

MULTILETRAMENTOS E ENSINAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM CURSOS DE LÍNGUA INGLESA E ESPANHOLA

Aline das Graças Monteiro Miranda Barros (UENF e IFF)

alinegmmiranda27@gmail.com

Ana Paula de Castro (IFF)

ana.castro@iff.edu.br

Fernanda Soares Luz (IFF)

fernandasluz@gmail.com

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF e IFF)

rafaelasepulveda@gmail.com

RESUMO

A crescente utilização de recursos tecnológicos e digitais, principalmente em virtude da pandemia da Covid-19, tem possibilitado novos percursos na ensinagem de línguas adicionais (ANASTASIOU, 2005; LEFFA; IRALA, 2014). Recursos tecnológicos digitais como o Padlet abrem caminho para construção de materiais multimodais ao permitir a inserção de diferentes modos e recursos semióticos, provocando um *redesign* da aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2005) e da avaliação como processos contínuos. Assim, essa multiplicidade torna a ensinagem de línguas adicionais mais crítica em múltiplos contextos de comunicação cruzando fronteiras culturais e linguísticas através de diferentes modos, possibilitando conexões que também ajudam os alunos a construir significados por meio da língua.

Palavras-chave:

Multiletramentos. Padlet. Línguas Adicionais.

ABSTRACT

The increasing use of technological and digital resources, mainly due to the pandemic of Covid-19, has enabled new paths in the teaching of additional languages (ANASTASIOU, 2005; LEFFA; IRALA, 2014). Digital technological resources as Padlet open the way for the construction of multimodal materials by allowing the insertion of different semiotic modes and resources, causing a *redesign* of learning (COPE; KALANTZIS, 2005) and assessment as continuous processes. Thus, multiliteracy guides the teaching of additional languages more critically in multiple communication contexts crossing cultural and linguistic boundaries through different forms, enabling connections that also help learners assemble meaning through language.

Keywords:

Multiliteracies. Padlet. Additional languages.

1. Introdução

Em tempos de ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19, o uso de aplicativos móveis e recursos on-line se tornaram indispensáveis no contexto das salas de aula, facilitando a comunicação entre alunos e professores e possibilitando situações de aprendizagem que ultrapassem as paredes da sala de aula. Nesse universo tecnológico, há uma grande diversidade de ferramentas usadas por educadores que podem ser incorporadas às aulas, resultando em maior motivação e em uma aprendizagem mais divertida e eficaz (Cf. RASHID *et al.*, 2019).

Nesse contexto, essa pesquisa visa apresentar uma proposta de sequência didática voltada para o tema “Identidades”, por meio da ferramenta “Padlet” para ensinagem de línguas adicionais, língua inglesa e língua espanhola, com alunos do nível inicial do Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense (CELIFF), para a realização de atividades em momentos de aulas síncronas e assíncronas no período de ensino remoto.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa com vistas a apresentar os conceitos de multiletramento (Cf. KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e multimodalidade (Cf. BEZEMER; KRESS, 2016), bem como aspectos da Teoria Sociocultural de Vygotsky e da Aprendizagem pelo *Design* (Cf. COPE; KALANTZIS, 2005) por meio do idioma. Nesse sentido, considera-se a avaliação como um processo contínuo de aprendizagem e o *feedback* como um propiciador de oportunidades de novas aprendizagens (Cf. MASETTO, 2015).

Após a aplicação da Sequência Didática (SD), como produção final, os alunos elaboraram textos multimodais, autorais e individuais, explorando diversas práticas de linguagem e desenvolvendo o senso estético para reconhecer e ampliar seus repertórios linguísticos e culturais através do Padlet. Por meio dessa prática pedagógica, pretende-se verificar de que maneira o Padlet pode propiciar o envolvimento criativo e colaborativo dos estudantes, tanto na produção de textos multimodais, quanto nos comentários através da mediação das professoras ao longo do processo.

