribeiro (2008) faz diversas reflexões até chegar à definição que segue: “Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza” (RIBEIRO, 2008, p. 38).

estabelecida de forma mais completa e a partir de diferentes pontos de vista. Construir um mesmo mural colaborativamente, fazendo suposições sob diferentes pontos de vista é considerar diferentes vozes e os elos dialógicos imbricados em tais hipóteses para que então o sujeito singularize-se e singularize o seu discurso (FARACO, 2009).

A ferramenta também possui algumas restrições de *design* que impactam diretamente em termos de interação. Não é possível que haja interações orais por meio da ferramenta enquanto os estudantes estão fazendo alguma atividade no *Jamboard*. Nesse sentido, interações orais são permitidas somente se os estudantes estiverem em uma chamada de videoconferência comum ou, se a atividade proposta for em duplas, separadas em salas simultâneas. Para interações escritas, discussões e dúvidas, é possível que seja criado, na própria tela, um “cantinho para o chat”. Em outras ferramentas do Google, como *Google Docs* e *Google Slides*, há a opção de chat dentro da própria ferramenta, o que não procede no *Jamboard* infelizmente. Tal aspecto seria bastante relevante nesta ferramenta também, pois facilitaria interações para a realização da atividade em si, além de fomentar o estreitamento dos laços do grupo, para além da tarefa proposta.

Outro aspecto interessante de ser mencionado é a respeito da identificação dos estudantes ao acessarem a ferramenta. É possível que as contribuições sejam feitas em modo anônimo ou que seja feito o *login* na conta *Google*. A opção por exigir ou não a identificação dos alunos deve levar em consideração os objetivos educacionais da tarefa pedagógica. Como já discutido em relação a ferramenta anterior, o anonimato pode incentivar a participação dos estudantes e também facilitar o acesso à plataforma. Ao propor trabalhos em grupos que visem uma construção conjunta, a importância é dada ao conhecimento construído como um todo e não ao que foi feito individualmente (considera-se, obviamente, que é a contribuição individual que compõe o todo). Por exemplo, é possível que a tarefa consista na construção de um mural coletivo e que um aluno fique responsável pela organização do *layout* final e os demais façam apenas contribuições orais. Nesse caso, exigir o *login* na ferramenta pode ser irrelevante.

Em outros casos, a falta de *login* pode impedir a identificação dos educandos, o que pode dificultar comentários mais individualizados por parte do professor ou outras intervenções, se necessário. Por exemplo, caso alguma informação importante seja deletada do mural por engano, somente a pessoa que deletou, pode desfazer a ação. Nesse caso, é interessante que o professor saiba quem o fez para poder intervir de forma mais direta. Experiências como essa são comuns nas primeiras interações com uma nova ferramenta. Caso a turma possua poucos integrantes (até cinco alunos), uma boa alternativa é a distribuição de cores (tanto de canetas quanto de

notas autoadesivas) para identificar os alunos no momento de realizar tarefas que precisem deste tipo de identificação.

Solicitar o *login* na ferramenta pode também reiterar o compromisso do discente com a realização da tarefa e com a construção conjunta de contextos colaborativos de aprendizagem (BULLA, 2007), “nos quais todos possuem o direito e o dever de fazer parte ativamente das atividades coletivas, sendo requerida a participação de todos” (BULLA, SCHULZ, 2020, p. 17). Tal aspecto pode ser importante não como forma de cobrança e exposição do aluno, mas por promover a autoria e por reforçar a relevância de cada contribuição individual para uma construção conjunta.

A limitação espacial (especialmente das notas autoadesivas) restringe bastante o espaço de interação escrita, pois, somente palavras isoladas cabem em uma nota autoadesiva, não há espaço para desenvolvimento, justificativa ou complexidade de pensamento. Tal aspecto pode tornar a tarefa menos complexa em termos de interação social se a pergunta feita não for elaborada tendo em vista esta restrição ou se a ferramenta digital for utilizada de forma isolada, sem utilizar como apoio outras ferramentas. Seria interessante, desse modo, que sínteses a respeito do que foi construído sejam feitas em conjunto, utilizando como apoio a chamada de videoconferência ou o AVA, propiciando assim o agrupamento e alternância entre gêneros orais e escritos com diferentes escalas de complexidade (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004).

A interface é limitada quanto ao uso de elementos multimodais, já que não permite a inserção de vídeos e de *links*, somente de imagens. Considerando que vivemos imersos em multiletramentos e hipertextos, tais aspectos constituem-se como uma grande lacuna e pode dificultar que os estudantes reproduzam novamente o vídeo, caso necessitem. Nesse sentido, quando as tarefas realizadas na ferramenta tenham como base um vídeo, é preciso ter como aporte uma ferramenta de videoconferência (em momentos síncronos de um curso on-line) ou um AVA (em momentos assíncronos) para que os estudantes possam ter acesso ao *link* do vídeo sem som, assisti-lo quantas vezes desejarem e conseguirem realizar a tarefa no *Jamboard*.

Como já mencionado anteriormente, acredita-se que o *Jamboard* possa se tornar pouco produtivo para uso assíncrono se a tarefa proposta estiver relacionada a construção conjunta de entendimentos, de *brainstorming* e suposições. O mais importante em tais proposições é a construção de um empreendimento colaborativo em que o aprendiz é amparado pela mediação ativa do professor e dos colegas (FIGUEIREDO, 2019). A interação síncrona facilita tal aspecto por propiciar a leitura em tempo real das contribuições dos demais colegas e a reflexão sobre elas, para então colaborar com sua própria opinião. Além disso, a organização da tarefa para um modo assíncrono também é prejudicada tendo em vista que a ferramenta não oferece a

possibilidade de inserir vídeos na tela e nem *links* que redirecionem o estudante para a página do vídeo.

A partir das restrições e possibilidades apresentadas, algumas implicações educacionais podem ser apontadas. A ferramenta permite que os estudantes construam conhecimentos de forma conjunta, pois é possível que todos respondam ao mesmo tempo a uma única questão, façam suposições, *brainstorming*, dentre outros, de maneira colaborativa. Além disso, há uma grande facilidade em duplicar uma mesma tela, facilitando também o trabalho dos estudantes em duplas ou trios.

No entanto, é bastante restritiva em termos de educação linguística quando oferece somente a possibilidade de participação através de uma nota autoadesiva ou da inserção de textos breves em um espaço restrito. As tarefas precisam ser pensadas de modo a exigirem contribuições focadas e bastante reduzidas, podendo impactar em termos de complexidade de ideias. É possível que os estudantes adicionem textos que não estejam em notas autoadesivas, mas se forem muitos alunos, restringir o espaço de escrita é fundamental para organizar o mural de modo que todos tenham espaço para contribuir. Cabe reforçar que é importante que uma ferramenta de videoconferência seja utilizada como aporte para as interações orais que podem aprofundar as questões incitadas pelo mural, fornecendo oportunidade para que o estudante justifique suas colocações ou até mesmo em caráter de fechamento e retomada de ideias, pelos próprios alunos e/ou pelo professor.

Outro aspecto crucial em termos de implicação educacional é em relação ao papel do aluno que está atrelado a uma metodologia ativa de aprendizagem. O estudante é o centro da aprendizagem, visto que, precisa colaborar com a elaboração do mural ativamente, construindo conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos, refletindo sobre as práticas realizadas (VALENTE, 2018). O *feedback*, por sua vez, pode ser fornecido ao final da tarefa de forma genérica, a partir do que foi construído em conjunto. A não ser que a tarefa seja realizada individualmente (cada aluno ou cada dupla no seu *Jam*), é bastante difícil fornecer um *feedback* individualizado por meio da ferramenta.

Tendo em vista tais considerações, acredita-se que o *Jamboard* é uma ferramenta interessante no que tange à construção conjunta de entendimentos acerca de um texto (geralmente disponibilizado em outra ferramenta), para a realização de *brainstormings* ou de tarefas que envolvam respostas curtas e focadas. O recurso torna-se mais interessante se utilizado de forma síncrona e combinada com outras ferramentas, especialmente de videoconferência.

A terceira tarefa analisada constitui-se como uma tarefa de resposta ao texto, entendida como uma tarefa de produção, oral ou escrita (SCHLATTER, 2009) e é apresentada na Figura 10.

Figura 10 – Tarefa-referência 3

2. Em duplas, escreva um possível diálogo entre eles.

(J.H.) Jorge Horácio, (M1) Mulher 1, (PPP) PengPongPung, (M2) Mulher 2

 <p>JH: M1:</p>	 <p>JH: M1:</p>
 <p>JH: M1:</p>	 <p>PPP: M2:</p>

3. Leia os diálogos para seus colegas. Seus diálogos são parecidos?

Fonte: Unidade “Encontros” – Curso de Compreensão Oral I (PPE – UFRGS)

A ferramenta escolhida a partir dos objetivos e da ação social presumida é o *VoiceThread*. Segundo Brunvand e Byrd (2011, p. 28), uma ferramenta de fácil acesso, eficaz em termos de custos, aplicável às diferentes disciplinas e níveis de ensino, e adaptável a muitos contextos de aprendizagem interativa e audiovisual que permite aos usuários manter conversas em torno de imagens, documentos e vídeos. A interface da tela inicial do *VoiceThread* é ilustrada na Figura 11.

Figura 11 – Interface da tela inicial do *VoiceThread*

Fonte: <<https://voicethread.com/>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Alguns redimensionamentos precisaram ser feitos na tarefa de modo a adequar e a explorar a ferramenta digital em questão. No modo síncrono, a atividade também pode ser realizada em duplas, no entanto, é importante que o professor preveja esta divisão em pares, podendo ser feita através de outra plataforma (em forma de sorteio) ou utilizando como apoio o chat da própria ferramenta de videoconferência. Além disso, caso for o primeiro acesso, é importante que o professor explique aos estudantes o funcionamento e uso da ferramenta.

O enunciado da tarefa foi redesenhado devido a amplitude das opções de participação propiciadas, pois os recursos presentes na ferramenta contribuem para a produção linguística multimodal (MESKILL; ANTHONY, 2010). Dessa forma, o enunciado “Em duplas, escreva um possível diálogo entre eles” foi modificado para “Em duplas, grave áudios ou escreva um possível diálogo entre os personagens da imagem de cada uma das quatro telas”. Tendo em vista que os multiletramentos são interativos e colaborativos em diferentes níveis, inclusive na interação entre leitor e texto e nas relações entre diferentes e (hiper)textos (ROJO; MOURA, 2012) é importante que um fechamento para a tarefa seja proposto por meio de outra tarefa. Por mais simples que seja tal arremate de ideias, no ambiente on-line é fundamental que seja planejado pelo professor. Desse modo, no *redesign* da tarefa foi proposto que os estudantes (e o professor) escutem e/ou leiam as produções das demais duplas e que tenham algum tipo de comentário a respeito dos diálogos criados, dando sugestões, fazendo questionamentos ou até exprimindo opiniões breves a respeito do que foi produzido.

Além disso, também com o intuito de dar fechamento, é importante que o vídeo original seja reproduzido para que sejam feitas comparações entre os diálogos originais e as produções dos alunos de forma oral na própria chamada de videoconferência, em pequenos grupos ou em

um mural compartilhado. E, ainda a título de comparação é possível que uma votação seja feita com o intuito de eleger as produções mais parecidas com a original. A votação pode ser realizada utilizando o *Padlet* (com a opção votação) ou o próprio *VoiceThread*.

Ao propor o *redesign* da tarefa para a realização assíncrona, além dos elementos anteriormente citados, alguns outros aspectos precisam de adequações singulares tendo em vista este modo de interação. O *link* da tarefa deve ser compartilhado pelo AVA, caso for o primeiro acesso à ferramenta, é recomendável que um tutorial de uso da ferramenta seja gravado previamente pelo professor como um momento de formação para o uso das ferramentas e a construção gradual do letramento digital (HAMPEL, 2006). Além disso, caso seja uma turma com poucos alunos, acredita-se ser possível a realização da tarefa com toda a turma, de forma colaborativa, de modo que cada aluno faça no mínimo uma contribuição em cada uma das cenas, como se fosse um dos personagens, respondendo o que já foi dito por outro colega, ou iniciando um possível diálogo. Tal possibilidade só é vista como possibilidade no modo assíncrono, pois neste modo há menor probabilidade de haver sobreposição de diálogos, já que possivelmente os estudantes não estarão realizando a tarefa no mesmo momento.

Por fim, como já mencionado em outras tarefas realizadas de forma assíncrona, é imprescindível que as produções sejam retomadas de modo a fornecer *feedback* e espaço de discussão acerca dos possíveis entrelaçamentos entre enunciados e suas relações dialógicas com outros enunciados e com aspectos culturais de modo a contribuir também para o ensino da língua como cultura (KRAMSCH, 1993; MENDES, 2012; ANDRADE E SILVA, 2016).

O detalhamento do *redesign* da tarefa, com proposições para a sua realização de forma síncrona e assíncrona, pode ser explorado no Quadro 5 abaixo.

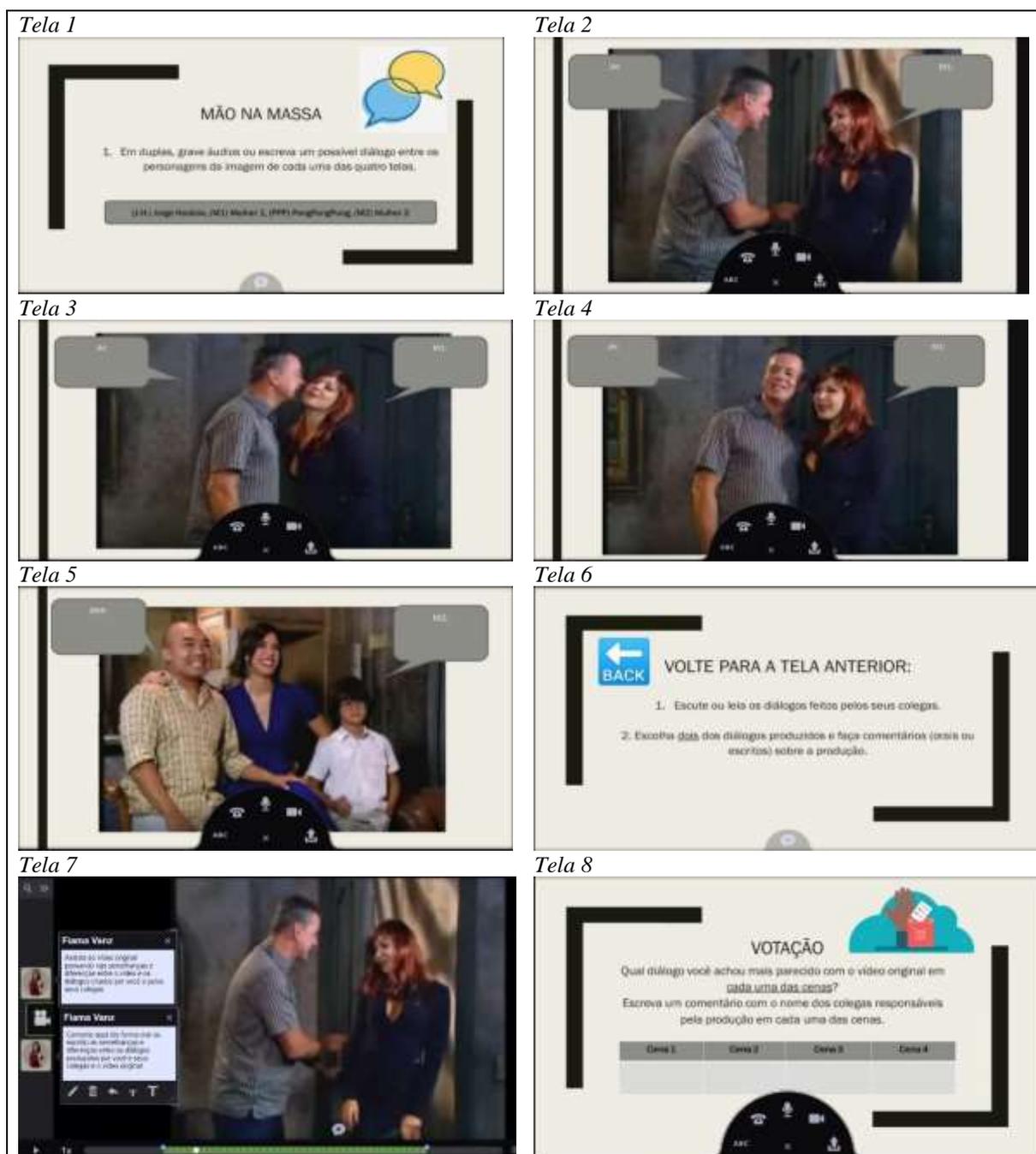
Quadro 5 – Detalhamento do *redesign* da tarefa-referência 3

Ferramenta digital	<b>VOICETHREAD</b>	
Organização da participação	Síncrona: - turma em chamada de videoconferência; - turma junta na mesma tela da ferramenta; - alunos em duplas na mesma tela da ferramenta.	Assíncrona: - alunos fazem a tarefa individualmente. - alunos fazem a tarefa em duplas. - alunos compartilham a atividade feita com professor e colegas.
	Interações possibilitadas: - do estudante com o vídeo e a ferramenta; - entre os estudantes; - professor / alunos.	
Arquitetura pedagógica	Síncrona:	1. O professor organiza previamente quatro telas diferentes no <i>VoiceThread</i> . Cada uma das telas com uma das cenas presentes na tarefa referência. 2. Na aula síncrona, o professor pede para que os estudantes se dividam em duplas (se a divisão for um problema, é possível colocar o nome de todos os estudantes em uma roda aleatória - <a href="https://pickerwheel.com/">https://pickerwheel.com/</a> e fazer o sorteio das duplas). É importante que a organização das duplas seja registrada no chat da chamada de videoconferência para que não ocorram desentendimentos. Além disso, as duplas deverão decidir entre si quem fará o papel de qual personagem. A organização

