

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**JAQUELINE SCHABARUM**

**DEUTSCH IN DEINEM LEBEN: ERZÄHLE MIR DAVON!  
A história digital no desenvolvimento dos multiletramentos e no  
fortalecimento da identidade dos alunos aprendizes de alemão como língua  
adicional**

**São Leopoldo**

**2021**

JAQUELINE SCHABARUM

**DEUTSCH IN DEINEM LEBEN: ERZÄHLE MIR DAVON!**

**A história digital no desenvolvimento dos multiletramentos e no fortalecimento da identidade dos alunos aprendizes de alemão como língua adicional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2021

S291d Schabarum, Jaqueline.

Deutsch in deinem Leben: Erzähle mir davon! : a história digital no desenvolvimento dos multiletramentos e no fortalecimento da identidade dos alunos aprendizes de alemão como língua adicional / Jaqueline Schabarum. – 2021.

127 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2021.

“Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch.”

1. Língua alemã. 2. Multiletramentos. 3. História digital. 4. Aprendizagem experimental. 5. Identidade. I. Título.

CDU 801

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

**JAQUELINE SCHABARUM**

**"DEUTSCH IN DEINEM LEBEN: ERZÄHLE MIR DAVON! A HISTÓRIA DIGITAL  
NO DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS E NO  
FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS APRENDIZES DE  
ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL"**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

**APROVADA EM 14 DE JANEIRO DE 2022**

**BANCA EXAMINADORA**

**PROFA. DRA. ANA ELISA FERREIRA RIBEIRO - CEFET-MG  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. MARIA EDUARDA GIERING - UNISINOS  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**( ) ORIENTADORA**



---

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS**

## **MEUS MAIS SINCEROS AGRADECIMENTOS...**

*A Deus, que me permitiu ter saúde e resiliência, me guiando até aqui.*

*À minha querida orientadora, Dorotea Frank Kersch, que tão bem me recebeu em seu grupo de pesquisa no ano de 2020 e, desde então, me auxiliou e me apoiou em todos os momentos da minha pesquisa. Muito obrigada por todo o carinho e incentivo nesta caminhada e por acreditar tanto em mim!*

*Ao meu marido, Anderson Heckler, meu maior incentivador na busca pelos meus sonhos. Obrigada por sempre acreditar em mim e me apoiar. Obrigada por me encorajar a tentar o Mestrado. Obrigada pela paciência em todos os momentos. Te amo!*

*Aos meus queridos pais, Lair Schabarum e Nicolau Schabarum, que sempre me incentivaram a correr atrás dos meus sonhos. Amo vocês!*

*À minha sogra e ao meu sogro, pelo apoio e incentivo.*

*À Raquel Vetromilla, minha colega e amiga, que me aconselhou em muitos momentos antes da seleção para o Mestrado, me incentivou durante o processo e sempre esteve disposta a me escutar e ajudar.*

*Ao Instituto Ivoti, instituição na qual trabalho, onde sempre tive apoio e incentivo para a formação continuada!*

*À minha colega de Mestrado, Karin Paola Meyrer, a qual conheci na prova de seleção, depois descobri que era minha vizinha e hoje considero uma valiosa amiga! Obrigada, Karin, por todos os momentos de parceria e apoio durante esta caminhada.*

*Ao grupo FORMLI, especialmente às colegas e amigas, Gabriela Krause e Deisi Puppo, pelo apoio, pelos ensinamentos mútuos, pela parceria, pelos desabafos... Vocês foram e continuam sendo muito importantes para mim!*

*Aos professores do PPG de Linguística Aplicada da Unisinos, pelos valiosos ensinamentos que me enriqueceram como pesquisadora, professora e ser humano.*

*À professora Maria Eduarda Giering, excelente professora do PPG de Linguística Aplicada. Muito obrigada pelas ricas contribuições dadas na fase de qualificação dessa pesquisa.*

*À professora Ana Elisa Ribeiro, excelente professora. Obrigada por ter aceitado compor a banca de qualificação e defesa dessa pesquisa e contribuir para o aperfeiçoamento dessa investigação.*

*Aos alunos participantes do projeto “Deutsch in meinem Leben”, que realizaram um trabalho tão bonito e se dedicaram muito. Aprendi muito com vocês!*

*Às minhas colegas e amigas, Greisi Jung, Débora Bender e Jordana Konrad, que sempre estiveram dispostas a me escutar e aconselhar. Obrigada, queridas!*