2. *Multiletramentos, Multimodalidade e Ensino de Línguas Adicionais*

Uma ensinagem de Língua Inglesa como língua adicional através da ampliação dos multiletramentos possibilita a participação crítica dos alunos nas diversas práticas sociais das linguagens e a exploração de diferentes formas de construção de sentidos. As práticas de linguagem contemporâneas envolvem gêneros multimodais cujas formas de produção, edição e interação se apresentam como novos *designs* de materiais semioticamente organizados. A abordagem multimodal engloba parâmetros de comunicação e aprendizagem interconectados, dinâmicos e culturalmente situados nos quais os sujeitos podem agir sobre eles e transformá-los (Cf. BEZEMER; KRESS, 2016).

Essa abordagem oferece um conjunto amplo de parâmetros que viabilizam articulações de composições complexas sob uma gama de aspectos constitutivos da *práxis* educativa como recursos pedagógicos e tecnológicos variados; diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento; diversas formas de avaliação; o entrelaçamento entre identidade e relações sociais; e valorização da ensinagem (Cf. KRESS; LEEUWEN, 2001; ANASTASIOU, 1998). Não se trata de desvalorizar o escrito/impresso nem de excluir gêneros como a notícia, entrevista, charge, tirinha, artigo de divulgação científica, mas de contemplar novos letramentos, especialmente os digitais.

Logo, a multimodalidade possibilita a produção de sentidos em textos em Língua Inglesa através da palavra escrita, das imagens, das cores, da sonoridade, da tipografia, dos (info)gráficos, das tabelas, das cores, da diversidade cultural, entre outras texturas textuais (Cf. FETTERMAN; LIMA-LOPES, 2021). Assim sendo, a abordagem multimodal realça relações interpessoais, funções textuais e significados ideacionais (Cf. HALLIDAY, 1994; LIMA-LOPES, 2016) permitindo aos alunos assumir uma postura autoral frente aos textos um processo de apropriação, transformação e produção de novos sentidos. Essa ampliação da visão de letramento potencializa a ensinagem de Língua Inglesa.

Cabe aqui uma breve explanação sobre o conceito do termo “Língua Adicional”. Segundo Leffa e Irala (2014), os conceitos historicamente apresentados para a aprendizagem de outra língua, além da materna, consideram uma escala de distanciamento e apontam o termo “língua estrangeira” como sendo, provavelmente, o mais distante. Desse modo, propõe-se adotar o termo “adicional” por referir-se a “(...) uma língua

que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe (...)” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22), sendo, portanto, línguas que se complementam. A utilização da Língua Inglesa como língua adicional ressalta a importância do professor como mediador de diferentes comunidades discursivas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 35) “quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças.” A sala de aula se torna, pois, o *locus* de ensinagem da língua. No que tange ao termo ensinagem, ele indica uma prática social complexa efetivada entre professor e aluno, englobando as ações de ensinar e apreender através de uma “(...) parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula” (CANASTASIOU, 1998, p. 193).

Nessa superação da exposição tradicional, compreender é apreender significados através de redes socialmente construídas em permanente estado de atualização (Cf. MACHADO, 1994). Na ensinagem, diferenciam-se quatro tipos de conteúdos: atitudinais, factuais, procedimentais e conceituais (Cf. ZABALA, 1998) que devem atender às características dos sujeitos do processo intencional de co-construção do conhecimento através da multimodalidade e dos multiletramentos. Por sua vez, este pauta-se na interatividade, na colaboração e na hibridização da diversidade social e linguística (Cf. ROJO; MOURA, 2019).

Sobre este aspecto, esta pesquisa está centrada nos letramentos linguístico, digital e crítico. Segundo Ravid e Tolchinsky (2002, p. 420), o letramento linguístico é “(...) um aspecto do conhecimento linguístico configurado tanto pelo reconhecimento de uma diversidade de recursos de linguagem quanto pelo acesso consciente a esses recursos”. Já o letramento digital discute a tecnologia como um meio que se relaciona à capacidade dos sujeitos de utilizarem as tecnologias digitais em ambientes educacionais com ênfase na multimodalidade e na ensinagem de diferentes habilidades de Língua Inglesa (Cf. BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016). Isso promulga o desenvolvimento de uma consciência crítica (letramento crítico) de maneira a problematizar questões sociais, priorizar a heterogeneidade linguística e cultural e produzir novos sentidos (Cf. MONTE MÓR, 2012).