		<p>dos papeis poderá ser feita pelo chat da chamada de videoconferência. Depois da organização das duplas, o professor compartilha o <i>link</i> de acesso a atividade na ferramenta. Caso for o primeiro acesso, os estudantes deverão fazer o cadastro.</p> <p>3. Na ferramenta, as duplas deverão gravar áudios ou escrever um possível diálogo entre os personagens da imagem de cada uma das quatro telas. A ferramenta oferece as duas possibilidades (gravação de áudio e escrita), o professor também pode oferecer as duas possibilidades caso achar que alguns alunos ficarão desconfortáveis caso haja somente a opção de áudio.</p> <p>4. É importante que o professor oriente os alunos a respeito da organização da ferramenta. Para que os diálogos fiquem juntos, um após o outro, um dos alunos faz a proposição da primeira fala do personagem e o segundo aluno responde ao comentário do colega. Caso contrário, as falas dos diálogos ficarão perdidas na tela da ferramenta.</p> <p>5. Depois que as duplas finalizarem as suas produções, é importante que eles escutem e leiam as produções das demais duplas e façam algum tipo de comentário. O professor também poderá aproveitar este momento para dar o <i>feedback</i> da tarefa para os estudantes (de forma privada ou pública).</p> <p>6. Como fechamento da tarefa é importante que o professor reproduza o vídeo na chamada de videoconferência para que os alunos comparem a versão original com a versão criada por eles. A comparação poderá ser feita de forma oral na própria chamada por videoconferência, em pequenos grupos ou em um mural compartilhado. Caso o professor achar interessante, é possível que seja organizada uma votação para eleger as produções mais parecidas com a original. A votação pode ser realizada utilizando o <i>Padlet</i> (com a opção votação) ou o próprio <i>VoiceThread</i>.</p>
Assíncrona:		<p>1. O professor organiza previamente quatro telas diferentes no <i>VoiceThread</i>. Cada uma das telas com uma das cenas presentes na tarefa referência. O professor compartilha o <i>link</i> de acesso da tarefa pelo AVA. Caso for o primeiro acesso, os estudantes deverão fazer o cadastro. É interessante que o professor faça um vídeo como forma de tutorial para orientar os estudantes.</p> <p>2. Se a turma tiver muitos alunos, é interessante que os estudantes se organizem em duplas para a realização da tarefa (as duplas podem ser organizadas e registradas no próprio AVA a título de organização). Se forem poucos alunos, é possível que a tarefa seja realizada com toda a turma (cada aluno faz no mínimo uma contribuição em cada uma das cenas, como se fosse um dos personagens, respondendo o que já foi dito por outro colega, ou iniciando um possível diálogo).</p> <p>3. Ao acessar o <i>VoiceThread</i>, as duplas deverão gravar áudios ou escrever um possível diálogo entre os personagens da imagem de cada uma das quatro telas. A ferramenta oferece as duas possibilidades (gravação de áudio e escrita), o professor também pode oferecer as duas possibilidades caso achar que alguns alunos ficarão desconfortáveis caso haja somente a opção de áudio.</p> <p>4. É importante que o professor peça para que os estudantes voltem à ferramenta depois que todos finalizarem as suas produções, para que realizem a leitura ou escuta das produções das demais duplas e façam algum tipo de comentário. O professor também poderá dar o <i>feedback</i> da tarefa (de forma pública ou privada).</p> <p>5. Como fechamento da tarefa é importante que o professor disponibilize o vídeo original para que os estudantes assistam e comparem as suas produções com os diálogos da situação original. O vídeo original pode ser inserido na própria ferramenta, logo após as quatro cenas.</p> <p>6. Além disso, também é possível pedir para que os estudantes registrem (de forma oral ou escrita) na própria ferramenta as suas impressões a partir da comparação entre as suas produções, as produções dos colegas e o vídeo original e que também votem nas produções mais parecidas com a original. A votação pode ser realizada utilizando o <i>Padlet</i> (com a opção votação) ou o próprio <i>VoiceThread</i>.</p> <p>7. É importante que o professor retome as produções dos estudantes na próxima aula síncrona ou que faça comentários através do próprio <i>VoiceThread</i>, incentivando os estudantes a comentarem sobre o que foi construído, ouvido/lido e assistido.</p>

Partindo de tais delineamentos, a Figura 12 ilustra um possível *design* da tarefa utilizando o *VoiceThread*. As telas foram colocadas lado a lado a título de organização. Porém, na ferramenta, cada uma das telas aparece separadamente para os estudantes e eles podem transitar livremente entre elas, indo e voltando quantas vezes acharem necessário. A mesma proposição pode ser utilizada tanto na tarefa síncrona quanto assíncrona.

Figura 12 – Arquitetura pedagógica no *VoiceThread*<sup>89</sup>



Fonte: Autora (2022)

<sup>89</sup> A tarefa na íntegra, com maior qualidade, pode ser visualizada na própria ferramenta através do endereço: < <https://voicethread.com/share/19375017/> >.

Após a análise realizada, algumas potencialidades da ferramenta foram encontradas e merecem ser compartilhadas. O *VoiceThread* permite a interação entre os estudantes através da escrita, gravação de áudios ou produção de vídeos. Tendo em vista as diferentes formas de participação oferecidas, constitui-se em uma ótima opção para níveis básicos, já que permite que os estudantes interajam da forma que mais se sentem confortáveis.

Além disso, a ferramenta propicia que o professor trabalhe com diferentes gêneros discursivos, já que, é possível incorporar textos multimodais e autênticos à ferramenta com bastante facilidade, bem como importar arquivos em diferentes formatos, apoiando a organização das tarefas pelo professor. Tais possibilidades reforçam o entendimento de gêneros discursivos a partir de uma perspectiva verbivocovisual, que entende o gênero como um fenômeno do mundo externo, engendrado de relações intersemióticas e interrelacionado com as condições de produção, circulação e recepção (PAULA; SERNI, 2017).

Em relação à proposição de tarefas, possibilita a discussão de questões mais simples e mais complexas, que exigem maior preparação e argumentação por parte dos estudantes. Não há restrição de caracteres para as produções escritas e nem de tempo para as produções orais e audiovisuais. Portanto, é possível construir ideias mais estruturadas e complexas, elementos importantes para que o recurso digital seja adequado para diferentes níveis de proficiência. Tal multiplicidade semiótica (ROJO; MOURA, 2012; THE NEW LONDON GROUP, 2000) considera a crescente complexidade e inter-relação de diferentes modos de significado e conduzem a uma nova compreensão da própria linguagem.

Outra potencialidade da ferramenta bastante interessante é a respeito do *feedback*. O professor pode acompanhar as produções dos alunos facilmente, fornecendo *feedback* (de forma pública ou privada) e apoio para possíveis dificuldades encontradas ao longo do caminho. Os estudantes têm acesso às produções dos colegas e podem interagir com elas através de comentários escritos ou orais. O contato com as produções dos demais colegas oportuniza a troca de conhecimentos, a interação a partir do que foi produzido e, conseqüentemente, a construção colaborativa do conhecimento. O *feedback* por pares é entendido por Ching e Hsu (2013) como um processo de comunicação formativo por natureza através do qual “os alunos discutem os pontos fortes e fracos de trabalho dos pares com o objetivo de melhorar a aprendizagem e o desempenho (Falchikov, 1996; Liu & Carless, 2006), e pode ser considerada

uma forma de aprendizagem colaborativa (Gielen, Peeters, Dochy, Onghena, & Struyven, 2010)” (p. 301)<sup>90</sup>.

O acesso é feito por meio de um *login*, portanto, exige que o estudante crie uma conta na plataforma para conseguir realizar a tarefa. A interface é simples e combina todas as ferramentas de produção em um único lugar (escrita, áudio, vídeo e *upload* de arquivos). A ferramenta é fácil de ser utilizada no computador, porém não funciona bem nos aplicativos de dispositivos móveis.

O *Voicethread* também possui restrição em relação às discussões orais ou escritas por meio da ferramenta enquanto os estudantes estão fazendo alguma tarefa (não possui um chat por meio do qual seja possível esclarecer dúvidas ou conversar sobre a própria tarefa). Nesse sentido, discussões orais e escritas são permitidas somente se os estudantes estiverem em uma chamada de videoconferência comum ou, se a atividade proposta for em duplas ou grupos, em *breakout rooms*<sup>91</sup>. Do contrário, as interações ocorrem através da própria tarefa, ao longo da sua realização.

O recurso digital possui versão paga e gratuita. A versão gratuita comporta a criação de até cinco *VoiceThreads* por cadastro, o que pode constituir-se em uma limitação caso o professor tenha muitas turmas e não queira ou não possa excluir os *VoiceThreads* anteriores. Além disso, outra restrição é em relação à falta de um relatório sistematizado a partir das contribuições dos estudantes. É possível fazer o *download* dos comentários dos alunos em diferentes formatos e compartilhá-los em outras plataformas, no entanto, o professor precisa fazer manualmente o registro, de modo a sistematizar o percurso formativo do estudante.

A partir de tais restrições e possibilidades, é possível perceber algumas implicações educacionais na escolha dessa ferramenta. O *VoiceThread* possibilita um ensino de línguas pautado em diferentes gêneros discursivos, além de viabilizar interações multimodais simples e complexas a depender dos objetivos educacionais propostos e das ações sociais projetadas. Além disso, “os elementos multimídia como imagens, áudio e vídeo podem ser utilizados para estimular o envolvimento dos estudantes e promover uma exploração significativa dos conteúdos” (HOKANSON; HOOPER, 2000 apud BRUNVAND; BYRD, 2011, p. 35)<sup>92</sup>.

---

<sup>90</sup> Tradução minha. No original: “*learners discuss the strengths and weaknesses of peers’ work with the purpose of improving learning and performance (Falchikov, 1996; Liu & Carless, 2006), and can be considered a form of collaborative learning (Gielen, Peeters, Dochy, Onghena, & Struyven, 2010)*”.

<sup>91</sup> *Breakout rooms* é uma funcionalidade da ferramenta *Zoom*, no entanto no decorrer deste trabalho será utilizado de forma mais ampla, para referir-se a possibilidade de dividir os alunos em subgrupos por meio de uma ferramenta de videoconferência de modo geral, visto que tal funcionalidade não é uma peculiaridade do *Zoom*, outras ferramentas também oferecem essa funcionalidade, geralmente atrelada a uma conta paga.

<sup>92</sup> Tradução minha. No original: “*Multimedia elements such as images, audio, and video can be used to stimulate student engagement and promote meaningful exploration of content (Hokanson & Hooper, 2000)*”.

Ademais, permite que o processo de ensino-aprendizagem seja permeado por interações verbivocovisuais (PAULA; SERNI, 2017), sem restringir espaços (caracteres) e tempo (duração de áudio e vídeo). De acordo com Brunvand e Byrd (2011), o *VoiceThread* foi “especificamente concebido para promover o desenvolvimento colaborativo do conhecimento proporcionando aos estudantes a oportunidade de partilharem a sua voz, literalmente, e exprimirem opiniões independentemente das suas aptidões” (p. 35)<sup>93</sup>.

Os estudantes mais tímidos e menos confiantes também podem sentir maior acolhimento para participar das interações no *VoiceThread*, já que, segundo Brunvand e Byrd (2011, p. 35), os estudantes não são forçados a pensar rapidamente e responder frente a um grupo. A ferramenta torna viável que alunos com diferentes dificuldades contribuam para a discussão no seu próprio ritmo. Outra implicação importante que a ferramenta viabiliza, é o compartilhamento das produções. O que é produzido tem, na sua gênese, um (ou vários) interlocutor(es). É importante, dessa forma, que o professor incentive os estudantes a responderem os comentários partilhados, de modo que as conexões feitas gerem mais discussões e conversas para além do que estava proposto na tarefa, reconhecendo os ecos e ressonâncias de outros enunciados (BAKHTIN, 2016) e seus múltiplos encontros e entrechoques (FARACO, 2009).

O *VoiceThread* permite que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem, pois precisa participar ativamente da tarefa proposta, colocando-se como autor e como interlocutor das produções dos seus colegas. Segundo Smith e Dobson (2009 apud BRUNVAND; BYRD, 2011, p. 36), a participação ativa na construção do conhecimento colaborativo dentro do ambiente *VoiceThread* pode motivar os estudantes a fazer trabalhos de maior qualidade, uma vez que reconhecem que os seus projetos, ideias e comentários serão publicamente visíveis e que são parte de uma esfera ideológica repleta de posições axiológicas (VOLÓCHINOV, 2017; FARACO, 2009).

Tendo em vista tais considerações, acredita-se que a ferramenta *VoiceThread* impulsiona a aprendizagem colaborativa, especialmente em ambientes on-line, proporcionando interações multimodais com diferentes gêneros discursivos que auxiliam os estudantes no desenvolvimento pleno das suas habilidades, facilitando a expressão na língua-alvo, colocando-se como autor e como interlocutor em uma comunidade de aprendizagem.

\*\*

---

<sup>93</sup> Tradução minha. No original: “[...] it is specifically designed to promote the collaborative development of knowledge by providing students the opportunity to share their voice, quite literally, and express opinions regardless of their ability”.

A quarta tarefa analisada pode ser compreendida como uma tarefa de prática de recursos linguísticos. Segundo Schlatter (2009) é importante que as tarefas deste estilo sejam propostas de “forma contextualizada para que o foco esteja no sentido (e não exclusivamente na forma)” (p. 16). A tarefa-referência 4, demonstrada na Figura 13, exemplifica muito bem o trabalho de forma contextualizada, tendo como apoio um gênero discursivo.

Figura 13- Tarefa-referência 4

4. Você sabe o que é “coitadinha”?

a) Observe novamente a cena. Qual é o sentido da expressão **coitadinha**? Por quê?

( ) JH está com pena da M1.

( ) JH está brincando com M1.

( ) JH está bravo com M1.

b) A palavra **coitadinha** pode expressar brincadeira, ironia, pena, raiva. Converse com seus colegas e com seu professor:

➤ Em que situações podemos usar a palavra “coitadinha”?

Fonte: Unidade “Encontros” – Curso de Compreensão Oral I (PPE – UFRGS)

A partir da tarefa-referência 4, é possível inferir como objetivos educacionais da tarefa referência, bem como da tarefa após o *redesign* para o ambiente on-line: (a) compreender a expressão *coitadinha* e seus usos em diferentes contextos; (b) expressar-se oralmente, justificando posicionamentos; (c) discutir possibilidades de sentidos da expressão *coitadinha*. A ação social presumida pode ser colocada como: “falar a respeito do significado da expressão *coitadinha*, avaliando em quais contextos tal expressão é usada”.

Considerando a tarefa em questão, os objetivos e a ação social projetada, o *Mentimeter* foi a ferramenta escolhida. Tal recurso é utilizado para criar apresentações (com enquetes, perguntas, gráficos, nuvem de palavras etc.) que disponibilizam respostas em tempo real. A interface inicial da ferramenta é ilustrada na Figura 14.

Figura 14 – Interface da tela inicial do *Mentimeter*

Fonte: <https://www.mentimeter.com/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Tendo em vista que a tarefa-referência 4, em vários momentos, exige interações orais, tal escolha foi bastante complexa e diversas readequações precisaram ser feitas para que uma tarefa relativamente simples no ensino presencial, fosse adequada ao ensino on-line. Como já mencionado neste trabalho, muitos aspectos estão implicados no processo de implementação de uma tarefa, tanto na presencialidade quanto no ensino on-line. O professor precisa reconhecer que há diferentes modos de participação e configuração de atividades pedagógicas (BULLA; SCHULZ, 2020) para tomar decisões e, por vezes, redesenhar o que foi proposto de modo que os objetivos educacionais sejam alcançados.

O *redesign* da tarefa preocupou-se em oferecer momentos de interação entre os estudantes e de reflexão linguística a respeito do termo em destaque. Nesse sentido, algumas readequações na construção dos enunciados e questões precisaram ser efetuadas. Na questão (4) optou-se por colocar alternativas de “sim” e “não” com o intuito de quantificar as respostas em forma de gráfico de modo a tornar a familiaridade dos estudantes com a expressão mais visível. Além disso, sugere-se que o professor esteja preparado (com explicações e exemplos) caso a maioria dos estudantes não saiba o significado de “coitadinha” e que se preocupe em problematizar as questões culturais e axiológicas imbricadas nas decisões linguísticas, visto que a tomada de consciência de como a língua pode afetar a comunicação intercultural (VICTOR, 1992) é crucial nas aulas de línguas.

De modo a melhor adequar a questão (a) à ferramenta, optou-se por dividi-la em duas questões, uma de múltipla escolha (replicando as mesmas alternativas da tarefa-referência) e

outra dissertativa com o intuito de oportunizar um espaço para justificativa da opção escolhida. No entanto, a depender do grupo de estudantes, acredita-se que seja possível que a primeira parte da questão (a) também seja dissertativa, de modo a encorajar os estudantes a trazerem seus próprios palpites a partir dos elementos verbivocovisuais da cena. A questão (b) foi ampliada de modo a deixar que o estudante expresse as suas próprias ideias a respeito das possibilidades de sentido imbricadas no termo “coitadinha” e dos posicionamentos ideológicos que são tomados através das escolhas linguísticas que o sujeito do discurso faz (BAKHTIN, 2016), de modo a perceber a palavra repleta de valorações e relacionada a uma intenção discursiva (VOLÓCHINOV, 2017). Tais oportunidades reafirmam o processo dialógico e bilateral das interações (FARACO, 2009) e merecem espaço na sala de aula virtual (e presencial).