*Às minhas amigas, Cíntia Gassen, Fernanda Boufleuer e Maíse Schneider, que cobravam minhas ausências, mas sempre me apoiaram a realizar e concluir este sonho.*

*À Capes e à Unisinos, pela bolsa concedida em 2020!*

*Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

*Antoine de Saint-Exupéry*

## **RESUMO**

No século XXI, um dos desafios do ensino de línguas é promover situações de aprendizagem significativas. O presente trabalho tem como objetivo investigar como a produção de uma história digital em língua alemã favorece o desenvolvimento dos multiletramentos e o fortalecimento da identidade “alemã” dos alunos. Por meio de uma pesquisa-ação, fundamentada nas definições de Tripp (2005), na qual o professor é o próprio pesquisador, e Kersch (2020), em que a aprendizagem acontece pela experiência, desenvolveu-se a base metodológica para a geração de dados desta pesquisa intitulada “Deutsch in meinem Leben, erzähle mir davon”. O projeto foi planejado e desenvolvido pela professora-pesquisadora com onze alunos aprendizes de língua alemã em uma escola da rede privada do Rio Grande do Sul no contexto da pandemia COVID-19. Como âncora teórica, alicerçamo-nos nos estudos de letramento (KLEIMAN, 2005, 2008; SOARES, 2003), nos multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2012, 2013; KERSCH e MARQUES, 2017; RIBEIRO, 2018, 2020, 2021) e na análise do significado (COPE, KALANTZIS, 2009, 2021). Fundamentamo-nos, também, no estudo da história digital (ROBIN, 2008), a qual serviu de base para a análise. Por último e não menos importante, embasamo-nos nos estudos de identidade (HALL, 2006; IVANIC, 1998). Esses aportes teóricos apontam para uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas, muito necessária no contexto em que vivemos, marcada pela tecnologia, principalmente depois da pandemia. Os resultados mostram que houve desenvolvimento dos multiletramentos pelos estudantes, uma vez que construíram significado de maneira multimodal nas suas histórias digitais, sendo agentes e exercendo protagonismo em sua aprendizagem – mesmo em um contexto pandêmico no qual as diferenças de acesso entre escolas públicas e privada foram gritantes. Ademais, percebemos que o sentimento de identidade se reavivou dentro dos alunos, uma vez que eles se identificaram com a língua novamente, vendo o papel importante que ela desempenha em suas vidas.

**Palavras-chave:** Língua Alemã. Multiletramentos. História Digital. Aprendizagem pela experiência. Identidade.

## ZUSAMMENFASSUNG

Im 21. Jahrhundert besteht eine der Herausforderungen des Sprachunterrichts darin, sinnvolle Lernsituationen zu fördern. In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, wie die Produktion einer digitalen Geschichte in deutscher Sprache die Entwicklung von Multiliteralitäten und die Stärkung der „deutschen“ Identität der Lernenden begünstigt. Durch Aktionsforschung, basierend auf den Definitionen von Tripp (2005), in der der Lehrer der Forscher ist, und Kersch (2020), in dem Lernen durch Erfahrung geschieht, wurden die methodischen Grundlagen zur Datengenerierung zum Projekt: „Deutsch in meinem Leben: Erzähle mir davon“ entwickelt. Das Projekt wurde von der Lehrkraft-Forscherin mit elf Deutschlernern an einer Privatschule in Rio Grande do Sul im Kontext der COVID-19-Pandemie geplant und entwickelt. Als theoretischer Anker stützen wir uns auf Alphabetisierungsstudien (KLEIMAN, 2005, 2008; SOARES, 2003), auf Multiliteralitäten (GNL, 1996; ROJO, 2012, 2013; KERSCH und MARQUES, 2017; RIBEIRO, 2018, 2020, 2021) und in der Bedeutungsanalyse (COPE, KALANTZIS, 2009, 2021). Wir stützen uns auch auf das Studium der digitalen Geschichte (ROBIN, 2008), das als Grundlage für die Analyse diente. Nicht zuletzt stützen wir uns auf Identitätsstudien (HALL, 2006; IVANIC, 1998). Diese theoretischen Beiträge weisen auf eine neue Perspektive des Lehrens und Lernens von Sprachen hin, die in unserem von Technologie geprägten Kontext insbesondere nach der Pandemie, sehr notwendig ist. Die Ergebnisse zeigen, dass es bei den Schülern eine Entwicklung von Multiliteralitäten gab, da sie in ihren digitalen Geschichten auf multimodale Weise Bedeutungen bauten, Agenten waren und eine führende Rolle in ihrem Lernen spielten - selbst in einem pandemischen Kontext, in dem die Unterschiede im Zugang zwischen öffentlichen und Privatschulen enorm waren. Darüber hinaus stellten wir fest, dass das Identitätsgefühl bei den Schülern wiederbelebt wurde, als sie sich wieder mit der Sprache identifizierten und die wichtige Rolle sahen, die sie in ihrem Leben spielt.