3. *Padlet: recurso tecnológico digital no contexto dos multiletramentos*

O *Padlet* (<https://www.padlet.com>) é um aplicativo gratuito baseado na *web*, que fornece um “mural”, em que ao usuário é permitido postar palavras, fotos, *links* e vídeos, e que pode ser visualizado por qualquer pessoa com o *link* ou endereço do mural específico (Cf. RASHID; YUNUS; WAHI, 2019). Além disso, ele permite visualizar uma variedade de respostas que promovem a oportunidade de aprendizado e autoavaliação, individual e coletivamente, tendo em vista o fato de os alunos terem acesso imediato a um amplo espectro de respostas de seus colegas de classe (Cf. RASHID; YUNUS; WAHI, 2019).

O próprio *Padlet* apresenta-se como uma aplicação da *web* (*app*, *site*, ferramenta – letramento digital), que permite a criação de murais ou quadros virtuais, no qual há a possibilidade de compartilhamento de vídeos, imagens, anotações, endereços web e etc. (Cf. PADLET, 2021). Em seu *website*, fornecem o apoio e as informações necessárias para os primeiros acessos e apresentam seus colaboradores. Essa ferramenta *online* permite a criação de um quadro virtual dinâmico e interativo para registrar e partilhar conteúdos multimídia, como uma folha de papel, em que se pode inserir todo tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, *hyperlinks*) colaborativamente (Cf. SEAD, 2018).

Recursos gráficos computacionais como o *Padlet* facilitam a inserção de diferentes modos e recursos semióticos, como o texto verbal (suas cores, tipos, estilo e tamanho da fonte), a imagem (estática e em movimento) e sons, na criação de hipertextos (impressos e digitais). Entre esses materiais passam a ser então multimodais (Cf. BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016).

Alderson (2000, p. 76) afirma que um “(...) texto que contenha apenas informações verbais, especialmente em letras pequenas, será não apenas intimidante, mas também mais denso e, portanto, muito mais difícil de ser processado”.

Uma ferramenta digital interativa pode permitir que os estudantes vejam os seus conhecimentos num *design* mais visual, sendo um excelente método para incentivar a inovação na sala de aula. Os alunos constroem as atividades com base nos conhecimentos adquiridos, de uma maneira criativa e interativa (Cf. ENGLAND, 2017).

Com o uso do *Padlet*, é possível compartilhar informações de diversos temas, o que pode auxiliar no desenvolvimento da criticidade e da criatividade, mediante as interações feitas e pelos intertextos criados em multiletramentos. A ensinagem ultrapassa o contexto escolar, podendo ser aplicada também no contexto social (letramento crítico). Permite, ainda, que os alunos construam o conhecimento que adquiriram na língua que estudam, com o conteúdo abordado nas aulas e por meio de pesquisas, de forma criativa e estimulante da curiosidade (letramento linguístico).

Gasmi e Thomas (2017) observam que os efeitos do uso do *Padlet* na aprendizagem, tanto no aspecto de escrita acadêmica e comunicação são positivos em relação à motivação dos alunos, que se mostraram mais cognitivamente engajados com o material de aprendizagem. Tanto alunos quanto professores utilizaram estratégias de aprendizagem para lidar com as demandas dessa abordagem de ensino.

O projeto foi desenvolvido em conjunto, apesar dos conteúdos dos livros didáticos serem diferentes em alguns pontos. Em tempo, recursos diversos e multimodais foram usados durante o processo de construção do conhecimento, permitindo a participação ativa dos alunos entre si e com as professoras.

4. A Teoria Sociocultural de Vygotsky e a Aprendizagem pelo Design

De acordo com a teoria sociocultural de Vygotsky, é por meio da linguagem que os seres humanos se constituem como sujeitos interativos, uma vez que, ao produzirem conhecimentos, são capazes de utilizar a fala para se relacionarem com outras pessoas (Cf. FIGUEIREDO, 2019). No contexto da ensinagem de línguas, a oralidade deve ser trabalhada de forma explícita,

[...] no sentido de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes e, especificamente, a sua competência de compreensão, produção e interação orais. A competência oral assume, por conseguinte, particular importância, por exemplo, no âmbito do desenvolvimento de uma relação pessoal e profissional, que exige frequentemente o recurso ao contacto direto através da oralidade, implicando conhecimentos que implicam mais do que o domínio do léxico, da gramática e da pronúncia (competência linguística), pois é necessário aprender as normas socioculturais, sociolinguísticas e discursivas da comunidade linguística. (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 60)