Tendo em vista tais aspectos, o detalhamento do *redesign* da tarefa é apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Detalhamento do *redesign* da tarefa-referência 4

Ferramenta digital	<b><i>MENTIMETER</i></b>	
Organização da participação	<b>Síncrona:</b> - turma em chamada de videoconferência; - turma dividida em subgrupos; - turma junta na mesma tela da ferramenta.	<b>Assíncrona:</b> - alunos fazem a tarefa individualmente.
	<b>Interações possibilitadas:</b> - do estudante com a questão proposta; - do estudante com as respostas dos colegas (se compartilhado pelo professor).	
Arquitetura pedagógica	<b>Síncrona:</b>	1. O professor prepara previamente o material na ferramenta <i>Mentimeter</i> com as questões da tarefa referência. Em cada uma das questões, o professor pode utilizar um recurso diferente da ferramenta. A questão (4) pode ser de múltipla escolha, com alternativas de “sim” ou “não” (para que a resposta seja mostrada em forma de gráfico). A questão (a) precisou ser dividida em duas questões. Na primeira delas, é possível que seja feita uma questão de múltipla escolha com as alternativas da tarefa referência e a imagem da referida cena como suporte, a segunda questão pode ser organizada como questão dissertativa de modo a oportunizar que o estudante justifique a sua resposta na questão anterior. A questão (b) pode ser ampliada para “A palavra “coitadinha” pode apresentar outros sentidos? Quais? Compartilhe exemplos de uma ou mais situações de uso da palavra “coitadinha”?” e organizada como nuvem de palavras, permitindo que os estudantes façam um número ‘x’ de palpites ou como questão aberta, caso o professor queira maior desenvolvimento das respostas. 2. Na aula síncrona, o professor compartilha com os estudantes o <i>link</i> e o código de acesso ao <i>Mentimeter</i> para que os estudantes possam acessar e responder as questões. No modo ‘apresentação’, o professor é o responsável por passar para a próxima questão na sua tela, antes disso, somente a primeira questão ficará visível para os alunos. Na tela do professor (compartilhada na ferramenta de videoconferência) é possível acompanhar os resultados em tempo real. 3. Em relação a questão (4) é importante que o professor acompanhe as respostas para saber o quão familiar a expressão é para os estudantes. Caso muitos estudantes respondam que não sabem o significado da expressão, é interessante que o professor faça uma explicação, para isso poderá utilizar como apoio um

		<p>outro slide do próprio <i>Mentimeter</i> ou até mesmo um material em <i>Power Point</i>. A explicação pode estar baseada na definição da palavra e em exemplos.</p> <p>4. Após isso, o professor projeta a questão (a) da tarefa de referência. Os alunos marcam a resposta que acham adequada levando em consideração a referida cena. É possível que o professor faça o <i>upload</i> da imagem da cena para a ferramenta para que ela sirva como suporte aos estudantes. Caso o professor sinta necessidade que os alunos expliquem de forma escrita o porquê da sua resposta (como propõe a tarefa referência), o professor pode criar outro slide em forma de questão aberta, pedindo para que os alunos escrevam as suas justificativas para a resposta anterior. Após isso, é possível que os estudantes leiam e tentem associar oralmente as justificativas dadas com cada uma das alternativas da questão (a). Caso o professor queira justificativas orais, é interessante motivar os alunos a falarem na própria chamada de videoconferência, compartilhando com a turma a alternativa que marcou e o porquê da sua escolha. Uma outra opção é não fornecer alternativas, deixando a questão (a) como questão aberta, para que as respostas dos estudantes não fiquem limitadas às três opções fornecidas pela tarefa referência.</p> <p>5. A questão (b e ➤) pode ser feita no <i>Mentimeter</i> como nuvem de palavras, dando a possibilidade de os estudantes colocarem 3 (ou mais) exemplos de situações que eles consideram apropriadas. A nuvem de palavras deve servir como um <i>brainstorming</i> e esta tarefa não deve encerrar-se em si mesma. Com este intuito, sugere-se que uma outra questão aberta seja proposta com o intuito de questionar os estudantes a respeito de outras possibilidades de sentido e outras situações comunicativas nas quais a expressão “coitadinha” pode ser utilizada. Uma possibilidade de questão é: A palavra “coitadinha” pode apresentar outros sentidos? Quais? Compartilhe alguns exemplos de situações nas quais podemos usar a palavra “coitadinha?”. É importante que, a partir da nuvem de palavras construída e das respostas dissertativas, o professor e os alunos discutam sobre os diferentes sentidos que a expressão pode apresentar em diferentes situações. Se a turma for composta por muitos estudantes, é interessante que a discussão seja feita em pequenos grupos. Caso a ferramenta de videoconferência utilizada possua <i>breakout rooms</i>, é interessante propor que os estudantes discutam os resultados da nuvem de palavras, atentando-se para as situações e diferentes sentidos. O professor pode propor algumas questões para guiar a discussão se achar preciso. Caso não haja essa possibilidade, o professor pode mobilizar a discussão na chamada por videoconferência com todos os alunos, dando espaço para que expressem as suas opiniões.</p>
	Assíncrona:	<p>1. É possível que as questões sejam respondidas de forma assíncrona, utilizando o <i>Mentimeter</i>. Para isso, o professor deve trocar o modo de apresentação para “audience pace” e também selecionar a opção para que o código de acesso fique disponível por mais tempo (na versão gratuita a validade pode ser estendida por, no máximo, 7 dias).</p> <p><i>Outra opção de ferramenta para a realização da tarefa no modo assíncrono:</i></p> <p><i>Padlet:</i></p> <p>1. O professor pode criar um mural no <i>Padlet</i> em forma de colunas. Cada coluna com uma das questões propostas na tarefa de referência. Na questão (4) os estudantes podem responder em forma de comentário escrito ou adicionar um item à coluna para responder em forma de áudio ou vídeo. Uma opção de questão reformulada seria: “Você sabe o que é “coitadinha”? Comente aqui de forma escrita, em áudio ou vídeo”.</p> <p>2. A questão (a) também poderá ser dividida em duas questões. Na primeira delas, o professor pode inserir o vídeo na ferramenta para que os estudantes assistam a cena novamente auxiliar os estudantes (ou deixar a questão livre para ser respondida) através do enunciado: “Qual é o sentido da expressão “coitadinha”? Curta a opção que você acha mais adequada ou acrescente outras se achar necessário”. Na segunda questão, é possível questionar: “Explique porque você</p>

		<p>escolheu a alternativa (a), (b) ou (c) na questão anterior. Quais foram os motivos que levaram você a escolher essa opção?”.</p> <p>3. A questão (b / &gt;) pode ser dissertativa também e nesta plataforma pode ser dividida em duas questões, de modo a facilitar a organização na ferramenta. A primeira questão poderia ser: “A palavra “coitadinha” pode apresentar outros sentidos? Quais?” e a segunda “Compartilhe alguns exemplos de situações nas quais podemos usar a palavra "coitadinha"?”. Tais readequações proporcionam aos estudantes maior liberdade para pensar em outros contextos possíveis para o uso da expressão: A “conversa com os colegas”, proposta na tarefa-referência poderá ser feita pelo AVA ou uma outra coluna poderá ser organizada no <i>Padlet</i> com o intuito de estender a conversa.</p>
--	--	--

Fonte: Autora (2022)

Tendo como objetivo ilustrar o detalhamento da tarefa 4 no ambiente on-line, a Figura 15 retrata um possível *design* da tarefa tendo em vista interações síncronas. São apresentadas na figura as telas que são reproduzidas pelo professor e o modo como a tarefa é apresentada ao estudante (tanto se o acesso for feito pelo computador quanto pelo celular). As telas foram colocadas lado a lado a título de organização, porém, na ferramenta cada uma das telas aparece separadamente para os estudantes ao passo que o professor for trocando a sua tela.

Figura 15 – Arquitetura pedagógica síncrona no *Mentimeter*

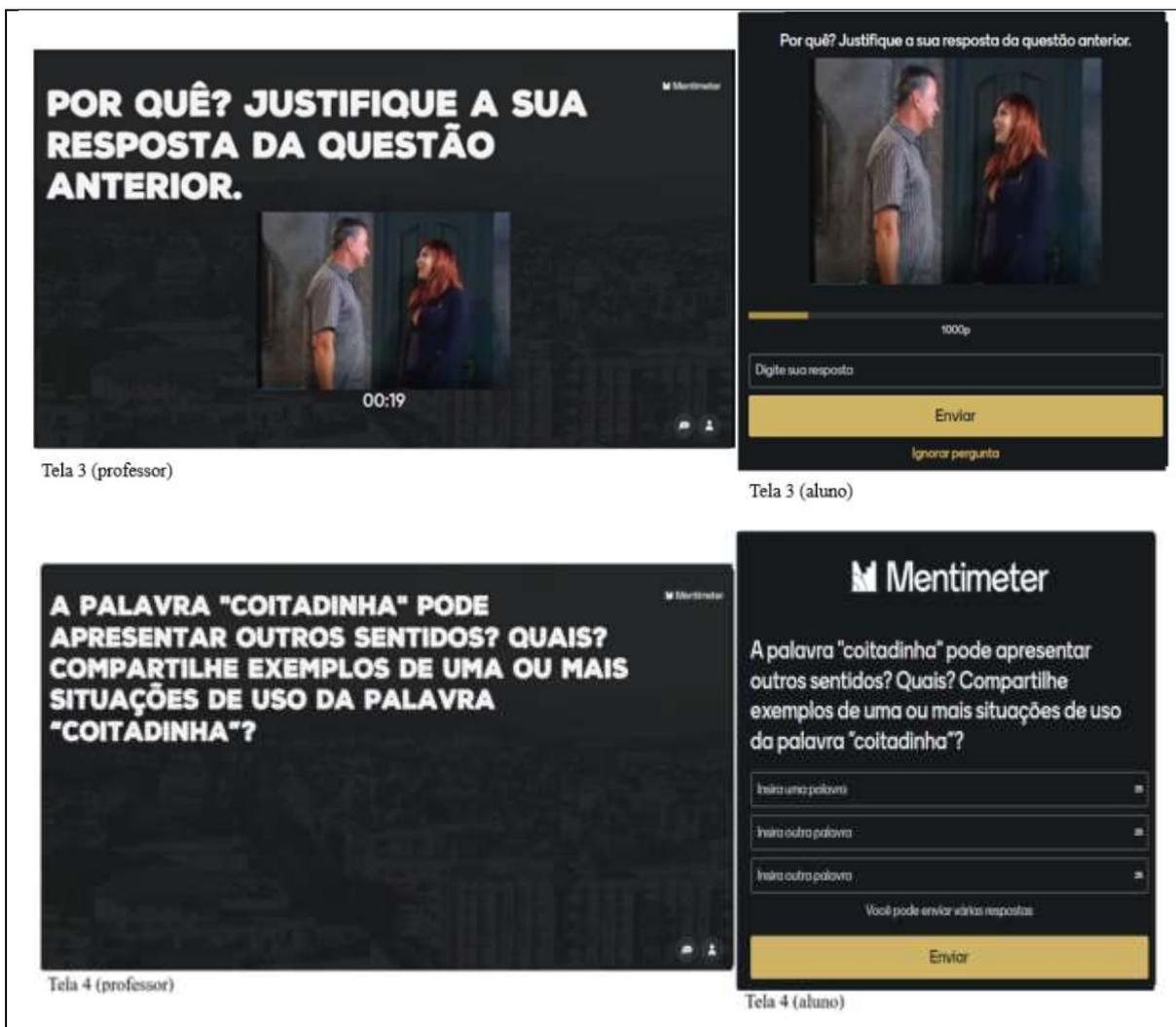
The figure displays four screenshots of the Mentimeter interface, arranged in a 2x2 grid. The top row shows the initial poll question, and the bottom row shows a follow-up question with a video clip. The left column shows the professor's view, and the right column shows the student's view.

**Tela 1 (professor):** The screen displays the question "VOCÊ SABE O QUE É 'COITADINHA'?" and two video thumbnails labeled "Sim" and "Não".

**Tela 1 (aluno):** The screen displays the question "Você sabe o que é 'coitadinha'?" and a poll with "Sim" and "Não" options.

**Tela 2 (professor):** The screen displays the question "OBSERVE NOVAMENTE A CENA. QUAL É O SENTIDO DA EXPRESSÃO 'COITADINHA'?" and a video thumbnail.

**Tela 2 (aluno):** The screen displays the question "Observe novamente a cena. Qual é o sentido da expressão 'coitadinha'?" and a poll with three options: "Já está com pena do M1", "Já está brasnado com M1", and "Já está bravo com M1".



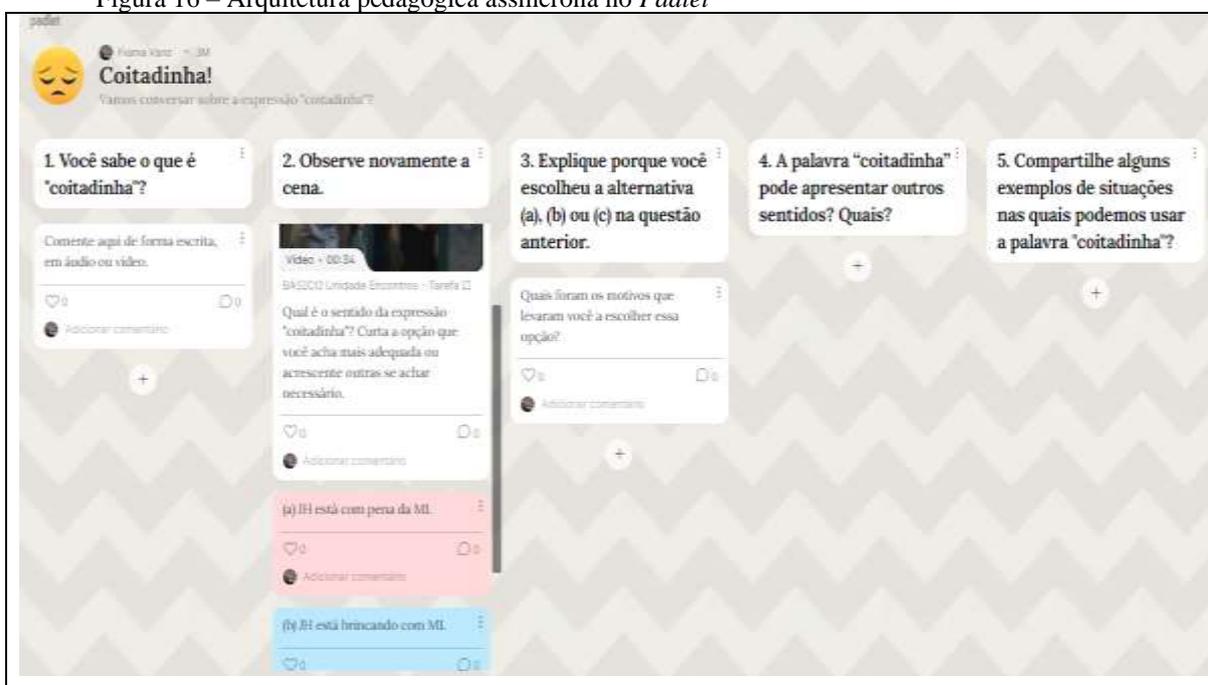
Fonte: Autora (2022)

Como já destacado no detalhamento do *redesign* da tarefa, foi preciso pensar em uma alternativa para a realização da tarefa no modo assíncrono. Levando em conta uma concepção de língua em interação, acredita-se que a singularidade do *Mentimeter* é a possibilidade de ter contato com as respostas e contribuições dos colegas em tempo real (através da tela do professor). Nesse sentido, os alunos podem interagir com outros pontos de vista, refletindo sobre as suas próprias respostas, argumentando, discutindo e enfrentando as divergências, característica dos enunciados entendidos como resposta a enunciados precedentes (BAKHTIN, 2016). Por isso, acredita-se que o *Mentimeter* não é a melhor opção de ferramenta para tarefas assíncronas. Assim sendo, no Quadro 6, foi apresentada uma possibilidade de realização da tarefa assíncrona utilizando o *Padlet* e alguns elementos do *redesign* desta tarefa para esta ferramenta merecem ser salientadas.

No *Padlet*, é interessante que a questão (4) seja aberta e que ofereça a possibilidade de resposta por meio de áudio, texto ou vídeo (já que a ferramenta permite tais formas de

participação). A questão (a), assim como na proposição feita para o modo síncrono, também pode ser dividida em duas questões de modo a facilitar o desenvolvimento das respostas. Além disso, é possível inserir o vídeo-base na própria ferramenta, caso os estudantes queiram assisti-lo novamente. Como forma de ressaltar a alternativa escolhida, no *Padlet*, é possível pedir para que os estudantes curtam a alternativa que julguem mais adequada. A questão (b), também foi dividida em duas questões, de modo a fazer com que os estudantes pensem a respeito de outras possibilidades semânticas para o termo em um primeiro momento e que depois ilustrem tais possibilidades com exemplos. Um possível *design* de tal proposição é apresentado na Figura 16.

Figura 16 – Arquitetura pedagógica assíncrona no *Padlet*<sup>94</sup>



Fonte: Autora (2022)

O *Mentimeter* oferece diferentes formas de participação, pois permite que o professor crie tarefas de quatro tipos: tipos de perguntas populares (múltipla-escolha, nuvem de palavras, dissertativas, escalas, ranking, perguntas e respostas), quiz (selecione a resposta e digite a resposta), slides de conteúdo (título, parágrafo, tópicos, imagem, vídeo, citação, número, instruções) e perguntas avançadas (100 pontos, grade 2x2, formulário rápido, quem vai ganhar? e alfinete na imagem)<sup>95</sup>. As questões em forma de quiz requerem a identificação do estudante

<sup>94</sup> Disponível em: < <https://padlet.com/fiamavanz/8d9d7tk6om3d5nq1>>.