**Stichworte:** Deutsche Sprache. Multiliteralitäten. Digitale Geschichte. Lernen durch Erfahrung. Identität.

## ABSTRACT

In the 21st century, one of the challenges of language teaching is to promote meaningful learning situations. The present thesis aims to investigate how the production of a digital story in the German language favors the development of multiliteracies and the strengthening of the “German” identity of the learner. Through action research, based on the definitions of Tripp (2005), in which the teacher is the researcher, and Kersch (2020), in which learning happens through experience, the methodological basis for data generation of this research entitled: “Deutsch in deinem Leben: Erzähle mir davon” was developed. The project was planned and developed by the teacher-researcher with eleven German language students in a private school in Rio Grande do Sul in the context of the COVID-19 pandemic. As a theoretical support, we based ourselves on literacy studies (KLEIMAN, 2005, 2008; SOARES, 2003), in multiliteracies (GNL, 1996; ROJO, 2012, 2013; KERSCH and MARQUES, 2017; RIBEIRO, 2018, 2020, 2021) and in the analysis of meaning (COPE, KALANTZIS, 2009, 2021). We are also supported by the study of digital stories (ROBIN, 2008), which served of the basis for the analysis of this research. Finally, the concepts of identity (HALL, 2006; IVANIC, 1998) were also used in for the analysis. These theoretical contributions point to a new perspective to teaching and learning languages, which is extremely necessary in our environment marked by technology, especially after the pandemic. The results show that there was a development of multiliteracies by the students, as they built meaning in their digital stories in a multimodal way, acting as agents and playing a leading role in their learning - even in a pandemic context where the differences in access between public and private schools were enormous. Furthermore, we realized that the feeling of identity was revived with the language once again, perceiving the important role it plays in their lives.

**Keywords:** German language. Multiliteracies. Digital Story. Learning through experience. Identity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Prática e evento de letramento .....	20
Figura 2: Multiletramentos .....	23
Figura 3: Pedagogia individualizada versus social.....	36
Figura 4: Ciclo da pesquisa-ação.....	51
Figura 5: A relação entre reflexão e ação do professor-pesquisador .....	52
Figura 6: Modalidades da pesquisa-ação.....	54
Figura 7: Princípios norteadores do trabalho com a tecnologia.....	56
Figura 8: Esquema do projeto digital .....	56
Figura 9: Texto “Viele Sprachen? Kinderleicht!.....	63
Figura 10: Google Slides .....	64
Figura 11: Padlet.....	64
Figura 12: Mentimeter .....	66
Figura 13: Pixton .....	66
Figura 14: Flipgrid .....	67
Figura 15: Roteiro elaborado pela aluna Maria Eduarda .....	83
Figura 16: Trechos da história digital de Maria Eduarda.....	88
Figura 17: Trechos da história digital de Laura Carina.....	95
Figura 18: Trechos da história digital de Camila.....	102

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia .....	71
Gráfico 2: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia .....	71
Gráfico 3: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia .....	71
Gráfico 4: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia .....	72
Gráfico 5: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia .....	73
Gráfico 6: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia .....	73
Gráfico 7: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia .....	74
Gráfico 8: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia .....	75
Gráfico 9: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia .....	75
Gráfico 10: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia .....	76
Gráfico 11: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia .....	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Funções de significado.....	38
Quadro 2: Funções e formas de significado.....	40
Quadro 3: Representação de significados.....	41
Quadro 4: Os sete elementos da Digital Storytelling .....	44
Quadro 5: Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.....	58
Quadro 6: Etapas do projeto .....	61
Quadro 7: Representação de significados de Maria Eduarda.....	85
Quadro 8: Características da história digital no trabalho da aluna Maria Eduarda....	92
Quadro 9: Funções de significado na história digital de Maria Eduarda .....	92
Quadro 10: Características da história digital no trabalho da aluna Laura Carina.....	99
Quadro 11: Funções de significado na história digital de Laura Carina .....	100
Quadro 12: Características da história digital no trabalho da aluna Camila .....	106
Quadro 13: Funções de significado na história digital de Camila .....	107