Assim sendo, as atividades propostas na SD trabalhada buscaram promover maior interação entre os participantes a partir da prática da oralidade e, conseqüentemente, da compreensão auditiva, sem, no entanto, deixar de trabalhar com as habilidades de escrita e de leitura. Os conteúdos gramaticais e o léxico foram trabalhados a partir de um enfoque comunicativo da língua, que se preocupa com o estudante como sujeito e agente no processo de ensino e aprendizagem de um idioma (Cf. ALMEIDA FILHO, 1993).

Segundo Abadía (2000), a competência comunicativa, integra muito mais que o conhecimento das regras gramaticais, mas, sobretudo, o entendimento do quê, a quem e como comunicar-se de forma apropriada e em situações determinadas. Para Fernández (2003), essa competência refere-se à capacidade de interagir de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma escrita quanto oral.

A competência comunicativa engloba outras que se relacionam entre si: i) a competência linguística, compreendida pelo domínio de aspectos gramaticais e do léxico; ii) competência discursiva, referente à capacidade de relacionar as frases com o intuito de produzir mensagens coerentes, seja em contexto escrito, seja nas interações orais; iii) competência estratégica, entendida como a capacidade de ativar mecanismos para planejar, executar e resolver problemas e controlar a comunicação; iv) a competência pragmática, que possibilita a relação entre os elementos linguísticos, o contexto e os usuários, ou seja, refere-se à capacidade de adequar-se à situação comunicativa, colaborando para uma melhor comunicação, reagindo de maneira natural, controlando o discurso e considerando não só o tema, mas as intenções comunicativas, os interlocutores e o contexto em que ocorre a comunicação e, por fim, a competência sociolinguística, que embora possa ser incluída na competência pragmática, implica, ainda, fazer uso de registros adequados, dos dialetos e ser capaz de interpretar referências culturais (Cf. FERNÁNDEZ, 2003).

A aprendizagem pelo design abarca aspectos fundamentais do processo de ensinagem valorizando as subjetividades dos alunos, a escolha do currículo e até as metodologias escolhidas pelos professores “(...) criando ambientes de aprendizagem que engajem as sensibilidades dos aprendizes que estão cada vez mais imersos em estilos de vida digitais e globais” (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 38). Para os autores, há formas de apreender o conhecimento: experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar. Esses “movimentos do conhecimento” surgiram da pedagogia dos multiletramentos com o objetivo de despertar a consciência dos pro-

fessores sobre “o que” e “como” ensinam. Essa concepção expande os processos de conhecimento em diferentes experiências de aprendizagem considerando os micro e macro contextos como ilustrado na figura 1.

Figura 1: Processos de conhecimentos na pedagogia da aprendizagem pelo design.



Fonte: (COPE; KALANTZIS, 2005).

A partir da noção de aprendizagem pelo design desenvolvida por Cope e Kalantzis é possível apresentar uma SD cuja avaliação seja contínua e parte da aprendizagem. Os alunos são capazes de aprenderem sobre si próprios e compreenderem “como” aprendem. É um processo metacognitivo no qual os alunos assumem mais responsabilidade por monitorarem as escolhas curriculares e pedagógicas avaliando-se, avaliando seus pares, o professor e os conteúdos abordados durante todo o processo de ensinagem. Cabe, pois, ao professor promover a autonomia do aluno, estabelecer objetivos de modo colaborativo e apresentar práticas linguísticas adequadas às necessidades educacionais. O *feedback* do professor (durante o processo) cria um ambiente seguro que valida a aprendizagem e motiva os alunos (Cf. PIMENTA; ANASTASIOU, 2017).