<sup>95</sup> Os nomes das categorias foram traduzidos pela autora, no *Mentimeter* aparecem em inglês: *popular question types (multiple choice, word cloud, open ended, scales, ranking, Q&A), quiz competition (select answer e type*

e possuem alguns elementos de gamificação: tempo para responder as questões (determinado pelo professor), maior pontuação para os participantes que responderem em menos tempo (tal funcionalidade pode ser desativada), *ranking* (após cada uma das questões ou ao final), dentre outros.

Como já discutido no capítulo anterior, os elementos da gamificação têm como foco “envolver emocionalmente o indivíduo utilizando mecanismos provenientes de jogos, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 12). Tais elementos aumentam o engajamento dos estudantes com o jogo, no entanto, podem existir casos de estudantes (especialmente aqueles mais competitivos e imaturos) que, na urgência em responder rapidamente as questões propostas (em função do tempo e da maior pontuação para respostas em menos tempo), não despendam o período realmente necessário para contemplar as questões de forma consciente e reflexiva.

Tendo em vista o contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, especialmente de níveis básicos, é comum que os estudantes se detenham em detalhes e despendam tempo para realizar a leitura, pois, muitas vezes, o foco está em compreender isoladamente todos os elementos vocabulares da questão e das alternativas para então inferir o sentido global. Andrighetti (2009, p. 46) já reiterou a importância de propor tarefas que auxiliem os estudantes iniciantes na seleção de informações-chave, no entanto, até tal entendimento não estar bem construído, é importante que o professor tenha clareza de que a ferramenta pode levar o aluno a responder uma questão, que talvez não tenha entendido, de forma precipitada somente para ganhar mais pontos.

Tal aspecto é fundamental de ser levado em consideração no momento de elaboração de questões dentro da ferramenta, tanto para adequar o grau de dificuldade da pergunta e das alternativas ao público e ao vocabulário que os estudantes já possuem, facilitando a rápida leitura, bem como tendo em mente que tais elementos de gamificação também podem impedir que questões aprofundadas e complexas sejam propostas, visto à necessidade de uma resposta rápida e certa, muitas vezes não deixando espaço para a reflexão. Desse modo, é interessante que os pontos não sejam atribuídos com base na rapidez da resposta dada, o *Mentimeter* oferece essa opção ao professor como uma funcionalidade extra e deve ser fortemente considerada ao elaborar um quiz. Outras ferramentas como o *Kahoot*, não possuem a opção e a atribuição dos pontos está atrelada a rapidez da resposta, tal aspecto é considerado como uma fragilidade da ferramenta.

---

*answer*), *content slides* (*heading, paragraph, bullets, image, video, quote, number, instructions*) e *advance questions* (*100 points, 2x2 grid, quick form, who will win? e pin on image*).

O *Mentimeter* pode propiciar o trabalho colaborativo, especialmente quando os estudantes são mobilizados a construir em conjunto uma nuvem de palavras, ou a partilharem uma opinião de forma dissertativa através de uma questão proposta e, com a colaboração de todos, construir entendimentos conjuntos, pela interação de modo complementar e bilateral (ERICKSON, 2004).

As questões com respostas abertas possibilitam interações escritas sem restringir o espaço do aluno. Portanto, questões mais complexas podem ser propostas desse modo, propiciando um espaço de produção escrita e de reflexão acerca da temática ou questão. É importante que seja fornecido tempo para que os estudantes também sejam interlocutores das produções dos colegas e que possam expressar-se através de comentários orais (na chamada de videoconferência) ou de outros registros escritos disponíveis na ferramenta após a leitura das produções. É o professor que administra o tempo de resposta de cada uma das questões, portanto, é possível levar em consideração o contexto da aula para passar (ou não) para a próxima questão.

Além disso, outra potencialidade da ferramenta é em relação ao uso de imagens como apoio, tanto para questões quanto para as alternativas de múltipla-escolha. Tal aspecto é bastante importante para os níveis básicos, que precisam de maiores subsídios para inferir sentido, e também para a introdução de um novo vocabulário (em diferentes níveis).

Em relação à interface, a ferramenta é bastante amigável e intuitiva para a elaboração de questões por parte do professor. Além disso, é de fácil acesso também para os estudantes, que precisam somente de uma senha numérica fornecida pelo educador, não sendo necessário fazer *login* na plataforma.

A participação anônima pode ser considerada uma potencialidade ou uma fragilidade. Segundo Mayhew et al. (2020, p. 12), a ferramenta possui um potencial inclusivo bastante importante em termos de construção de uma comunidade pautada em discussão, visto que, dá voz aos estudantes que têm menos probabilidade de participar em aula devido a influências culturais, de gênero, de necessidades especiais ou outros fatores. Tais aspectos são muito expressivos em turmas heterogêneas que possuem estudantes de diferentes partes do mundo e de diferentes culturas. A proposição de tarefas como essa pode enfatizar a comunicação intercultural, pautada na interação e na formação de identidades híbridas e constantemente negociadas (KRAMSCH, 2017). No entanto, ao mesmo tempo em que é possível compartilhar as respostas com os demais colegas sem haver exposição dos estudantes, não é possível que o professor saiba quais estudantes fizeram contribuições e quais não o fizeram (por vezes tal aspecto é importante a depender da tarefa e dos objetivos propostos).

Além disso, outras restrições também foram percebidas. Em relação à proposição de tarefas pedagógicas, é importante que o professor tenha cuidado com questões de múltipla-escolha e de nuvem de palavras, de modo que as proposições não restrinjam a participação dos estudantes, visto que, assim como as notas autoadesivas do *Jamboard*, podem limitar muito o espaço de participação (em termos de caracteres). É relevante que tais questões sejam acompanhadas de oportunidades de expressão oral através da chamada de videoconferência, divisão e discussão em subgrupos ou de questões abertas escritas no próprio *Mentimeter*. Assim como outras ferramentas, esta não permite a interação entre os estudantes durante o uso e através da própria ferramenta. Tal aspecto é bastante relevante neste recurso, já que o seu uso pleno e produtivo está atrelado a uma discussão feita a partir das informações e ideias que surgirem tendo como base a tarefa realizada. Nesse sentido, reitera-se a importância de que outras ferramentas sejam utilizadas como apoio, buscando favorecer interações.

Outro aspecto relevante de ser mencionado é que os alunos não têm acesso às respostas dos colegas, a não ser por meio da tela do professor. É preciso que o educador compartilhe as respostas após a tarefa e que pense em outras tarefas pedagógicas que levem em consideração tal situação de interlocução. Especialmente para estudantes de nível básico, as primeiras interações, especialmente orais, precisam ser bastante sistematizadas, de modo a oferecer aos alunos subsídios necessários para uma interação confiante e produtiva (tais como vocabulário, estruturas, dentre outros) (ANDRIGHETTI, 2009). Tendo em vista a necessidade de ressignificar colaborativamente o que foi construído pelo grupo, acredita-se que tal ferramenta é mais adequada para aulas síncronas.

Além disso, também é importante mencionar que a versão gratuita possui algumas limitações, só é permitido criar três slides de cada um dos tipos (questões populares, quiz, slides de conteúdo, questões avançadas) por apresentação, não é possível alterar o *layout* e as cores, por exemplo.

Partindo de tais restrições e possibilidades, algumas implicações educacionais podem ser levantadas. Em função das colaborações serem anônimas (menos na versão quiz), o *feedback* fornecido deve ser geral, pontuando aspectos linguístico-discursivos de forma abrangente e para o grupo como um todo. As tarefas na ferramenta servem também como um *feedback* para o professor, visto que, pode fornecer dados importantes sobre o andamento da turma.

A ferramenta está de acordo com os pressupostos das metodologias ativas, já que o aluno tem um papel ativo durante o seu uso. De acordo com Mayhew et al. (2020, p. 9), a ferramenta permite que a voz do estudante seja ouvida e tal aspecto altera a dinâmica entre professor e

estudante, tornando a abordagem de ensino dialógica, criando uma atmosfera de interação, impulsionando a aprendizagem e encorajando o debate.

Além disso, o planejamento é imprescindível. O tipo de questão escolhida e a forma como as perguntas são feitas e conduzidas em aula impactam diretamente em termos de educação linguística. As questões de múltipla-escolha devem ser pensadas de modo a não restringirem a participação do aluno, questões com alternativas de ‘sim’ ou ‘não’ podem reduzir a complexidade de uma ação humana se a questão não estiver a serviço de um propósito maior e de uma interação feita para além da ferramenta. Nesse sentido, as questões abertas podem ser mais interessantes, por oportunizarem espaço para explicações e justificativas. Especialmente em níveis intermediários e avançados, é importante que os estudantes tenham a oportunidade de argumentar e explicar as suas ideias. Também é interessante que a ferramenta seja utilizada como ponto de partida para reflexões mais aprofundadas, propostas em outras ferramentas.

Mayhew et al. (2020, p. 13) reconhecem que a elaboração de perguntas pedagogicamente sólidas, que encorajem uma aprendizagem profunda, exige que os docentes reservem tempo de preparação e também aumento da reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. Além disso, os autores ressaltam que as questões propostas no *Mentimeter* devem

[...] estar ligadas a objetivos de aprendizagem claros e encorajar a interação entre pares (Beatty 2004), estabelecer uma relação de ideias ou argumentos em conjunto e aplicá-los a um novo material (Brewer 2004), propor uma série de respostas de múltipla-escolha plausíveis em torno de interpretações comuns (Crouch e Mazur 2001), ser concebido para criar espaço de discussão das respostas dos estudantes, e encorajar um ambiente envolvente e animado (Caldwell 2007) (MAYHEW et al., p. 13)<sup>96</sup>.

Tais aspectos são bastante importantes no processo de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente quando atrelado a uma concepção de língua como prática social.

Partindo de tais perspectivas, acredita-se que o *Mentimeter* é uma boa ferramenta no que tange ao fomento de discussões e pode constituir-se em opção bastante proveitosa em termos de interação desde que um planejamento sólido e preocupado com a construção do conhecimento colaborativo seja feito. Tendo em vista isso, precisa de ferramentas auxiliares que permitam esse diálogo e aprofundamento, além de um professor que esteja disposto a enfrentar os desafios de planejamento que a ferramenta pode facultar.

---

<sup>96</sup> Tradução minha. No original: “*questions should link to clear learning goals and encourage peer-to-peer interaction (Beatty 2004), link ideas or arguments together and apply them to new material (Brewer 2004), propose a number of plausible multiple-choice answers surrounding common misinterpretations (Crouch and Mazur 2001), be designed to create space for discussion of student responses, and encourage an involving and lively environment (Caldwell, 2007)*”.

Essa ferramenta tem grande potencial para auxiliar na construção de uma comunidade de aprendizagem que valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes, que reconhece a interculturalidade intrínseca às aulas de línguas adicionais (que partem de uma perspectiva de língua-cultura) e que se constrói a partir do reconhecimento do outro (MENDES; FURTOSO, 2018; KRAMSCH; HUA, 2018).

\*\*

A quinta tarefa analisada e apresentada na Figura 17 é também uma tarefa de prática de recursos linguísticos de forma contextualizada (SCHLATTER, 2009).

Figura 17- Tarefa-referência 5

3. Na conversa entre JH e a M1, a frase *(Você) está atrasada* é falada [tá trasada].

Ouçã mais uma vez a conversa e **escolha a opção que representa a pronúncia de cada uma das frases:**

O que é que aconteceu?  [quê quia conteceu?]  
 [quíe quia conteceu?]

Coitadinha!  [tadzinha]  
 [coitadzinha]

Você está linda.  [cê tá linda]  
 [tá linda]  
 [linda]

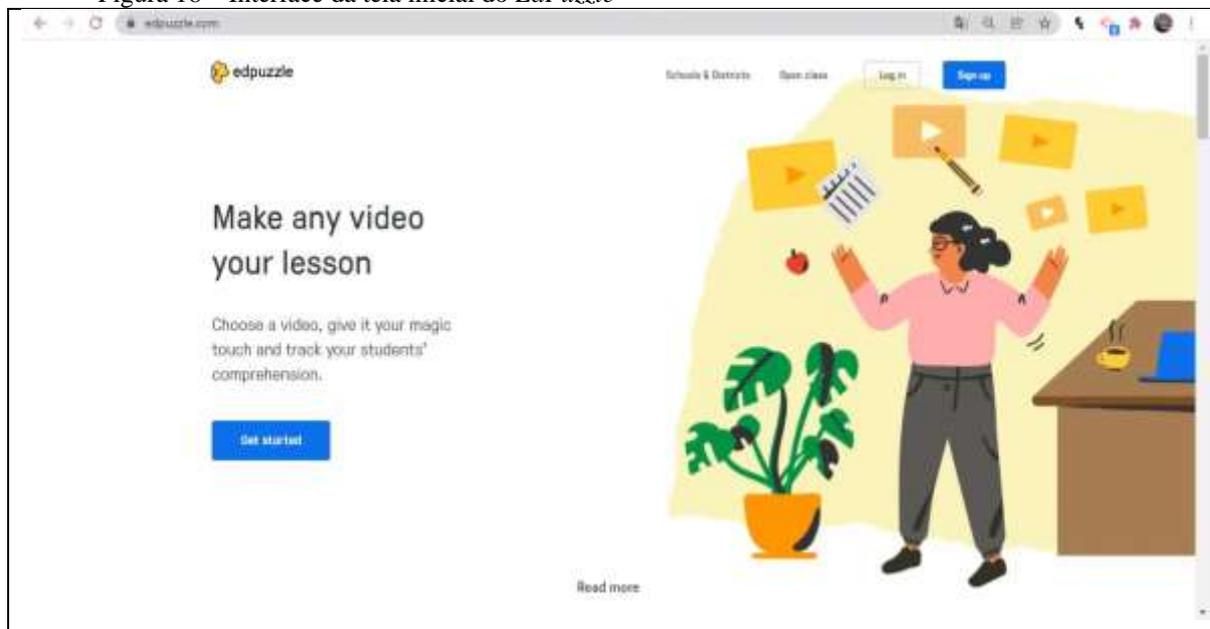
Fonte: Unidade “Encontros” – Curso de Compreensão Oral I (PPE – UFRGS)

A partir da tarefa-referência 5 é possível inferir como objetivos educacionais principais: (a) refletir sobre as diferenças entre a língua falada e escrita e (b) reconhecer através da representação escrita a pronúncia de certas expressões. Os objetivos educacionais da tarefa redesenhada para o ambiente on-line foram ampliados e constituem-se como: (a) refletir sobre as diferenças entre a língua falada e escrita; (b) compartilhar com colegas experiências sobre as diferenças entre o que se ouve e o que se escreve em português e (c) produzir diálogos oralmente de modo a exemplificar determinada situação comunicativa. A ação social presumida pode ser entendida como: “reconhecer as diferenças entre a língua falada e a escrita”.

Tendo em vista os objetivos educacionais estabelecidos e a ação social presumida, a ferramenta digital escolhida foi o *EdPuzzle* que, segundo Mischel (2018, p. 284) é um recurso

on-line que transforma a utilização de vídeos em experiências de aprendizagem. A interface inicial da ferramenta é ilustrada na Figura 18.

Figura 18 – Interface da tela inicial do *EdPuzzle*



Fonte: < <https://edpuzzle.com/>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Alguns redimensionamentos precisaram ser feitos na tarefa de modo a adequar e a explorar a ferramenta digital em questão. Caso for o primeiro contato dos estudantes com o vídeo, é interessante que o professor insira o vídeo duplicado na ferramenta, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de assistir ao vídeo na íntegra antes de iniciar a realização das questões propostas.

Ao longo do *redesign* da tarefa, surgiu a necessidade de redesenhar os enunciados das tarefas para que ficassem mais adequados a ferramenta em questão. Desse modo, o enunciado da questão (3) “Na conversa entre JH e a M1, a frase (Você) está atrasada é falada [tá atrasada]” foi modificado para “Escute novamente o trecho. Você notou que na conversa entre JH e M1, a frase (Você) está atrasada é falada [tá atrasada]?” de modo a torná-lo uma questão de múltipla-escolha com resposta de “sim” ou “não” com o intuito de questionar os estudantes a respeito do que estava escrito e do que foi pronunciado. As demais frases apresentadas na tarefa foram organizadas na ferramenta como questões separadas e seguiram a mesma estrutura: “Considerando o trecho: “....” Escolha a opção que melhor representa o que foi ouvido”. Dependendo do contexto também é possível solicitar que os estudantes gravem a sua pronúncia das duas maneiras (como se estivesse lendo a frase e como se estivesse falando a frase como o personagem) de modo que consiga perceber as diferenças.

De modo a dar fechamento para a tarefa em questão e com o intuito de estender as discussões, sentiu-se a necessidade de propor outra tarefa, encaminhada pelo próprio *EdPuzzle*, inserindo uma nota ao final do vídeo. A nota consiste em: “Você já ouviu brasileiros pronunciando frases, palavras ou expressões de uma diferente do que são escritas? Acesse ao mural do *Jamboard/Padlet* e compartilhe outros exemplos de expressões ou palavras que não são pronunciadas exatamente como são escritas em português”. Após as contribuições serem feitas no mural, é necessário que um rescaldo dos principais elementos seja feito, na própria chamada de videoconferência, de forma oral e coletiva ou em pequenos grupos. Caso a tarefa seja realizada em pequenos grupos, sugere-se que uma tarefa de produção oral e escrita seja realizada com o intuito de materializar tais exemplos em pequenos diálogos de modo a exemplificar situações comunicativas possíveis utilizando as expressões trazidas pelos próprios alunos. Caso esta possibilidade de divisão em grupos não seja possível, uma alternativa é a utilização do *VoiceThread*, de modo similar a tarefa 3 redesenhada, apresentada anteriormente.