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Do letramento aos multiletramentos</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2 A pandemia, o ensino de línguas e a cultura digital no século XXI</b> .....	<b>26</b>
2.2.1 O conceito de <i>design</i> na Pedagogia dos Multiletramentos .....	34
2.2.2 Os modos de significação e a Gramática Transposicional .....	36
<b>2.3 História digital</b> .....	<b>42</b>
<b>2.4 Conceito de identidade(s)</b> .....	<b>45</b>
<b>2.5 Identidade(s) na escrita</b> .....	<b>48</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>51</b>
<b>3.1 O método de pesquisa</b> .....	<b>51</b>
<b>3.2 O contexto da pesquisa</b> .....	<b>57</b>
<b>3.3 A sequência de atividades para a geração de dados</b> .....	<b>61</b>
<b>3.4 Procedimentos éticos</b> .....	<b>68</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>70</b>
<b>4.1 Conhecendo as condições de acesso dos estudantes durante a pandemia</b> .....	<b>70</b>
<b>4.2 Análise do percurso de aprendizagem de três estudantes</b> .....	<b>82</b>
4.2.1 Análise do roteiro de Maria Eduarda .....	83
4.2.2 Análise das histórias digitais .....	87
4.2.3 O que nos ensinam as histórias digitais?.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>119</b>
<b>ANEXO A – ATIVIDADES ANTES DA PRODUÇÃO – PADLET</b> .....	<b>123</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE</b> .....	<b>124</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt”.*

*“Os limites da minha língua significam os limites do meu mundo”.*

Ludwig Wittgenstein

Desde que me conheço por gente, escuto e falo uma língua que herdei de minha família, mais especificamente de meus antepassados alemães: o Hunsrückisch. Minhas raízes fazem parte de mais uma das inúmeras famílias que tiveram de deixar a sua terra natal no século XIX em busca de melhores condições de vida em um lugar longínquo e desconhecido. Nasci e cresci no Brasil, assim como meus pais, avós e bisavós. Da Alemanha vieram os meus tataravós, dos quais tenho poucas informações.

Essa língua minoritária no Brasil (e dialeto na Alemanha) faz parte da minha identidade, uma vez que cresci me comunicando nesse idioma com meus pais, com minha família e, principalmente, com os meus avós, os quais mal sabiam falar a língua portuguesa. Ao longo da minha vida, essa língua foi se tornando cada vez mais importante e, por esse motivo, decidi estudar a sua versão padrão mais a fundo e conhecer o país do qual ela se originou.

No ano de 2010, decidi estudar “Letras Português-Alemão”, com o intuito de aprender melhor o alemão padrão e poder ensiná-lo a outras pessoas que, assim como eu, se identificam com a língua e veem um futuro promissor com ela. Nessa trajetória, tive a oportunidade de aprender muito sobre o país dos meus antepassados, o que me fez criar uma grande afeição por ele. Surgiu, então, a oportunidade de fazer uma viagem de estudos para a Alemanha, com a duração de dois meses, juntamente com minha turma do IFPLA (Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã). Durante essa viagem, aprendi muito: cultura, costumes, língua. Além disso, conheci pessoas fascinantes, com as quais criei laços e que até hoje fazem parte da minha vida.

No ano de 2014, formei-me como professora de língua portuguesa e língua alemã. Meus avós puderam se orgulhar da primeira neta com formação superior e, meus pais, da única filha. A partir de então, comecei a atuar como professora de língua alemã no Instituto Ivoti, instituição que me deu a oportunidade de iniciar minha carreira como professora formada. Nessa instituição, surgiram muitas oportunidades

relacionadas à língua alemã, das quais participei com muita alegria e gratidão. Uma delas foi a chance de realizar uma formação continuada na Alemanha para professores de língua alemã. A proposta era morar durante um ano no país, realizar um curso de formação e trabalhar em uma escola alemã. Agarrei essa oportunidade com unhas e dentes e me preparei ao máximo para ser aprovada na seleção. E assim aconteceu: fui aprovada e morei durante um ano no país que desde sempre fez parte da minha história. Posso dizer que foi o melhor ano da minha vida! Cresci muito pessoal e profissionalmente. Ademais, criei vínculos muito fortes com pessoas que lá vivem. A despedida foi muito difícil, mas cá estou novamente no Brasil.