Diante do exposto e entendendo que o trabalho com línguas adicionais no contexto escolar não deve deter-se somente aos aspectos linguísticos e comunicativos, ressalta-se que o “(...)” ensino pautado no componente intercultural não pode ser negligenciado nos dias de hoje. O espaço de sala, ainda se configura como o melhor local para conhecer e minimizar possíveis (pré)conceitos sobre a cultura do outro, a partir da sua própria” (LACERDA; COSTA; ARAUJO; 2017 p. 2). Nessa perspectiva, os conteúdos trabalhados na SD compreenderam competências pragmáticas e linguísticas e foram norteadas pelo componente intercultural, conforme descrito na SD apresentada a seguir.

5. *Sequência Didática: entrelaçamentos multimodais em aulas de língua inglesa e espanhola*

De acordo com Zabala (1998), uma SD consiste em estruturar e ordenar as atividades previamente definidas com o objetivo de atender aos objetivos educativos propostos. A preocupação recai não apenas sobre o tema a ser escolhido, mas o contexto do planejamento e da avaliação como aprendizagem. Ainda se faz necessário ponderar sobre o valor educacional das atividades propostas de maneira que sejam considerados a produção inicial, os módulos das atividades e a produção final (Cf. DOLZ, 2004). Nessa perspectiva, apresenta-se uma SD elaborada a partir do material didático adotado nos cursos de língua inglesa e língua espanhola de um dos *campi* do CELIFF. Foi trabalhada em 10h aulas (síncronas e assíncronas), durante os meses de setembro e outubro de 2021.

Por se tratar de estudantes de nível inicial de ensino, na aula 1 (síncrona), além de evidenciarem os conteúdos a serem trabalhados e explicitar alguns dos recursos digitais utilizados (*Google Classroom* e *Padlet*), as professoras propuseram uma atividade de apresentação pessoal, com o objetivo de promover uma aproximação entre estudantes-estudantes e estudantes-professoras. Sendo assim, foram abordadas, oralmente e em língua materna, questões como: nome, idade, origem (cidade onde mora) e o motivo pelo qual o levou a estudar o idioma.

Na aula 2 (síncrona), as professoras apresentaram o alfabeto fonético. Para praticar esse tema, a professora de língua espanhola propôs, para a aula 3 (assíncrona) atividades de compreensão auditiva e prática oral por meio das atividades do site PROFEdeELE¹. Em relação ao grupo de nível 1 de língua inglesa, a professora também apresentou o alfabeto concomitantemente aos números de 1 a 10, praticando a pronúncia por meio do áudio do livro didático *Touchstone 1 - Second Edition* (Editora Cambridge, 2014) e do *YouTube*. Em seguida, para a aula 3 (assíncrona), foram disponibilizados, no Google Classroom, *sites*² para a prática desses conteúdos.

A aula 4 (síncrona) evidenciou, em língua espanhola, o emprego dos pronomes pessoais, acompanhados da conjugação de alguns verbos no Presente do Indicativo, como: *ser, estar, vivir, llamarse* e *tener*. Como

¹ <https://www.profedeele.es/>.

² <https://www.languageguide.org/english/numbers/> e <https://www.esolcourses.com/uk-english/beginners-course/unit-1/the-alphabet/the-alphabet-vocabulary.html>.

esses verbos podem ser utilizados para a apresentação pessoal, após a explanação do conteúdo por meio do livro didático adotado (Embarque 1 - Editora Edelsa, 2012), os estudantes foram estimulados a apresentarem-se oralmente, em língua espanhola. Na aula 4 (síncrona) de língua inglesa, a professora apresentou, inicialmente, os Pronomes Pessoais e o *Verb To Be* no presente simples. Em seguida, as estruturas para apresentação pessoal como *Where do you live?*, *What is your name?*, *How old are you?* foram introduzidas propiciando momentos de prática oral em duplas em salas subsequentes no *Google Meet* e, posteriormente, após o retorno para a sala inicial, os alunos praticaram as estruturas no grupo maior.

Seguindo os conteúdos propostos pelos livros didáticos adotados, na aula 5 (síncrona) foi apresentado o léxico relacionado a *nacionalidades*. Diante disso, os estudantes realizaram atividades escritas, além de uma prática oral com o mesmo tema. No tocante às aulas de língua inglesa, a professora explicou sobre plurais de substantivos e o uso dos artigos indefinidos *a* e *an*. Com atividades de compreensão auditiva e exercícios do livro didático, o léxico acerca de objetos da sala de aula também foi introduzido, além de preposições de lugar *in*, *on*, *under*, *next to* e *in front of*. Para reforçar o conteúdo, os alunos concluíram a aula com uma prática oral e escrita, descrevendo a localização de objetos por meio do *site* Mentimeter.