Através do *redesign* da tarefa para o ambiente on-line, acredita-se que as tarefas propostas e as ferramentas escolhidas são possíveis de serem utilizadas de forma produtiva tanto em interações síncronas quanto assíncronas. O *EdPuzzle* é uma ferramenta que funciona bem nos dois modos e quando combinado com outras ferramentas, no intuito de propor atividades colaborativas, fomenta a negociação de sentidos e do conhecimento na pluralidade de contextos (DIAS, 2012).

O detalhamento do *redesign* da tarefa, com proposições para a sua realização de forma síncrona e assíncrona, pode ser explorado no Quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – Detalhamento do *redesign* da tarefa-referência 5

Ferramenta digital	<b>EDPUZZLE</b>	
Organização da participação	Síncrona: - turma em chamada de videoconferência; - turma dividida em subgrupos.	Assíncrona: - alunos fazem a tarefa individualmente; - alunos compartilham a atividade feita com professor e colegas.
	Interações possibilitadas: - do estudante com o vídeo; - entre os estudantes; - professor / alunos.	
Arquitetura pedagógica	Síncrona:	1. O professor organiza previamente a tarefa na ferramenta, faz o <i>upload</i> do vídeo e dispõe as questões (múltipla escolha ou dissertativa –oral ou escrita-) ao longo do vídeo, escolhendo exatamente em qual segundo a cena será interrompida para que a pergunta seja respondida. O professor cria uma pasta na própria ferramenta e atribui a tarefa para a turma. Se for o primeiro acesso, é preciso que o estudante faça um cadastro e entre na turma através de um código compartilhado pelo professor previamente ou pelo chat da chamada de videoconferência. 2. Na aula síncrona, o professor envia o <i>link</i> da tarefa com os estudantes e compartilha a sua tela na chamada de videoconferência. Ao escolher o modo <i>live</i>

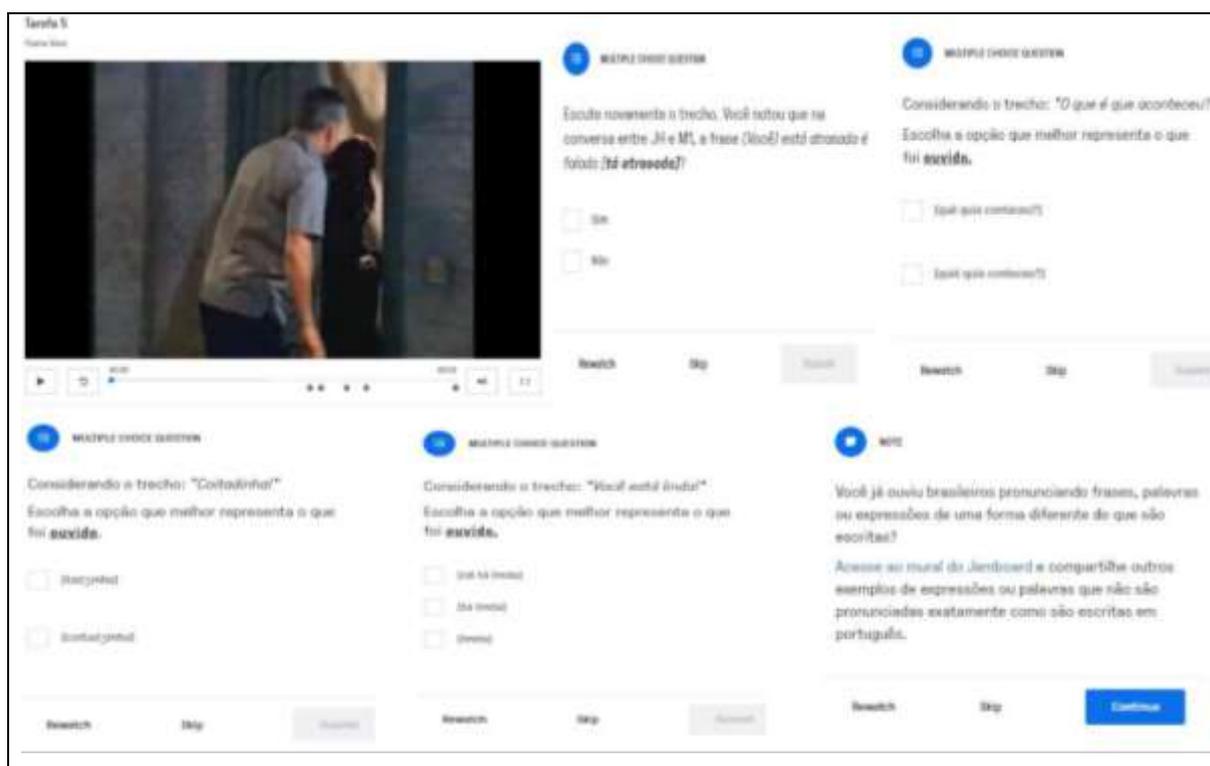
	<p><i>quiz</i>, o vídeo e as questões aparecem na tela do professor. Na tela do aluno é possível ter acesso às alternativas ou ao espaço para escrita e gravação das respostas.</p> <p>3. Tendo em vista que tal tarefa está em uma sequência de tarefas, entende-se que não é o primeiro contato dos estudantes com o vídeo, pois outras tarefas já foram feitas anteriormente sobre o mesmo trecho. Caso contrário, é importante que o professor reproduza o vídeo todo sem interrupções da primeira vez para que o estudante tenha uma noção da cena como um todo antes de assisti-la em partes para a realização da tarefa.</p> <p>4. O primeiro enunciado “Na conversa entre JH e a M1, a frase (Você) está atrasada é falada [tá atrasada]” pode ser transformado em uma questão de múltipla escolha com resposta “sim ou não” com o intuito de questionar os estudantes se eles notaram as diferenças entre o que é falado e escrito. Uma possibilidade para a construção da questão é: “foi modificado para “Escute novamente o trecho. Você notou que na conversa entre JH e M1, a frase (Você) está atrasada é falada [tá atrasada]?” É importante que o professor reproduza mais de uma vez o trecho para que os estudantes consigam perceber bem a pronúncia dos personagens da cena. Após os estudantes responderem, o professor tem acesso instantaneamente ao que foi marcado, podendo fazer questionamento ou outras intervenções, se preciso.</p> <p>5. As próximas questões do quiz também podem ser múltipla escolha. Cada um dos casos apresentados na questão (3) da tarefa de referência poderia ser uma questão pedindo para que o aluno escolha a opção que melhor representa o que foi ouvido e fornecendo as alternativas apresentadas pela tarefa-referência. Também é possível fazer questões pedindo para que os alunos gravem a sua pronúncia das duas formas (como se estivesse lendo a frase e como se estivesse falando a frase como o personagem) de modo que consiga perceber as diferenças. É importante que o professor reproduza o trecho mais de uma vez para que todos os níveis de dificuldade sejam contemplados.</p> <p>6. Depois disso, como fechamento da tarefa, é possível construir com os estudantes um mural colaborativo no <i>Jamboard</i> ou no <i>Padlet</i> para que os estudantes compartilhem outros exemplos de expressões ou palavras que não são pronunciadas exatamente como são escritas em português. Caso o mural for elaborado no <i>Padlet</i>, é interessante pedir que os colegas curtam e comentem as postagens feitas, de modo a compartilhar se já tinham ouvido a expressão, o que ela significa, dentre outros. O <i>link</i> e o encaminhamento para o mural poderão ser disponibilizados em uma nota ao final do vídeo no <i>EdPuzzle</i>.</p> <p>7. A partir do mural construído, é possível dividi-los em <i>breakout rooms</i> para que tais exemplos sejam discutidos e para que os estudantes escolham um dos exemplos e construam um pequeno diálogo (oral) para compartilhar com a turma, de modo a exemplificar uma situação comunicativa na qual tal expressão ou palavra pode aparecer. Após esta pequena produção, os estudantes voltam para uma sala comum da chamada de videoconferência e compartilham os seus diálogos com a turma.</p> <p>8. Caso não haja possibilidade de realizar a tarefa em pequenos grupos, o professor pode organizar uma tela no <i>VoiceThread</i>, semelhante a tela sugerida no <i>Jamboard</i>, pedindo para que os estudantes façam áudios com outros exemplos de expressões ou palavras que não são pronunciadas exatamente como são escritas em português. Após isso, os estudantes dividem-se em duplas (a organização das duplas pode ser registrada no chat) e na ferramenta <i>VoiceThread</i> gravam pequenos diálogos a partir de uma das expressões presentes no mural.</p> <p>8. Após cada uma das tarefas, é importante que o professor faça comentários e um fechamento na própria chamada síncrona, deixando espaço para que os estudantes compartilhem as suas próprias experiências com a temática em estudo.</p>
Assíncrona:	<p>1. O professor organiza previamente a tarefa na ferramenta, faz o <i>upload</i> do vídeo e dispõe as questões (múltipla escolha ou dissertativa –oral ou escrita-) ao longo do vídeo, escolhendo exatamente em qual segundo a cena será interrompida para que a pergunta seja respondida. O professor cria uma pasta e atribui a tarefa para a turma. Se for o primeiro acesso, é preciso que o estudante faça um cadastro e</p>

		<p>entre na turma através de um código compartilhado pelo professor através do AVA.</p> <p>2. Cada estudante entra na ferramenta, assiste ao vídeo e responde as questões no seu tempo, podendo assistir aos trechos quantas vezes achar necessário.</p> <p>3. Tendo em vista que tal tarefa faz parte de uma sequência de tarefas, entende-se que não é o primeiro contato dos estudantes com o vídeo, pois outras tarefas já foram feitas anteriormente sobre o mesmo trecho. Caso contrário, é importante que o professor disponibilize o vídeo no AVA para que o estudante assista na íntegra antes de realizar a tarefa ou que o professor edite o vídeo de forma que ele fique duplicado. É possível fazer a junção dos vídeos utilizando o site: <a href="https://www.apowersoft.com.br/merge-video-online">https://www.apowersoft.com.br/merge-video-online</a>. Desse modo, o professor não coloca questões na primeira vez que o vídeo será reproduzido, somente na segunda.</p> <p>4. As questões para a tarefa assíncrona podem ser as mesmas da tarefa síncrona. O primeiro enunciado “Na conversa entre JH e a M1, a frase (Você) está atrasada é falada [tá atrasada]” pode ser transformado em uma questão de múltipla escolha com resposta “sim ou não” com o intuito de questionar os estudantes se eles notaram as diferenças entre o que é falado e escrito.</p> <p>5. As próximas questões do quiz também podem ser de múltipla escolha. Cada um dos casos apresentados na questão (3) da tarefa de referência poderia ser uma questão diferente, pedindo para que o aluno escolha a opção que melhor representa o que foi ouvido. Também é possível fazer questões pedindo para que os alunos gravem a sua pronúncia das duas formas (como se estivesse lendo a frase e como se estivesse falando a frase como o personagem) de modo que consiga perceber as diferenças.</p> <p>6. Ao final do vídeo, no próprio <i>EdPuzzle</i>, o professor pode inserir uma nota, encaminhando a tarefa subsequente. O aluno deverá entrar no AVA (ou em um mural colaborativo, como o <i>Jamboard</i> ou <i>Padlet</i>) e compartilhar com os colegas outras palavras ou expressões que ele tenha ouvido em português e que na opinião do aluno também são pronunciadas de forma diferente em relação à escrita. Caso a tarefa seja realizada no <i>Padlet</i>, é interessante pedir que os colegas curtam e comentem as postagens feitas, de modo a compartilhar se já tinham ouvido a expressão, o que ela significa, dentre outros.</p> <p>7. O mural construído pode ser o ponto de partida das discussões da próxima aula síncrona.</p>
--	--	--

Fonte: Autora (2022)

Com o intuito de ilustrar o detalhamento da tarefa 5 no ambiente on-line, a Figura 19 reproduz um possível *design* da tarefa utilizando a ferramenta *EdPuzzle*.

Figura 19 – Arquitetura pedagógica no *EdPuzzle*<sup>97</sup>



Fonte: Autora (2022)

Considerando as adequações feitas na tarefa de modo a complementar e a incentivar interações no ambiente on-line, as Figuras 20 e 21 evidenciam possíveis arquiteturas pedagógicas nas duas opções de ferramentas citadas: o *Jamboard* e o *Padlet*.

Figura 20: Arquitetura pedagógica no *Jamboard*<sup>98</sup>



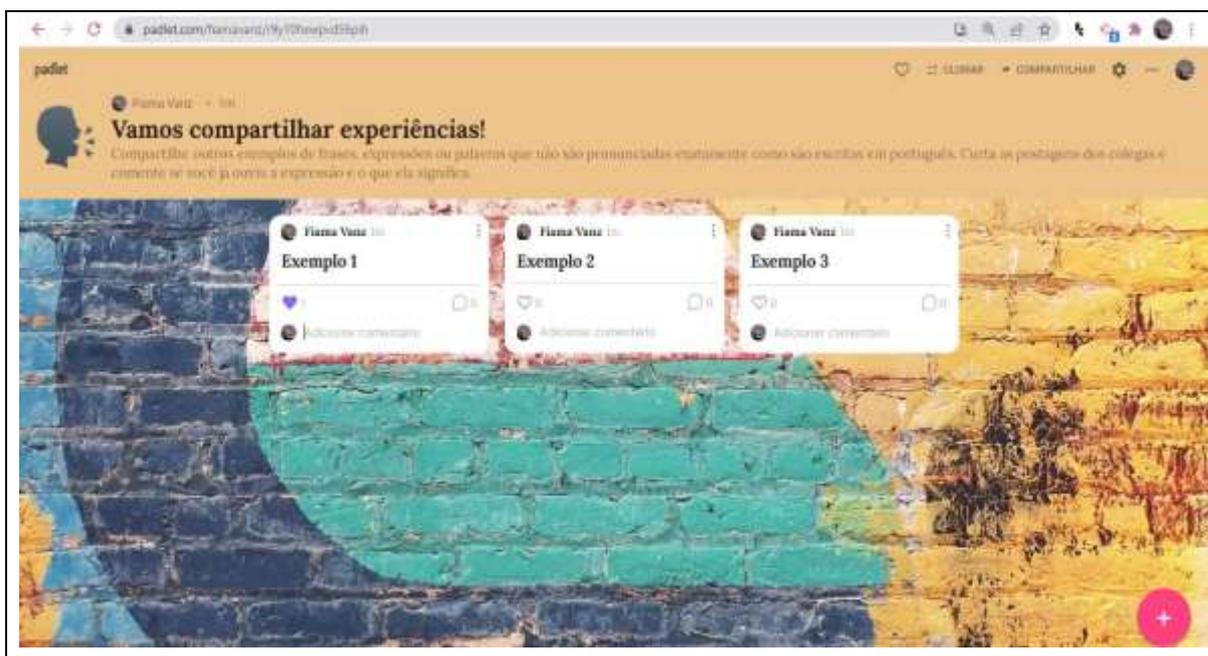
Fonte: Autora (2022)

<sup>97</sup> A tarefa pode ser visualizada com melhor qualidade no *link*: <<https://edpuzzle.com/media/61fecf1fa651ee42cce54134>>.

<sup>98</sup> Mural para visualização disponível em: <<https://tinyurl.com/jamboardtarefa5>>.

A opção pelo *Padlet* proporciona momentos de interlocução: de leitura dos exemplos dos colegas e também de comentários a respeito do que foi apresentado, de modo a compartilhar experiências e conhecimentos tendo por base as vivências e as práticas sociais. Tal proposição salienta a importância de proporcionar momentos para que os estudantes se engajem ativamente na comunidade de prática, e fornece espaço para que os estudantes tenham contato com diferentes formas de compreender a utilizar a linguagem em esferas autênticas (MESKILL; ANTHONY, 2010).

Figura 21: Arquitetura pedagógica no *Padlet*<sup>99</sup>



Fonte: Autora (2022)

A partir do *redesign* da tarefa para o ambiente on-line e da arquitetura pedagógica da tarefa-referência 5 no *EdPuzzle*, é possível tecer algumas considerações a respeito das potencialidades, restrições e implicações educacionais deste recurso digital. Tal ferramenta é bastante interessante, visto que, a incorporação de textos multimodais e autênticos é facilitada. As tarefas propostas podem ser baseadas em vídeos integrados diretamente de plataformas on-line como *YouTube*, *Khan Academy*, *National Geographic*, *TED Talks*, *Vimeo*, dentre outras, ou do próprio computador do professor. Desse modo, reforçam a relação e o acesso do aprendiz a discursos autênticos na língua sendo aprendida (FONTANA, 2020; ANDRADE E SILVA, 2016; ANDRIGHETTI, 2009), um dos pilares da educação em línguas adicionais ancorada na

<sup>99</sup> Mural para visualização disponível em: <<https://padlet.com/fiamavanz/r9y10hxwpvd56pjh>>.

indissociabilidade entre uso e aprendizagem da língua (LITTLE, 1997 apud ANDRADE E SILVA, 2016).