Após passar por essa experiência, por diversas vezes, tive crises de identidade, me questionando a qual lugar eu realmente pertencia. Um pedaço da minha vida está no Brasil e outro na Alemanha – mais especificamente em Göttingen – minha cidade do coração. Esse sentimento ora é feliz, ora é triste... Ora gera ansiedade, ora calma. Mas, acima de tudo, gera muita saudade, aquela que na língua alemã tem um nome específico: *Fernweh* – a saudade do distante, a saudade da minha segunda terra natal. Ou será que não seria a primeira?

Retomando a frase de Wittgenstein, posso dizer que os limites da minha língua não ficam apenas no Brasil. Na verdade, o fato de eu falar e estudar alemão me deu a chance de conhecer não somente a Alemanha, mas muitos outros países e suas respectivas culturas, enriquecendo-me como ser humano. Logo, falar e aprender uma nova língua fizeram com que houvesse menos barreiras no meu mundo. E o meu lema, a partir de então, foi mais uma palavra alemã: *Wanderlust* – o desejo incessante de viajar e conhecer novas culturas.

A necessidade de poder compartilhar com outros esse meu amor pela língua e cultura alemã me fez procurar formação continuada. No ano de 2020, fui selecionada para o Mestrado em Linguística Aplicada na Unisinos, e foi a partir daí que essas ideias começaram a tomar forma e, novamente, a língua alemã passa a ter um papel importante no novo ciclo. É ali que esta pesquisa começou a tomar forma.

O presente trabalho descreve e discute um projeto desenvolvido em uma turma de língua alemã da qual a professora regente (eu) era também a pesquisadora. No ano de 2020, na escola onde trabalho, recebi uma nova turma de língua alemã. Percebi, nessa turma, que os alunos tinham diferentes vínculos com a língua alemã, mas que nem todos percebiam esse vínculo estreito e a importância do idioma em suas vidas. Percebi, também, que o uso significativo da tecnologia precisava ser explorado nessa turma, já que as práticas escolares estavam muito centradas no uso

da tecnologia como ferramenta, ao invés de integrá-la em tudo que se faz para tornar a aprendizagem significativa. Essa necessidade se acirrou, também, em função da pandemia decorrente da Covid-19 que se instaurou naquele ano, obrigando alunos e professores a se resignificarem no que se refere ao uso de tecnologias e ao modo de ministrar aulas.

O trabalho com o ensino de língua requer um ensino centrado em práticas de aprendizagem significativas e não apenas relacionadas à gramática. Com base nisso, o presente trabalho apresenta a seguinte pergunta de pesquisa, que servirá de norte para o seu desenvolvimento: Qual é o papel das histórias digitais no desenvolvimento dos multiletramentos e no fortalecimento da identidade dos aprendizes de alemão como língua adicional? Partimos do pressuposto de que a criação de histórias digitais na língua adicional possibilita aos aprendizes um amplo contato não apenas com a língua, mas também com diversas habilidades digitais que o século XXI exige para o exercício pleno da cidadania. E o mais importante: possibilita que os estudantes reflitam sobre a sua trajetória e contem uma história (para eles significativa e que se relaciona as suas identidades) aos espectadores. A história digital é uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de inúmeras habilidades linguísticas e multimodais.

Em vista dos aspectos citados, o objetivo geral da pesquisa é investigar como a produção de uma história digital em língua alemã favorece o desenvolvimento dos multiletramentos e o fortalecimento da identidade dos alunos. Os seguintes objetivos específicos foram traçados: a) fazer uma sondagem em relação às condições de acesso dos estudantes durante o período da pandemia, estabelecendo um comparativo entre escolas públicas e privadas; b) possibilitar a criação de histórias digitais para que os alunos possam mostrar suas experiências de vida relacionadas à língua alemã; c) analisar como é elaborada a construção de significados na história digital; d) verificar como as conexões que os alunos estabelecem nas histórias digitais influenciam no fortalecimento de sua(s) identidade(s).