A aula 6 (síncrona) contemplou o léxico relativo a *profissões* em ambas as línguas. A professora de língua espanhola trabalhou com o material disponibilizado no *site* PROFEdEdeELE e, em seguida, promoveu uma prática oral. Em relação às aulas de língua inglesa, a professora abordou o tópico relacionando-o a pronomes possessivos adjetivos e o uso do *Genitive Case*. Em sequência, foram propostos exercícios no livro didático. Para o momento assíncrono, foi disponibilizado um vídeo do YouTube sobre *Possessive Adjectives*³ para ser consultado pelos alunos.

Na aula 7 (síncrona), as professoras apresentaram o léxico sobre dias da semana e meses do ano a partir de um material produzido de forma autoral e disponibilizado no *Google Classroom*. Em seguida, foi promovida uma atividade de prática oral evidenciando o conteúdo em questão. Em língua inglesa, foi contemplada a estrutura de frases interrogativas com o uso do *Verb To Be* no presente, ou seja, *Yes-No Questions*. No final, houve um momento de prática oral, simulando o jogo *Guess*

³ <https://youtu.be/uJWrZIBNsaE>

Who, em que um dos alunos recebia o nome de outro e, com as câmeras abertas, tentavam adivinhar quem era o selecionado por meio das respostas “Sim” ou “Não” apenas. Para o momento assíncrono, os alunos responderam a um formulário Google Forms com uma atividade de compreensão auditiva contendo perguntas e respostas de múltipla escolha.

Durante a aula 8 (síncrona) foram apresentados os pronomes interrogativos. Para isso, a professora de língua espanhola fez uso de um material autoral, produzido em *Powerpoint*. Além da explicação oral e criação de perguntas evidenciando esses pronomes, foi disponibilizado um vídeo explicativo⁴ no Google Classroom. Passado esse primeiro momento, a professora propôs uma atividade oral, em dupla. Para tanto, cada dupla foi direcionada a um *link* que deu acesso a uma “nova sala de aula” aberta no *Google Meet*. Nessa sala, os estudantes foram incentivados a formular perguntas utilizando não só os pronomes interrogativos, como as estruturas de apresentação pessoal anteriormente estudadas. Desse modo, perguntas como: *¿Dónde vives?*, *¿Cómo te llamas?* e *¿Cuántos años tienes?* foram evidenciadas. Em seguida, os estudantes regressaram à sala inicial aberta no *Google Meet* e cada um apresentou o seu colega.

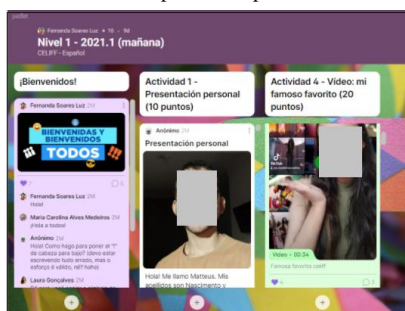
Em língua inglesa, durante a aula 8, seguindo o cronograma proposto no livro didático, os pronomes interrogativos *Wh-Questions* (*What, Where, Who, How, How old*) e a estrutura de frases interrogativas com o uso do *Verb To Be* no presente simples foram revistas por meio dos exercícios do material adotado e, em seguida, os alunos foram direcionados em duplas para salas subsequentes do *Google Meet*, para prática dessas perguntas e respostas, com a revisão das estruturas de apresentação pessoais anteriores.

Para a aula 9 (assíncrona) a professora de língua espanhola elaborou, por meio do *Google Forms*, uma atividade escrita contendo respostas como *Me llamo María.* e *Soy brasileño.* Desse modo, os estudantes precisavam formular perguntas adequadas a cada uma das respostas já dadas e a professora pode avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes. Em relação à aula 9 de inglês, para o momento assíncrono, foi disponibilizado um formulário *Google Forms* sobre o assunto, apenas com questões de múltipla escolha com o tema da aula anterior.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=uvU01goNyXg>.