A elaboração de tarefas na ferramenta é fácil e intuitiva. A partir do texto audiovisual escolhido, o professor propõe questões reveladas aos estudantes em determinado momento do vídeo (tal aspecto é projetado pelo docente no momento da elaboração da tarefa). Segundo Mischel (2018), “ao inserir perguntas pelo caminho, os educadores podem aumentar a probabilidade de os estudantes absorverem o conteúdo do vídeo” (p. 286)<sup>100</sup>. Apesar da pouca variedade de questões possibilitadas (múltipla-escolha e dissertativa), é possível criar questões desafiadoras. Por exemplo, uma questão de múltipla escolha pode ser seguida de uma questão dissertativa caso seja importante que o estudante justifique, argumente ou exemplifique a resposta dada anteriormente.

Outros utensílios também estão disponíveis e podem ser explorados pelo professor de modo a chamar a atenção do estudante para alguns elementos importantes da questão (através do itálico, negrito ou sublinhado), inserir imagens (com o intuito de oferecer subsídios para a compreensão de vocabulário), textos (em forma de glossário ou dicas) e também inserir *links* (que podem ser utilizados para recomendar leituras adicionais e posteriores ou encaminhar uma outra tarefa). Tais elementos são muito significativos quando se trata de estudantes do nível básico e, especialmente quando não há uma língua comum entre professor e alunos, lançar mão de recursos audiovisuais é de extrema importância para facilitar o processo de comunicação e de aprendizagem.

Em termos de participação, o *EdPuzzle* permite a proposição de tarefas síncronas e assíncronas. Em ambientes assíncronos, a interação possibilitada se dá entre o estudante e o texto através da produção escrita e oral (gravação de áudios). Nesse sentido, se o professor achar válido, é possível deixar as duas opções de participação para que os estudantes possam escolher aquela com a qual se sentem mais à vontade ou, dependendo dos objetivos pedagógicos, que o professor já proponha no enunciado a forma de participação requerida na tarefa, deixando claro para os alunos os objetivos pedagógicos implicados em tal escolha. Além disso, ao realizar a tarefa de forma assíncrona, o estudante tem a oportunidade de reproduzir segmentos do vídeo quantas vezes for necessário. Como já apresentado no detalhamento da tarefa assíncrona, é interessante que o professor forneça a possibilidade de ampliação das discussões provocadas pela tarefa no *EdPuzzle* em outras ferramentas, no próprio AVA ou no encontro síncrono, caso não se tratar de um curso inteiramente assíncrono.

---

<sup>100</sup> Tradução minha. No original: “By inserting questions along the way, educators can increase the likelihood that students will absorb the content of the video”.

Em ambientes síncronos, a ferramenta oferece a opção de “*live quiz*”. Tal recurso fornece maior liberdade de adequar a ferramenta a diferentes realidades já que é o professor que determina quando vai retomar a exibição do vídeo. Portanto, é possível que comentários sejam feitos e que dúvidas sejam esclarecidas se for necessário. No entanto, durante o “*live quiz*”, não é possível editar ou enviar outra resposta assim que a primeira for submetida.

A interface da ferramenta é amigável e bastante organizada, amparando de forma positiva a elaboração da tarefa por parte do professor. Após a elaboração das questões, é preciso atribuir a tarefa a uma turma, criada dentro da ferramenta, e compartilhar o código desta turma para que o estudante possa acessá-la. A admissão ao *EdPuzzle* pelo estudante é feita através do código criado para a turma e o processo é bastante simples. Acessando a turma uma única vez, o aluno terá acesso continuamente às tarefas atribuídas para aquele grupo de alunos.

O recurso também oferece relatórios individuais e coletivos, o que facilita bastante a reflexão do professor no que concerne aos objetivos educacionais propostos e também a respeito da sequência de tarefas. O relatório indica quais alunos assistiram ao vídeo e se o visualizaram na íntegra, quantas vezes cada segmento foi visto, e quanto tempo foi gasto em cada parte, além de demonstrar o desempenho (individual e coletivo) em cada uma das perguntas propostas, dentre outras funcionalidades e informações disponíveis para serem exploradas pelo educador.

No entanto, apesar das potencialidades apontadas, a ferramenta também possui algumas restrições que precisam ser consideradas no momento de inserir (ou não) a ferramenta nas práticas pedagógicas. O *EdPuzzle*, assim como as demais ferramentas analisadas, não permite que os estudantes interajam entre si através da ferramenta ou que construam conhecimento de forma colaborativa, ajudando uns aos outros.

Além disso, a interrupção do vídeo pelas questões pode prejudicar a compreensão global do texto, especialmente em níveis iniciantes. Neste caso, é recomendável que os estudantes assistam ao vídeo na íntegra antes (ou em algum momento da aula) da realização da tarefa (utilizando outra ferramenta) ou que o professor faça uma edição no vídeo<sup>101</sup> de modo que ele fique duplicado para então ser visto sem interrupções na sua primeira exibição utilizando o *EdPuzzle*. Faz-se necessário ressaltar que, conjuntamente ao trabalho com vídeos (e outros gêneros discursivos), é importante que seja oportunizada uma reflexão sobre a importância da leitura global de um texto, com inferência de sentidos e que, muitas vezes, compreender todos

---

<sup>101</sup> É possível fazer a junção dos vídeos utilizando o site: <<https://www.apowersoft.com.br/merge-video-online>>.

os elementos linguístico-discursivos não é relevante para o entendimento global do texto (ANDRIGHETTI, 2009).

Partindo de tais restrições e potencialidades, é importante que alguns apontamentos acerca das implicações educacionais do uso do *EdPuzzle* sejam feitos. Tendo em vista a concepção de aprendizagem como um fenômeno social que se dá através da mediação de “processos dialógicos e colaborativos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 107), entende-se que esse recurso digital possui uma lacuna bastante grande no que tange à construção de conhecimento de forma colaborativa, visto que, o uso da ferramenta implica em um trabalho individual, mesmo no modo “*live quiz*”. Ao mesmo tempo, acredita-se que tarefas individuais também são importantes em um processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, a ferramenta pode ser utilizada como ponto de partida para discussões posteriores (em outras ferramentas – como sugerido no redimensionamento da tarefa apresentado no Quadro 7).

Apesar de o estudante não interagir com outros colegas ao longo da realização da tarefa, por meio da ferramenta, o papel do estudante é ativo, visto que ele precisa assistir ao vídeo e responder as questões. Ele não está passivamente recebendo informações, mas está lendo e compreendendo um texto verbivocovisual (repleto de imagens, sons, movimentos etc.) de modo a apreender sentidos para então responder as questões propostas (gerais e específicas) (PAULA; SERNI, 2017). Desse modo, é possível afirmar que a ferramenta facilita a organização de tarefas de compreensão de vídeos, gênero discursivo bastante mobilizado no ensino on-line (assim como em momento de trabalho com gêneros do discurso oral e audiovisual em aulas de língua), já que, é bastante produtivo que o estudante tenha o vídeo-base e as questões em um mesmo ambiente, evitando assim dispersões.

Por fim, outra possível implicação merece ser destacada. O *feedback* da tarefa pode ser viabilizado pelo professor pela própria ferramenta. Nas questões dissertativas, por exemplo, na aba *feedback*, é possível que o professor forneça comentários, explicações ou exemplos. O *feedback* aparece junto com a pergunta e pode ser utilizado para orientar os estudantes para além do enunciado. Também, após a realização da tarefa, é possível que o educador teça comentários a partir das respostas dos estudantes, inclusive nas questões de múltipla escolha, quantificando cada uma das respostas, se o professor achar importante. Nesse sentido, o *feedback* individual pode ser fornecido de modo a dar sugestões ao estudante de forma bastante personalizada, aspecto muito importante nas metodologias ativas (MOREIRA; MONTEIRO, 2015). Os relatórios disponíveis na ferramenta podem ser utilizados como base para a prática reflexiva do professor, através dos quais é possível extrair dados importantes sobre o próprio fazer docente, influenciando nas decisões pedagógicas futuras.

Partindo de tais restrições e possibilidades, entende-se que o *EdPuzzle* é um recurso bastante interessante para propor tarefas individuais de compreensão de vídeos em diferentes níveis. No que tange ao ensino-aprendizagem de níveis iniciantes, a interface é bastante relevante já que as perguntas são distribuídas ao longo do vídeo, auxiliando o estudante a compreender o vídeo por partes (sem perder o foco do sentido global) e possibilitando a reprodução dos segmentos quantas vezes for preciso. Além disso, também é adequada a níveis intermediários e avançados, já que permite que vídeos (de diferentes plataformas) e questões mais complexas sejam propostas de modo a subsidiar interações para além da ferramenta.

O *EdPuzzle*, assim como as demais ferramentas, se incorporadas ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais on-line tendo como base uma perspectiva de língua em uso, devem ser combinadas a outras ferramentas de modo a oferecer ao estudante oportunidades de interagir na língua-alvo, construindo colaborativamente o conhecimento através da participação em uma comunidade de prática mediada por diferentes ferramentas digitais.

\*\*

A partir da análise realizada, destaca-se a importância de olhar para as ferramentas digitais de uma forma crítica, reconhecendo que todas elas têm potencialidades para o ensino de línguas, mas que também têm fragilidades, especialmente em termos de participação, de interação e de construção conjunta de conhecimento, princípios da Educação On-line que se tornam ainda mais significativos tendo em vista a concepção de língua adotada neste trabalho. Nesse sentido, em quase todos os delineamentos do *redesign* das tarefas, feitos a partir de uma tarefa-referência, foi necessário combinar ambiências computacionais diversas de modo a oportunizar interações significativas, autorais e construídas colaborativamente (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Tendo em vista tais considerações, na próxima seção, serão propostos aspectos para auxiliarem o professor na análise, escolha e incorporação de ferramentas digitais nas aulas de línguas adicionais. Tais orientações foram elencadas com base nas reflexões levantadas na análise baseada nos pressupostos teóricos já evidenciados, dialogando com estudos anteriores a respeito da análise de tecnologias com foco no ensino-aprendizagem de línguas (REIS; GOMES, 2014, 2019; ROSELL-AGUILAR, 2017) e consideram preocupações atreladas diretamente ao entendimento de língua e de aprendizagem já discutidos neste trabalho.

### 3.3 ORIENTAÇÕES PARA A ANÁLISE, SELEÇÃO E INCORPORAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A presente seção tem como objetivo principal responder, de forma sistematizada, a pergunta de pesquisa que motivou esta dissertação, a saber: “Quais aspectos podem ser levados em consideração no momento da análise e seleção de uma ferramenta digital para aulas de línguas orientadas pelas noções de uso da linguagem e gêneros do discurso?”. Tais aspectos constituem-se de forma bastante flexível, já que, apontam apenas algumas possibilidades de análise e devem ser revisados levando em consideração o contexto educacional, o número de alunos e os objetivos educacionais propostos.

As orientações objetivam propor um norte para os educadores que não sabem por onde começar a reflexão sobre ferramentas disponíveis e que necessitam de auxílio para a escolha e inserção nas suas práticas pedagógicas. Ao passo que os educadores se sentirem mais confiantes e íntimos das tecnologias, certamente acrescentarão outros aspectos em sua análise a partir das suas experiências. Desse modo, é importante ressaltar que os aspectos postos aqui são passíveis de serem modificados, excluídos, intercambiados com outros, por qualquer professor, a partir do seu fazer pedagógico. Reitera-se que as ferramentas devem ser escolhidas tendo como base os objetivos educacionais propostos e levando em consideração as ações de linguagem projetadas nas tarefas. Esses aspectos constituem-se como base para toda e qualquer escolha de ferramentas digitais (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012; REIS; GOMES, 2014).

As orientações foram estabelecidas tendo como apoio as reflexões teóricas tecidas nos capítulos anteriores, a análise de ferramentas digitais realizada na seção anterior e em consonância com os objetivos propostos no início deste trabalho. Além disso, dialogam com estudos prévios como o de Reis e Gomes (2014), que propõem um quadro de questionamentos norteadores para a análise de *Podcasts* organizado em três instâncias: linguística, pedagógica e tecnológica, e Rosell-Aguilar (2017) que estabelece quatro categorias (aprendizagem de línguas, pedagogia, experiência do usuário e tecnologia) pormenorizadas por meio de critérios e questionamentos utilizados para a análise de aplicativos móveis voltados para a aprendizagem de línguas. Alguns dos aspectos já mencionados pelos estudos anteriores também estão presentes nas orientações aqui sistematizadas visto que tratam do ensino de línguas e do uso de tecnologias com o intuito de aperfeiçoar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, busca-se reforçar os trabalhos já feitos, ampliando a reflexão acerca da análise e escolha de aparatos tecnológicos, tendo como preocupação o uso de ferramentas digitais de modo geral.

Tendo em vista tais considerações, as orientações serão sistematizadas em forma de quadro, seguidas de questionamentos que podem ser feitos pelos professores no momento da análise de uma ferramenta. Os questionamentos e a sistematização dos aspectos estão organizados no Quadro 8.

Quadro 8 - Orientações para a análise de ferramentas digitais

<b>ORIENTAÇÕES PARA A ANÁLISE DE FERRAMENTAS DIGITAIS</b>	
<b>Interface</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a interface é atrativa, bem organizada e amigável?</li> <li>- a interface possui (ou permite a incorporação) de elementos da gamificação?</li> <li>- a interface possui versão na língua de aprendizagem?</li> </ul>
<b>Acesso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é necessário criar uma conta?</li> <li>- o acesso à tarefa é feito por meio de uma senha fornecida pelo professor, <i>link</i> ou requer cadastro na ferramenta e realização de <i>login</i>?</li> <li>- a participação se dá de forma anônima, através de apelidos/nomes fictícios ou de cadastro e identificação na plataforma?</li> <li>- o acesso à ferramenta pode ser feito por meio do computador, do celular, de um aplicativo ou é necessário fazer o <i>download</i>?</li> <li>- o acesso é gratuito ou pago?</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a ferramenta permite interações síncronas e/ou assíncronas?</li> <li>- a ferramenta oferece recursos de apoio como imagens, <i>links</i>, grifos em itálico, negrito, sublinhado?</li> <li>- a ferramenta possibilita incorporar vídeos, imagens, áudios, <i>links</i>, de outros sites?</li> <li>- a ferramenta oferta diferentes formas de participação? (através da resposta a questões múltipla-escolha ou dissertativas, produção escrita por meio de palavras, trechos curtos ou textos extensos, comentários, reações, produções orais ou audiovisuais?)</li> </ul>
<b>Contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a ferramenta é adequada para a realização de atividades com muitos e/ou poucos alunos?</li> <li>- as tarefas propostas na ferramenta podem ser adequadas a diferentes níveis de proficiência?</li> </ul>
<b>Gêneros discursivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a ferramenta permite a incorporação de textos de diferentes gêneros discursivos ou os textos de insumo devem ser disponibilizados em outras ferramentas de apoio?</li> <li>- é possível a incorporação de textos autênticos de diferentes gêneros do discurso, inclusive multimodais?</li> </ul>
<b>Interação e interlocução</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- as tarefas propostas poderão ser realizadas de forma individual ou em colaboração?</li> <li>- a interação pode se dar por meio da escrita, de áudio, ou de vídeos?</li> <li>- a ferramenta possibilita a construção de uma comunidade colaborativa de aprendizagem ou estimula somente a competição entre os pares?</li> </ul>
<b>Produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a produção poderá se dar de forma colaborativa ou individual?</li> <li>- a ferramenta propicia a elaboração de questões mais complexas?</li> <li>- a ferramenta permite argumentar e justificar ideias?</li> <li>- há restrição de espaço e de tempo para a produção escrita e oral?</li> <li>- a restrição de tempo é determinada pelo professor previamente ou levando em consideração o momento da realização da atividade?</li> <li>- o elemento tempo impacta na realização da tarefa em termos de pressão, estresse e ansiedade?</li> </ul>
<b>Feedback</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a ferramenta disponibiliza um relatório de desempenho do estudante para <i>download</i>?</li> <li>- é possível que professor e/ou alunos possam fazer <i>download</i> das produções feitas na ferramenta?</li> <li>- as produções poderão ser compartilhadas entre os estudantes, transformando-os em interlocutores?</li> <li>- o <i>feedback</i> pode ser fornecido individualmente de forma personalizada pelo professor ou pela própria ferramenta, de forma automática?</li> <li>- o <i>feedback</i> pode ser viabilizado de modo público ou privado?</li> <li>- o <i>feedback</i> pode ser fornecido pelo professor ou por pares?</li> <li>- o <i>feedback</i> está a serviço da construção colaborativa da aprendizagem?</li> </ul>

Fonte: Autora (2022)

Os aspectos para análise e seleção de recursos digitais apresentados buscam sistematizar algumas orientações de modo a auxiliar o professor de línguas adicionais on-line no momento de escolher uma ferramenta digital. Esse processo de análise das ferramentas é complexo, já que nele estão implicados diversos fatores que fazem o professor “refletir sobre as relações entre tarefas, inerentes ao âmbito de planejamento, e atividades pedagógicas, partes do âmbito da execução, em um curso de língua adicional realizado inteiramente online” (BULLA; SCHULZ, 2020, p. 2). O foco deste trabalho está ancorado no âmbito do planejamento de tarefas pedagógicas alicerçadas em tecnologias. No entanto, entende-se que as tarefas pedagógicas são dependentes das reações e produções feitas a partir das ações sugeridas na tarefa (BULLA, 2014). Nesse sentido, buscou-se sistematizar orientações que levassem em consideração as inter-relações entre tarefa e atividade, tendo sempre como base uma ação social possível, intrinsecamente relacionada com os objetivos pedagógicos elencados. Por esse motivo, o primeiro passo em busca da sistematização de tais orientações foi a análise e o *redesign* de tarefas pedagógicas para o ambiente on-line.