Esta pesquisa tem relevância para o meio acadêmico, visto que é escasso o número de pesquisas sobre histórias digitais na área de língua alemã, de modo especial no Brasil. Além disso, a tecnologia está em constante avanço e a competência digital é um fator cada vez mais requisitado no mundo contemporâneo. Esta pesquisa pode servir para a ampliação de trabalhos nesse âmbito e auxiliar na formação de profissionais que buscam constante melhora e qualidade em seu ensino.

Outrossim, o trabalho traz à tona a questão da identidade, algo que ainda precisa ganhar mais espaço nas salas de aula.

Apresentamos, a seguir, a organização para o desenvolvimento desta pesquisa. Depois desta introdução, no segundo capítulo, é apresentada a fundamentação teórica voltada para os estudos de letramento (KLEIMAN, 2005, 2008; SOARES, 2003) e dos multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2012, 2013; KERSCH e MARQUES, 2017; RIBEIRO, 2018, 2020, 2021), bem como para os estudos de análise do significado (COPE, KALANTZIS, 2009, 2021). Será também abordada a questão da pandemia, do ensino de línguas e da cultura digital no século XXI (BRASIL, 2018). Ademais, serão revisados teoricamente os conceitos de história digital (ROBIN, 2008) e de identidade (HALL, 2006; IVANIC, 1998). Finalizados os pressupostos teóricos, desenvolvemos a metodologia, na qual descrevemos os instrumentos utilizados para a geração de dados. Em seguida, apresentamos a análise dos dados obtidos, seguindo os parâmetros traçados na fundamentação teórica. Por fim, serão tecidas as considerações finais, em que retomamos os principais resultados, destacamos eventuais fragilidades do estudo e indicamos possibilidades de estudos futuros relacionados ao desenvolvimento dos multiletramentos na sala de aula de língua adicional.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentados os aportes teóricos que fundamentam a nossa pesquisa. A base teórico-metodológica centra-se nos estudos de letramento (KLEIMAN, 2005, 2008; SOARES, 2003;) e multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2012, 2013; KERSCH e MARQUES, 2017; RIBEIRO, 2018, 2020, 2021). Vinculada a isso, a Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996) traz o conceito de design, e Cope e Kalantzis (2009, 2021) propõem a análise do significado. Seguindo essa perspectiva, apresentaremos a história digital (ROBIN, 2008), a qual abarcará os conceitos mencionados acima. Por fim, serão abordados os conceitos de identidade relacionados a este trabalho (HALL, 2006; IVANIC, 1998).

### 2.1 Do letramento aos multiletramentos

Quando se fala em *letramento*, ainda surgem dúvidas quanto ao seu real significado, uma vez que o termo, muitas vezes, ainda é confundido com alfabetização ou restrito a determinadas práticas. Para explicar, portanto, o significado desse termo, precisa-se voltar alguns anos. Há algum tempo, a alfabetização abarcava o conjunto de competências necessárias para o exercício da cidadania. Entretanto, esse conceito começou a se tornar insuficiente diante das novas demandas da sociedade. Por esse motivo, na década de 1980, no Brasil, muitos pesquisadores sentiram falta de um conceito mais amplo, que fosse relacionado aos aspectos sócio-históricos da escrita, que se dissociasse um pouco dos conceitos sobre escola relacionados apenas à alfabetização, já que era necessário abarcar as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividade (KLEIMAN, 2005). Surgiu, dessa forma, o termo *letramento*, utilizado pela primeira vez em língua portuguesa por Mary Kato, linguísta brasileira. Consoante Kleiman (2005, p. 21), este termo seria um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”.

Esse termo teve origem a partir de uma palavra da língua inglesa – *literacy* – que representa etimologicamente o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. (SOARES, 2003, p.17). Consoante Soares (2003, p. 17-18),

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o

grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever- alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita \_ tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística.

Segundo Kleiman (p. 5, 2005), “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. O letramento, como mostrado acima, abarca os usos que se faz da leitura e da escrita no mundo, de acordo com necessidades particulares de cada indivíduo. Soares (2003, p. 18, grifo nosso) define o termo letramento ao pé da letra:

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês literacy: letrado do latim littera, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.**