Na aula 10 (síncrona), além de comentar a atividade realizada na aula 9, que foi assíncrona, a professoras propuseram uma atividade avaliativa processual. Essa atividade teve como objetivo reconhecer se os conteúdos trabalhados até esse momento foram apreendidos pelos estudantes. Nessa tarefa, a professora de língua espanhola propôs a produção de um vídeo em que o aluno deveria escolher e apresentar seu *famoso favorito*. Nesse vídeo, informações como nome, sobrenome, data de nascimento, idade, profissão e nacionalidade do artista escolhido deveriam ser explicitadas. A professora deixou os estudantes livres quanto à escolha dos recursos que poderiam ser utilizados para produção desse vídeo e os orientou a considerar o tempo de 20 a 30 segundos. O vídeo deveria ser postado no *Padlet*, conforme figura 2.

Figura 2: Resultado do trabalho final produzido pelos estudantes de língua espanhola.

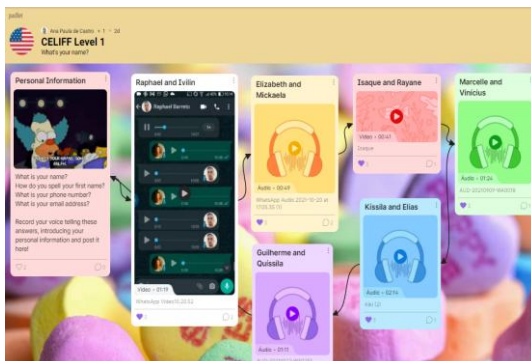


Fonte: Protocolo de Pesquisa (<https://padlet.com/fernandaluz77/cnid11gn705byfyx>).

Já a professora de língua inglesa, na aula 10, propôs uma atividade em duplas, na qual os alunos deveriam gravar um vídeo, simulando um diálogo entre pessoas que não se conheciam. Para essa apresentação, informações pessoais como nome, idade, local em que vivem, e-mail, telefone e preferências pessoais deveriam ser incluídas. Entretanto, os alunos solicitaram que fosse gravado apenas um arquivo de áudio, e a professora aceitou a proposta. O tempo do áudio deveria variar de 30 segundos a 2 minutos. O objetivo dessa atividade visou verificar a aprendizagem dos conteúdos propostos de forma multimodal, desenvolvendo várias habilidades linguísticas, conforme apontado na figura 3⁵.

⁵ Ressalta-se que todos os estudantes envolvidos preencheram um termo de autorização de divulgação de imagem e áudio, declarando estar de acordo com a divulgação de suas imagens e áudios para a pesquisa.

Figura 3: Resultado do trabalho final produzido pelos estudantes de língua inglesa.



Fonte: Protocolo de Pesquisa (<https://padlet.com/anacastro26/level1identities>).

Essa proposta de SD revisita a avaliação como elemento contínuo no processo de ensinagem e os processos de construção do conhecimento da teoria da aprendizagem pelo *design* (Cf. COPE; KALANTZIS) através de diferentes práticas multimodais que experienciam (utilização do *Padlet*; aplicativos de gravação e edição de vídeos; utilização das línguas inglesa e espanhola), conceituam (aspectos gramaticais como compreensão do uso de pronomes, verbos, substantivos), analisam (diferenças linguísticas e culturais) e aplicam (produções em vídeos, produção escritas e orais). Essas experiências propiciam oportunidades de letramento linguístico, crítico e digital ao passo que os alunos lêem e produzem textos que enfatizam a heterogeneidade constitutiva de suas vivências através da tecnologia.

6. Considerações finais

Conforme exposto neste estudo, conclui-se que os multiletramentos propiciaram uma ensinagem de línguas mais dialógica e emancipatória, em especial em tempos de Pandemia. A SD acima apresentada abordou múltiplos letramentos: linguístico, crítico e digital, de modo que os alunos se conectaram com aprendizagens e habilidades diversas.