De modo a exemplificar a utilização de tais orientações e ilustrar a análise já realizada na seção anterior, os questionamentos propostos no Quadro 8 são respondidos no Quadro 10 tendo como base as principais ferramentas digitais abarcadas neste trabalho. A explicação detalhada de tal análise já foi realizada ao longo do trabalho de análise e foi a partir dela que as orientações aqui propostas surgiram. Desse modo, optou-se por esta sistematização de modo a ilustrar os critérios propostos na prática. Para tornar mais dinâmico e visualmente mais interessante, alguns ícones foram utilizados e, por se tratar de elementos visuais, abertos a diferentes interpretações, no Quadro 9, a seguir, serão dispostos os ícones e os sentidos pretendidos ao utilizá-los na sistematização apresentada a seguir.

Quadro 9- Ícones utilizados na análise das ferramentas do Quadro 10.

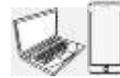
Ícone utilizado	Sentido pretendido	Ícone utilizado	Sentido pretendido	Ícone utilizado	Sentido pretendido
	Sim		Cadastro na plataforma		Senha
	Não		Link		Anônimo
	Computador		Dispositivo móvel e aplicativo		Nomes ou Apelidos Fictícios
	Imagem		Grifos no texto: itálico, sublinhado e negrito.		Vídeo
	Áudio		Colaboração / Comunidade colaborativa / Pelos pares		Individual / privado

	Público		Escrita		Momento de realização da atividade
	Professor		Automático		

Fonte: Autora (2022)

Tendo como base as ferramentas digitais *Padlet*, *Jamboard*, *Mentimeter*, *VoiceThread* e *EdPuzzle*, as orientações propostas bem como os questionamentos feitos a partir delas são retomados no Quadro 10, a seguir, a título de exemplificação.

Quadro 10- Análise de ferramentas digitais a partir das orientações.

					
<b>INTERFACE</b>					
- a interface é atrativa, bem organizada e amigável?					
- a interface possui (ou permite a incorporação) de elementos da gamificação?					
- a interface possui versão na língua de aprendizagem?					
<b>ACESSO</b>					
- é necessário criar uma conta?					
- o acesso à tarefa é feito por meio de uma senha fornecida pelo professor, <i>link</i> ou requer cadastro na ferramenta e realização de <i>login</i> ?					
- a participação se dá de forma anônima, através de apelidos/nomes fictícios ou de cadastro e identificação na plataforma?					
- o acesso à ferramenta pode ser feito por meio do computador, do celular, de um aplicativo ou é necessário fazer o <i>download</i> ?					

<sup>102</sup> Apesar de haver a possibilidade de uso do aplicativo, durante o desenvolvimento desta pesquisa, o aplicativo não funcionava bem, conforme é mencionado na análise da ferramenta apresentada anteriormente. No entanto, é sempre válido testar novamente a ferramenta para dispositivos móveis, devido a rapidez das atualizações.

- o acesso é gratuito ou pago?	Gratuito, mas possui versão paga.	Gratuito, mas possui versão paga para maior armazenamento no Google Drive.	Gratuito, mas possui versão paga.	Gratuito, mas possui versão paga.	Gratuito, mas possui versão paga.
<b>RECURSOS</b>					
- a ferramenta permite interações síncronas e/ou assíncronas?					
- a ferramenta oferece recursos de apoio como imagens, links, grifos em itálico, negrito, sublinhado?	  				  
- a ferramenta possibilita incorporar vídeos, imagens, áudios, links, de outros sites?	   			  	  
- a ferramenta oferta diferentes formas de participação?					
<b>CONTEXTO</b>					
- a ferramenta é adequada para a realização de atividades com muitos e/ou poucos alunos?					
- as tarefas propostas na ferramenta podem ser adequadas a diferentes níveis de proficiência?					
<b>GÊNEROS DISCURSIVOS</b>					
- a ferramenta permite a incorporação de textos de diferentes gêneros discursivos ou os textos de insumo devem ser disponibilizados em outras ferramentas de apoio?		Textos de insumo em outras ferramentas de apoio.	Textos de insumo em outras ferramentas de apoio.		
- é possível a incorporação de textos autênticos multimodais de diferentes gêneros do discurso?					
<b>INTERAÇÃO E INTERLOCUÇÃO</b>					
- as tarefas propostas poderão ser realizadas de forma individual ou em colaboração?					
- a interação pode se dar por meio da escrita, de áudio, ou de vídeos?	  			  	 
- a ferramenta possibilita a construção de uma comunidade colaborativa de aprendizagem ou estimula somente a competição entre os pares?					

PRODUÇÃO					
- a produção poderá se dar de forma colaborativa e/ou individual?					
- a ferramenta propicia a elaboração de questões mais complexas?					
- a ferramenta permite argumentar e justificar ideias?					
- há restrição de espaço e de tempo para a produção escrita e oral?					
- a restrição de tempo é determinada pelo professor previamente ou levando em consideração o momento da realização da atividade?					
- o elemento tempo impacta na realização da tarefa em termos de pressão, estresse e ansiedade?					
FEEDBACK					
- a ferramenta disponibiliza um relatório de desempenho do estudante para <i>download</i> ?					
- é possível que professor e/ou alunos possam fazer <i>download</i> das produções feitas na ferramenta?					
- as produções poderão ser compartilhadas entre os estudantes, transformando-os em interlocutores?					
- o <i>feedback</i> pode ser fornecido individualmente de forma personalizada pelo professor ou pela própria ferramenta, de forma automática?					
- o <i>feedback</i> pode ser viabilizado de modo público ou privado?					
- o <i>feedback</i> pode ser fornecido pelo professor ou por pares?					
- o <i>feedback</i> está a serviço da construção colaborativa da aprendizagem?					

Fonte: Autora (2022)

Tendo em vista que a análise das ferramentas já foi realizada anteriormente, acredita-se que a explicação detalhada de todos os itens dispostos no Quadro 10 já foi feita ao longo da

seção 3.2 e, por este motivo, não será retomada aqui. No entanto, partindo das orientações estabelecidas, algumas ponderações são importantes. Considerar a aprendizagem de línguas como prática social requer que o aprendiz seja participante ativo e interativo, que constrói conhecimento por meio de relações dialógicas inter e intra-pessoais (BARTON; LEE, 2015; FIGUEIREDO, 2019). Nesse sentido, é indispensável que, ao escolher uma ferramenta digital, o professor atente para a concepção de linguagem e interação pressuposta pela ferramenta bem como as possibilidades de participação ofertadas, tanto de forma síncrona quanto assíncrona (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012; BULLA, 2014; BULLA; SCHULZ, 2020). É bastante interessante que a ferramenta digital escolhida possibilite diferentes formas de participação, de interatividade e de colaboração. Desse modo, estará incentivando a construção conjunta de contextos colaborativos de aprendizagem (BULLA, 2007) que dialogam dentro da interculturalidade (MENDES; FURTOSO, 2018; KRAMSCH, 2017).

Além disso, é importante que o professor tenha ciência de que a maioria de ferramentas digitais disponíveis não foi desenhada exclusivamente para o ensino de línguas (ROSELL-AGUILAR, 2017), e que podem ser adequadas para determinadas tarefas, objetivos e uso e não para outras. Ao utilizá-las como suporte para as ações humanas, é indispensável que o educador reconheça as potencialidades e fragilidades da ferramenta tendo em vista este contexto/objeto de ensino de modo a oportunizar processos de ensino-aprendizagem mais significativos, encorajando a autonomia, a colaboração e a interação (BULLA, 2014; RABELLO, 2019; BULLA; SCHULZ, 2020). Além disso, conhecer as possibilidades tecnológicas disponíveis é importante também para propor tarefas pedagógicas que se tornem gradativamente mais complexas, multifacetadas e que tenham como centro ações sociais, interações com textos autênticos (orais, escritos e multimodais) e que potencializem de forma integrada as habilidades de compreensão e de produção e que, além de autores, também haja a possibilidade de os estudantes colocarem-se como interlocutores, de modo a construir e negociar sentidos, reagindo e concedendo *feedback* ao que foi produzido tendo em vista propósitos sociais e múltiplos interlocutores (BRESSAN, 2002; ANDRIGHETTI, 2009).

Tais orientações sistematizam de forma breve aspectos que merecem ser levados em consideração no momento de análise de uma ferramenta digital com o intuito de inseri-la nas aulas de línguas. Os parâmetros buscam guiar o professor na reflexão acerca das potencialidades, restrições e das implicações pedagógicas que a opção pelo uso de determinada ferramenta digital pode suscitar em termos de educação linguística, de construção colaborativa da aprendizagem e de planejamento didático.

Levando em consideração as orientações tecidas e o percurso que este trabalho faz utilizando recursos tecnológicos, além do quadro anteriormente demonstrado, um guia on-line interativo também foi produzido, de modo a tornar o acesso às orientações frutos deste trabalho de pesquisa mais dinâmico e atrativo para os professores. O guia foi produzido utilizando a plataforma *Genially* e uma amostra é ilustrada na Figura 22. Por ser um guia interativo, a experiência de leitura é mais significativa se for realizada pela própria ferramenta, através do link: <https://tinyurl.com/guiainterativoferamentas>.

Figura 22- Guia on-line interativo



Fonte: Autora (2022)

Além do guia on-line interativo e levando em consideração que as orientações aqui propostas são fluídas e abertas a redimensionamentos, também foi criado um mural colaborativo no *Padlet*, de modo a oferecer um espaço de construção colaborativa para que os professores possam tecer comentários a respeito das relações estabelecidas com as orientações sugeridas bem como as adequações que precisaram ser feitas considerando o seu contexto de atuação. O mural está disponível no *link*: <<https://padlet.com/fiamavanz/analiseferramentasdigitais>>.

\*\*\*

As reflexões e análises tecidas ao longo do capítulo buscaram responder, de forma sistematizada, a pergunta de pesquisa que motivou este trabalho. Desse modo, bases sólidas, através da análise e *redesign* de tarefas pedagógicas foram construídas e, a partir delas, orientações foram elencadas de modo a subsidiar os professores de línguas no momento da análise, seleção e incorporação de ferramentas digitais nas suas aulas on-line.

A proposição de orientações de forma sistematizada visa contribuir para a formação de professores no que tange à seleção crítica e informada de ferramentas digitais e ao uso de tecnologias para a educação da linguagem on-line. Para tanto, busca orientar professores ao longo da análise de ferramentas digitais, levando-os a refletir acerca das restrições, possibilidades e implicações pedagógicas que a inserção de uma ferramenta digital possui em termos de educação linguística, interação, participação, construção colaborativa de aprendizagem, *design*, dentre outros.

Espera-se que tais orientações contribuam significativamente com a formação de um olhar crítico e informado a respeito do uso de ferramentas digitais nas aulas de línguas on-line, reverberando em uma aliança profícua entre tecnologias e tarefas pedagógicas que levem em consideração uma educação linguística baseada em práticas sociais e em gêneros discursivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação nasceu em um contexto pandêmico repleto de demandas a respeito do estabelecimento de uma inter-relação positiva entre tecnologias e ensino, professores e ferramentas digitais, aprendizagem e ambientes on-line, dentre outras. Tendo em vista tais urgências e considerando o contexto de ensino-aprendizagem de línguas on-line, o escopo desta dissertação foi determinado. Muitos outros delineamentos poderiam ter sido feitos e certamente muitas pesquisas surgiram e ainda surgirão acerca de tais necessidades.

Este trabalho, portanto, propôs-se a estabelecer relações entre ferramentas digitais e a aprendizagem de línguas on-line por meio da sistematização de orientações para a análise, escolha e aplicação profícua de ferramentas digitais nas aulas de línguas, com o intuito de guarnecer as experiências de linguagem dos estudantes, facilitando o processo de elaboração de tarefas para o ambiente on-line por parte dos professores. Para tanto, refletiu sobre os aspectos que poderiam ser levados em consideração no momento da análise e seleção de uma ferramenta digital tendo em vista um ensino-aprendizagem de línguas orientado pelas noções de uso da linguagem e de gêneros do discurso.

Buscando alcançar o primeiro objetivo de pesquisa - *refletir teoricamente sobre o uso de ferramentas digitais, atrelado a uma concepção de língua como prática social baseada nos gêneros do discurso* - o capítulo 1 buscou refletir acerca da língua, entendida como um produto sócio-histórico-cultural, dinâmico e multifacetado, vinculado a práticas dialógicas e a gêneros discursivos, construídos em diferentes esferas de atividade humana (BAKHTIN, 2016). Ao considerar os gêneros discursivos de forma relativamente estável e estreitamente veiculados à vida, reconhece-se a importância de compreendê-los como verbivocovisuais (PAULA; SERNI, 2017), especialmente no que tange a gêneros discursivos que medeiam as interações on-line. A partir do encontro de multiletramentos e com diferentes mobilizações de linguagem, foi possível perceber a importância de compreender a língua como uma língua-cultura (MENDES, 2014) e legitimá-la como um fenômeno simbólico e social.

De forma complementar a tais entendimentos, algumas reflexões no que concerne à aprendizagem no ambiente on-line foram realizadas no capítulo 2. A aprendizagem é entendida a partir da perspectiva sociocultural que coloca o estudante como um ser ativo e interativo (BARTON; LEE, 2015; FIGUEIREDO, 2019) que se constrói por meio de relações dialógicas, da participação e colaboração em comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991). Nesse sentido e considerando um cenário de ensino-aprendizagem de línguas on-line, é fundamental

reconhecer a importância do entrelaçamento entre tarefas pedagógicas e ferramentas digitais de modo a impulsionar a educação linguística, a interação e a colaboração no ambiente digital.

Partindo de tais pressupostos e buscando atender aos objetivos C (*descrever as potencialidades, restrições e implicações educacionais de algumas ferramentas digitais*), B (*sistematizar um conjunto de orientações que possam subsidiar a análise escolha de ferramentas digitais, bem como a prática dos professores que desejam incorporar tais ferramentas nas aulas de línguas*) e D (*contribuir para a formação de professores no que tange à seleção crítica e informada de ferramentas digitais e ao uso de tecnologias para a educação da linguagem on-line*), o capítulo 3 propôs o *redesign* e subsequente análise de tarefas pedagógicas de PLA. Tal estratégia foi crucial para o estabelecimento das orientações propostas, visto que oportunizou a reflexão acerca das potencialidades, restrições e implicações pedagógicas de algumas ferramentas digitais, a título de exemplo. Tais apontamentos só foram possíveis de serem pensados porque a análise estava baseada em tarefas pedagógicas pautadas na inter-relação entre tarefa e atividade, tendo como base objetivos educacionais e situações reais de uso da língua. Somente após enxergar as ferramentas com lentes críticas é que foi possível sistematizar as orientações buscando auxiliar os professores no encadeamento entre a sua prática pedagógica, o uso de ferramentas digitais e a educação linguística.

As orientações propostas podem ser levadas em consideração no momento da análise e seleção de uma ferramenta digital para aulas de línguas que são orientadas pelas noções de uso da linguagem e gêneros do discurso, visto que, estão estruturadas de modo a abarcar a complexidade da ferramenta. Nesse sentido, as orientações propõem que o professor leve em consideração elementos como interface, acesso, recursos disponibilizados pela ferramenta digital, além de aspectos relacionados ao contexto, aos gêneros discursivos, à interação e interlocução, à produção e ao *feedback*. Tais orientações foram sistematizadas no Quadro 2 deste trabalho, em uma apresentação interativa utilizando a ferramenta digital *Genially* e estão seguidos de questionamentos que adentram diferentes camadas dos aspectos propostos.

A partir dessa sistematização, buscou-se contribuir para a formação de professores, fomentar inter-relações positivas entre educadores e tecnologias, e incentivar a apropriação crítica dos recursos tecnológicos mobilizados pelos educadores, pois entende-se que “tornar o professor proficiente no uso das tecnologias de forma integrada ao currículo é importante para uma modificação de abordagem que se traduza em melhores resultados na aprendizagem dos alunos” (BACICH, 2018, p. 130). É necessário que a escolha intencional de ferramentas digitais seja feita para que essa utilização se constitua em um “novo conjunto de oportunidades para a

inovação pedagógica, enquanto mudança intencional na criação do conhecimento na sociedade digital” (DIAS, 2013, p. 10).

Reitera-se a necessidade de uma constante atualização das orientações propostas, visto que, “tratando-se do uso das possibilidades da Web 2.0, é certo que qualquer conclusão que se tire tem de ser considerada transitória e momentânea, pois as frequentes evoluções desses espaços geram mudanças muito rápidas” (SELWIN, 2011 apud MOREIRA; MONTEIRO, 2015, p. 394). Nesse sentido, propõe-se que os professores remodelem, excluam, intercambiem orientações a partir das suas experiências com as tecnologias, dos objetivos educacionais e situações de uso da língua propostos para as tarefas pedagógicas. Os aspectos sistematizados são flexíveis e buscam oferecer um norte para os professores de línguas que pretendem inserir as ferramentas nas suas aulas, mas que não se sentem confiantes e aptos para fazê-lo de forma intencional e embasada. Por esse motivo, como desdobramento desta pesquisa também foi criado um mural colaborativo no *Padlet*, de modo a oferecer aos professores um espaço de trocas e de interlocução a respeito das experiências a partir das tecnologias escolhidas tendo como base as orientações propostas e as remodelagens feitas pelos próprios educadores.

Tendo em vista tais considerações, acredita-se que os objetivos propostos foram cumpridos e que a pergunta de pesquisa foi respondida. Apesar disso, reconhece-se que o escopo do trabalho é bastante reduzido tendo em vista a demanda emergente de reflexões acerca da inter-relação positiva entre educação e tecnologias. À vista disso, acredita-se que teria sido interessante se tais orientações tivessem sido experienciadas e validadas (ou não) por diferentes professores de línguas on-line, em diferentes contextos de atuação. No entanto, tendo em vista o recorte feito e o tempo curto para a realização do trabalho, não foi possível fazê-lo. Nesse sentido, desafia-se o leitor deste trabalho a colocar-se nesta posição ativa de interlocução, tomando as orientações para si, redimensionando-as de acordo com as suas experiências tecnológicas e compartilhando suas descobertas com outros professores.

Tendo em vista as demandas já mencionadas, acredita-se que trabalhos futuros poderão contribuir e até preencher as lacunas deixadas por este estudo. O foco deste trabalho não recaiu, por exemplo, sobre as possibilidades e restrições das ferramentas de videoconferência e sobre os AVAs. No entanto, tais considerações são muito interessantes, importantes e merecem ser discutidas. Além disso, também é significativo pensar e propor alternativas mais eficientes para o uso de ferramentas digitais por públicos em vulnerabilidade social e com falta de um acesso pleno à internet e aos aparelhos tecnológicos. Também é possível a realização de uma netnografia com o intuito de aplicar as tarefas remodeladas com diferentes grupos de estudantes e de professores com o objetivo de validar quantitativamente e qualitativamente as experiências

com o uso de tais ferramentas digitais, escolhidas a partir dos aspectos aqui estabelecidos. Por fim, é possível analisar as implicações educacionais e linguísticas que o uso de tais ferramentas pode acarretar considerando diferentes níveis de proficiência.

O intuito não foi responder e resolver todas as demandas que cercam as práticas de ensino-aprendizagem no ambiente on-line, mas oferecer um norte para os professores de línguas que querem inserir as tecnologias no seu planejamento, mas que não sabem como e nem por onde começar. Por acreditar que “precisamos nos engajar em novas formas de aprender e de ensinar, de interagir e de colocar em circulação a produção de conhecimento” (MENEZES, 2019, p. 22), buscou-se contribuir de forma singela neste árduo caminho em prol da construção e oferta de uma educação linguística on-line de maior qualidade e que use intencionalmente a tecnologia de modo a atender de forma mais produtiva os objetivos educacionais propostos, tendo como base as concepções de língua e de aprendizagem pautadas na interação e na construção colaborativa do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, M. L. O.; SANTOS, P. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada. *In: ÁLVAREZ, M. L. O.; SANTOS, P. (org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 191-224.*
- ANDRADE E SILVA, M. K. **Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de Alemão como Língua Estrangeira**: reflexões sob a perspectiva da Pedagogia Pós-método e da aprendizagem como participação. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Alemã, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016.
- ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Programa de Pós-Graduação em Letras
- ANTON NETO, F.R.; TORRES, M.L. Comunicação intercultural: reflexões e dizeres de uma experiência discente em pós-graduação stricto sensu em educação. **International Journal of Development Research**, v. 10, p. 39025-39029, ago. 2020.
- ARAÚJO, M. Enfoques Epistemológicos Sobre (Novos) Letramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 27-40, maio 2020.
- AUERBACH, E. R. Creating participatory communities: paradoxes and possibilities. *In: HALL, J. K; EGGINTON, W. G. (org.). **The Sociopolitics of English Language Teaching**. Clevedon, RU: Multilingual Matters, 2000. p. 143-164.*
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In: BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129 – 152.*
- BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (1952-1953/1979). São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Editora UNESP e HUCITEC, 1988.
- BARBOSA, B. Brasil na pandemia: falta de conexão de qualidade e aumento das desigualdades. *In: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos***

**domicílios brasileiros:** TIC Domicílios 2020: edição COVID-19: metodologia adaptada [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. p. 95–102. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2018/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. *In: X CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: LEARNING IN THE CLOUDS | APRENDER NAS NUUVENS.* Atas. Braga, 2017. p. 1587–1602. Disponível em: <http://fatecead.com.br/ma/artigo01.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior. **Manual do Examinando Celpe-Bras.** Brasília: MEC/SESu, 2012. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/outros\\_documentos/manuais\\_e\\_guias/2012/manual\\_%20do\\_examinando\\_2012.pdf](https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outros_documentos/manuais_e_guias/2012/manual_%20do_examinando_2012.pdf). Acesso em: 19 maio, 2021.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento Base do Exame Celpe-Bras.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/documento\\_base\\_do\\_exame\\_celpe\\_bras.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf). Acesso em: 19 maio, 2021.

BRESSAN, C. **A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BRUNVAND, S.; BYRD, S. Using VoiceThread to Promote Learning Engagement and Success for All Students. **TEACHING Exceptional Children**, v. 43, n. 4, p. 28-37, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005991104300403>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BULLA, G. S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais.** Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 11, p. 103-135, 2012.

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). *In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA*, 2., 2009, Córdoba. **Anais II Jornadas Internacionais de Tecnologías aplicadas a la enseñanza**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12. CD-ROM.

BULLA, G. S.; SCHULZ, L. Relações entre tarefas e atividades em um curso online de língua adicional. **Organon**, Porto Alegre, v. 35, n. 68, p. 1-21, 2020.

BUSARELLO, R. I., ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre gamificação como recurso motivacional. *In: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (org.). Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARILO, M. S. **Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CHING, Y. H.; HSU, Y. C. Collaborative learning using VoiceThread in an online graduate course. **Knowledge Management & E-Learning**, Hong Kong, v. 5, n. 3, p. 298–314, 2013. Disponível em: <http://kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/view/212>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de Línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 112–140, set./dez. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKLE, L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. *In: PROCEEDINGS OF THE 15TH INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE - MINDTREK'*, 15., 2011, Finlândia. **Conferência**, Finlândia: Envisioning Future Media Environments, MindTrek, 2011. p. 9–11. Disponível: < <https://uwaterloo.ca/scholar/lnacke/publications/game-design-elements-gamefulness-defining-gamification>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

DIAS, P. M. Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. **Educação, Formação & Tecnologias**, Portugal, v. 5, n. 2, p. 4-10, 2012. Disponível em: <<http://eft.edu.com.pt>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. **Educação, Formação & Tecnologias**, Portugal, v. 6, n. 2, p. 4-14, 2013. Disponível em: <<http://eft.edu.com.pt>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Cultura e inovação na educação a distância em rede. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.4, p. 1733-1747, out./dez. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. *In*: ÁLVAREZ, M. L. O.; SANTOS, P. (org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 33-52.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ERICKSON, F. **Talk and social theory**. Cambridge: Polity Press, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky**: a interação no ensino / aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Editora, 2008.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FLORÊNCIO, P.; MELO, A.; SANTOS, G. Perspectivas de ensino nos cursos técnicos: experiências de professores nas aulas remotas mediadas por Jamboard. **Devir Educação**, Lavras, Minas Gerais, p. 206-226, 2021. Disponível em: < <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/412>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

FONTANA, B. Material autêntico, educação linguística em línguas adicionais e as novas tecnologias. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, São Luís, Maranhão, v. 1, n. 4, p. 74-80, jun. 2020. Disponível em: < [https://rprc.com.br/index.php/revista\\_rprc/article/view/4](https://rprc.com.br/index.php/revista_rprc/article/view/4)>. Acesso em: 27 ago. 2021.

FUCHS, B. The Writing is on the Wall: Using Padlet for Whole-Class Engagement. **LOEX Quarterly**, v. 40, n. 4, p. 7-9, 2014. Disponível em: < [https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.br/&httpsredir=1&article=1241&context=libraries\\_facpub](https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.br/&httpsredir=1&article=1241&context=libraries_facpub)>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GAGNÉ, R. M.; BRIGGS, L. J. **Principles of instructional design**. Nova York: Holt, Reinhart and Winston, 1985.

HADLEY, A. O. **Teaching language in context**. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1993.

HALL, E. T. **The silent language**. Doubleday: Anchor Books, 1959.

\_\_\_\_\_. **Beyond culture**. New York: Anchor Books, 1976.

HAMPEL, R. Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. **ReCALL**, v. 18, n. 1, p. 105–121, 2006.

KAZMER, M. Community-embedded Learning. *In*: R. Andrews; C. Haythornwaite (Eds.). **The SAGE Handbook of E-learning Research**. London: SAGE Publications, 2007. p. 311-327.

KELM, O. Using online photography portfolios to enhance cross-cultural awareness. **Global Advances in Business Communication**, Michigan, v. 7, n. 1, 2018.

KELM, O.; VICTOR, D. A. **The 7 keys to communicating in Brazil: an intercultural approach**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2017.

KESSLER, G. Technology and the future of language teaching. **Foreign language Annals**, v. 51, n. 1, p. 205-218, 2018. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/323330702\\_Technology\\_and\\_the\\_future\\_of\\_language\\_teaching](https://www.researchgate.net/publication/323330702_Technology_and_the_future_of_language_teaching)>. Acesso em: 24 nov. 2021.

KLEN-ALVES, V. Como traçar metas executáveis em tempos de pandemia. *In*: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U.C.C; CARVALHO, M. P.(org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n.3, p. 134-152, set./dez. 2017.

KRAMSCH, C.; HUA, Z. Language, Culture and Language Teaching. *In*: HALL, G. **Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016. p. 38-50.

KRESS, G. Multimodality. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the designing of social futures**. Londres: Routledge, 2000, p. 179-199.

KUKULSKA-HULME, A. Mobile-Assisted Language Learning. *In*: CHAPELLE, C. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. New York: Wiley, 2013. p. 3701-3709.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Nova York: Oxford University Press, 2000.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. *In*: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 243-265.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. Trad. Clara Dornelles. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the designing of social futures**. Londres: Routledge, 2000. p. 67-87.

MAYHEW, E., DAVIES, M., MILLMORE, A., THOMPSON, L.; PENA, A. The impact of audience response platform Mentimeter on the student and staff learning experience. **Research In Learning Technology**, v. 28, 2020. Disponível em: <https://centaur.reading.ac.uk/91682/>. Acesso em: 03 jan. 2022.

MEDVIÉDEV, P. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica (1928)**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDES, E. Aprender a ser a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

\_\_\_\_\_. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. *In*: ANDREEVA, Y. **Horizontes do saber filológico**. Sófia: Sveti Klimente Ohridski, 2014. p. 33-48.

\_\_\_\_\_. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de Le/L2. *In*: **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português LE no PPPE. *In*: ORTIZ ALVAREZ, M.L; GONÇALVES, L. **O mundo do português e o português no mundo afora: Especificidades**, implicações, ações. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MENDES, E.; FURTOSO, V.B. Orientações do PPPE para a produção de materiais e recursos didáticos: uma perspectiva plural para aprender, avaliar e ensinar em PLE/PLNM. **Revista Platô** (Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa), Editora do IILP, Cidade da Praia, Cabo Verde, v. 4, n. 7, p. 20–31, 2018.

MENEZES, V. **#ensinopandêmico: uma reflexão ou dica por dia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

\_\_\_\_\_. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, ago. 2019. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MESKILL, C.; ANTHONY, N. **Teaching languages online**. MM Textbooks: Bristol, 2010.

MISCHEL, L. J. Watch and Learn? Using EDpuzzle to Enhance the Use of Online Videos. **Management Teaching Review**, v. 4, n. 3, p. 283-289, maio, 2018. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2379298118773418>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

MOLL, L. C. Vygotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications. **Infancia y aprendizaje: Journal of the Study of Education and Development**, v. 51-52, p. 157-168, 1990.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, A. S.; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1–25.

MOREIRA, D.; BARROS, D. **Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais**. Repositório Aberto: Universidade Aberta, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9661>. Acesso em: 04 jan. 2021.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. M. R. Formação e ferramentas colaborativas para a docência na web social. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 15, n. 45, p. 379-394, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189141165002.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

NASCIMENTO, T. G.; QUINTÃO P. L. Ferramentas da web 2.0 para a gestão do conhecimento em um ambiente organizacional. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora: Minas Gerais, p. 1–26, 2011. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDM1.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. *In*: ÁLVAREZ, M. L. O.; SANTOS, P. (org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010, p. 101-121.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. *In*: LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford University Press, Nova York, 2000.

NUNES, P.R. A internet chegou para provar que somos um dos países mais racistas do mundo. [Entrevista concedida a El País] María Martín. **El País Brasil**, 15 jun. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/10/politica/1462895132\\_579742.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/10/politica/1462895132_579742.html). Acesso em: 29 ago. 2021.

PAIVA, V. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. *In*: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (org.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34.

PAULA, L.; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 25, p. 179-180, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6507>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PANITZ, T. **Collaborative versus cooperative learning**: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning, 1996. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PAULA, L.; ZANDONADI, R. S. Fanfiction: leitura e escrita na era digital. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 86-107, abr. 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24332>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PHO, A., DINSORE, A. (2015). Game Based Learning. In Instructional Technologies Committee Tips and Trends. **Association of College and Research Libraries and American Library Association**. Disponível em: <http://acrl.ala.org/IS/wpcontent/uploads/2014/05/spring2015.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principioseducacao-online>. Acesso em: 31 ago. 2020.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós**, Brasília, v.9, p. 1-21, ago. 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/ecompos/article/view/File/153/154>. Acesso em: 22 dez. 2021.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 67-90, set./dez. 2021.

REIS, S. C. Curso English Online 3D no Moodle: uma proposta de artefato digital para o ensino de inglês como língua adicional na modalidade híbrida. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 415-444, set./dez. 2021.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. Jogos digitais e o ensino de línguas: orientações práticas para a produção de material didático digital complementar. **The Specialist**, v. 40, n. 2, p.1-18, 2019.

\_\_\_\_\_. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 12, p. 367-379, 2014.

RIBEIRO, A. E. F. **Navegar lendo, ler navegando**: Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

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

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSELL-AGUILAR, F. **Evaluating the use of mobile technologies for language learning purposes**. PhD Thesis (Doctorado en lenguas, literaturas y culturas, y sus aplicaciones) – Programa de doctorado en lenguas, literaturas y culturas, y sus aplicaciones, Universitat Politècnica de València, Espanha, 2020.

\_\_\_\_\_. State of the App: a taxonomy and framework for evaluating language learning mobile applications. **The CALICO Journal**, v. 34, n. 2, p. 243-258, 2017.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 2, p. 361-392, jul./set. 2015.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 48-72.

SANTOS, E. Educação Online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. **Atas**. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 5658–5671.

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

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; JURIC, V. La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. **Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-18.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; SCHOFFEN, J. R. O Programa de Português Para Estrangeiros da UFRGS: Uma retrospectiva histórica. In: BULLA, G. S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (org.). **Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de português como língua adicional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em Português como Língua Estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SENNA, C. M. P. C.; MORAIS, S. P. de; ROSA, D. Z.; FERNANDEZ, A. A. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 220-238.

SOBRAL, A. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária de uma vertente do gênero de auto-ajuda**. Tese (Doutorado em Linguística). – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SORIA, M. Desafios e perspectivas no ensino de línguas estrangeiras. **Litterae**. v. 1 n. 1, p. 1-12, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/litterae/article/view/2138>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SOUSA, C. J.; VENTURINI, A. C. Desigualdades raciais, educação e exclusão digital no Brasil: um panorama sobre o acesso à Internet por estudantes durante a pandemia COVID-19. *In: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2020: edição COVID-19: metodologia adaptada* [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed., São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021, p. 117–128. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2018/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

SRINUAN, C.; BOHLIN, E. Understanding the digital divide: A literature survey and ways forward. *In: 22ND EUROPEAN REGIONAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL TELECOMMUNICATIONS SOCIETY (ITS): "INNOVATIVE ICT APPLICATIONS - EMERGING REGULATORY, ECONOMIC AND POLICY ISSUES"*, 22, 2011, Budapeste – Hungria. **Conference Paper**. Disponível em: <<https://www.econstor.eu/handle/10419/52191>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

STAFUZZA, G. B.; LIMA, G. O. Diálogo e verbocovisualidade em ‘Cantada’ (2014) de Porta dos Fundos. **PROLINGUA**, Paraíba, v. 12, n. 2, p. 97-109, set./out. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/38235>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

STALLIVIERI, L. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Programa de Doutorado em Línguas Modernas, Universidad Del Salvador, Buenos Aires, Argentina, 2009.

STEELE, C. What is the Digital Divide?. **Digital Divide Council**. fev. 2019. Disponível em: <http://www.digitaldividecouncil.com/what-is-the-digital-divide/>. Acesso em: 27 dez. 2021.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In: COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: Literacy learning and the designing of social futures*. Londres: Routledge, 2000. p. 9-36.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *In: TORRES, P. L. (org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR-PR, 2014. p. 61-93.

TIMBONI, K. A. S. **Curso de Português como Língua Adicional em ambiente digital: de um design com mediação para uma versão autoformativa**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In: BACICH, L; MORAN, J. Metodologias*

**ativos para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VICTOR, D. A. **International Business Communication.** New York: HarperCollins Publishers Inc, 1992.

VIEIRA, L. S.; COUTINHO, C. P. Mobile learning: perspetivando o potencial dos códigos QR na educação. In: CHALLENGES 2013: APRENDER A QUALQUER HORA E EM QUALQUER LUGAR, LEARNING ANYTIME ANYWHERE. **Atas.** Universidade do Minho. Centro de Competência do Projecto Nónio Século XXI, Portugal, 2013, p. 73–91. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25450> Acesso em: 31 jan. 2022.

VILLARTA-NEDER, M. A. Verbivocovisualidade no documentário Histórias de quando a água chegou: ato responsável e diálogo na constituição intersemiótica. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 1657-1672, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2353>. Acesso em: 03 jul. 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** (1929). São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas.** São Paulo: Editora 34, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

WIERSEMA, N. **How Does Collaborative Learning Actually Work in a (Mexican) Classroom and How Do Students React to It? A Brief Reflection.** 2002. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED464510>. Acesso em: 02 jun. 2021.