Desse modo, essa SD foi pautada no redesenho da aprendizagem, na utilização de recursos e ferramentas tecnológicas variadas (*hiperlinks*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Mentimeter*, etc.), e, em especial, o *Padlet*. Essa ferramenta possibilitou a produção de textos multimodais, propiciando o engajamento dos alunos por meio dos comentários e a

mediação das professoras ao longo do processo. Destaca-se, ainda, que o *Padlet* permite a produção de tarefas de modo criativo e colaborativo, a possibilidade de revisitação pelos estudantes, bem como situações de avaliação contínua pelo professor.

Assim sendo, a aprendizagem ultrapassa o espaço da sala de aula, principalmente, em tempos de ensino remoto, devido à Covid-19, amplificando conhecimentos linguísticos e demonstrando a heterogeneidade linguística, cultural e identitária dos alunos e das línguas de modo a evidenciar suas naturezas agentivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADÍA, Pilar Melero. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Discalia, 2000.

ALDERSON, J. Charles. *Assessing reading*. New York: Cambridge University, 2000.

ALMEIDA FILHO, José. Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 1993.

ANASTASIOU, Léa da Graças C.. *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

BARBOSA, Vânia S.; ARAÚJO, Antonia D.; ARAGÃO, Cleudene O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 623-50, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/pM68n9gfxmRZZzVVRzvdSBC/?lang=pt&format=html>.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*. 2008; *Sage Journals*, 25(2), p. 166-95. 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741088307313177>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Learning by Design*. Common Ground. Melbourne, 2005.

DOLZ, Joaquim *et al.* Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ-MESTRE, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004.

ENGLAND, Selinda. Tech for the Modern EFL Student: Collaborate and Motivate with Padlet. *Accents Asia*, n. 2, v. 9, p. 56-60, 2002. Disponível em: <http://www.issues.accentasia.org/issues/9-2/England.pdf>.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia: Desarrollo por tareas*. Madrid: Edelsa, 2003.

FERREIRA, Alexandra; SILVA, Fátima. O relato de discurso como estratégia de desenvolvimento da competência oral no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. *Rev. EntreLínguas*, v. 4, n. 1, p. 58-80, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/118589/2/310263.pdf>.

FETTERMAN, Joyce Vieira; LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. Caminhos multimodais para a produção de sentido no ensino de inglês. In: FETTERMAN, J.V.; BARRETO, L.; TAMARIZ, A. *Estudos em educação, linguagem e tecnologias*. Campos dos Goytacazes-RJ: Encontrografia, 2021. p. 118-36

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

GASMI, Afef; THOMAS, Michael. Academic writing in the flipped EFL classroom: A case study on student engagement in Oman. In: LOUCKY, J.P.; WARE, J.L. *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom*. 2017. p. 232-51

GUARDA, Graziela Ferreira; CUNHA, Lídia Raquel Rocha; GONÇALVES, Caroline dos Santos. Uso de Aplicativos Educacionais – Experiências com Aprendizagem Criativa na Educação Básica. In: VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação. *Anais...* Brasília. p. 138-147. 2019. Disponível em: <https://brie.org/pub/index.php/wie/article/view/8500>.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood *et al.* *An introduction to functional grammar*. Routledge, 2014.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold, 2001.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. *O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*. In: LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. (Orgs). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. Vídeos Publicitários e o discurso da Tecnologia: Metáforas Verbo-Visuais. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, p. 325-54, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/MvjCQFmkQTqtmhcBXX7YnCP/abstract/?lang=pt>.

MACHADO, Nílson José. *Conhecimento como rede: a metáfora como paradigma e como processo*. Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, 1994.

MONTE MÓR, Walkyria. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M. (Orgs). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 37-50

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa da Graças C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RASHID, Aída Abdul; YUNUS, Melor Md.; WAHI, Wahiza. Using Padlet for Collaborative Writing among ESL Learners. *Creative Education*, v. 10, p. 610-20. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4236/ce.2019.103044>.

RAVID, Dorit; TOLCHINSKY, Liliana. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language*, n. 2, v. 29, p. 417-47, 2002. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/abs/developing-linguistic-literacy-a-comprehensive-model/79FBEC0D1AAA008A3037DFE00B4A35>.

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

SEAD. *Tutorial Sead 2018*. Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://inovae.h.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>.

ZABALA. Vidiella Antoni. *A prática educativa como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Outra fonte:

PADLET. Padlet.com. 2021. Disponível em: <https://padlet.com/>.