Confundir o termo “letramento” com “alfabetização” é um equívoco, já que, conforme Kleiman (2005), o letramento não é um método, portanto não é alfabetização, mas a inclui. “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente”. (KLEIMAN, 2005, p. 14). Isso não quer dizer que, em alguns contextos de uso da escrita, por exemplo, uma pessoa não alfabetizada não possa ser considerada letrada. Pelo contrário, como afirma Kleiman (2005, p. 14), “uma pessoa não-alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma marginal, das práticas letradas de sua comunidade e, por isso, é considerada letrada”. É preciso reforçar, todavia, nesse caso, que ela não é considerada plenamente letrada. Consoante Kleiman (2005, p. 16), “a alfabetização tem características específicas e diferentes das do letramento, mas faz parte dele”, mesmo que se possa citar o letramento também na ausência da alfabetização, quando pessoas analfabetas participam de práticas letradas em determinado contexto social. (KLEIMAN, 2005). “Como prática escolar, ela é essencial: todos — crianças, jovens ou adultos —

precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições”. (KLEIMAN, 2005, p. 16).

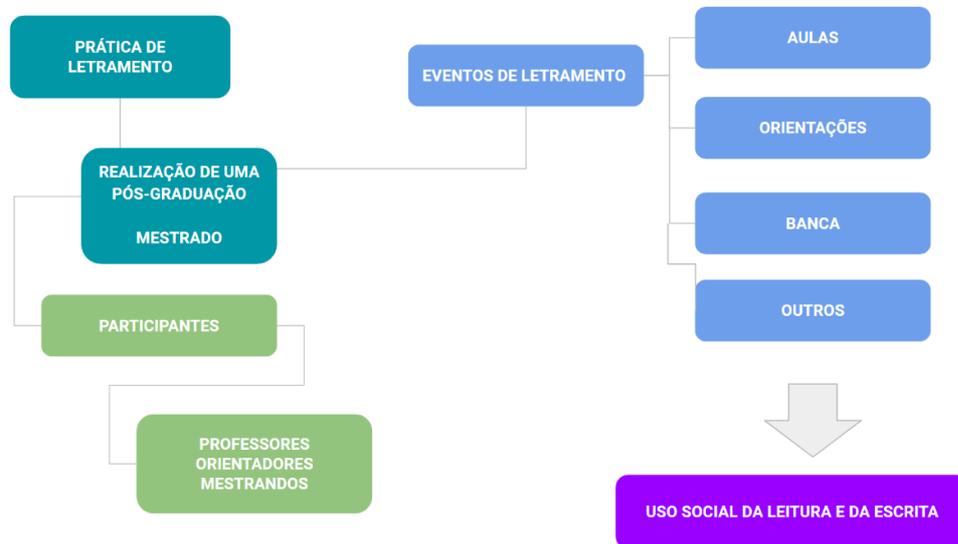
Para Kleiman (2005), o letramento é complexo e envolve muito mais do que habilidades do sujeito leitor, está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua na vida moderna. Complementando nossa reflexão a partir do conceito de Kleiman, Street (2003) conceitua dois modelos de visão sobre o letramento: o *autônomo* e o *ideológico*. O primeiro é um modelo que leva em conta as habilidades individuais de cada pessoa relacionadas à leitura e à escrita, não as considerando dentro do ambiente social, do contexto. Já o segundo é um modelo de visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, uma vez que se compreende que elas variam de um contexto para o outro. Street sugere que entre esses termos não deve haver uma dicotomia, dado que o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo, como destaca Kleiman (2008, p. 491):

De fato, o “modelo ideológico de letramento”, descrito por Street (1984), ao levar em conta as situações sociais em que os textos são lidos e produzidos, assim como os valores e as representações a eles atribuídos, acaba destacando os aspectos socioculturais e históricos das práticas de uso da língua escrita e mostrando a necessidade de estudá-las a partir da reconstrução da história e das culturas locais. Seriam os contextos em que as práticas são mobilizadas os que nos mostram as diversas orientações de uso da linguagem, segundo as demandas, objetivos, metas de leitura e escrita das diversas situações de comunicação, assim como das relações, objetivos e necessidades dos participantes dessas situações.

Portanto, o letramento engloba muito mais do que ler e escrever e acontece dentro e fora da escola. É necessário considerar o letramento uma utilização da escrita acontecendo dentro de práticas sociais situadas, em todos os contextos da vida cotidiana. Kleiman (2005, p. 25-26) diz que as práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que “os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação [...]”. Nesse âmbito, surgem dois conceitos importantes: *práticas* e *eventos* de letramento. As práticas são o que as pessoas vão fazer com o letramento, são os modos culturais como as pessoas se apropriam e se utilizam da leitura e da escrita, como, por exemplo, a organização de uma festa de aniversário. Já os eventos de letramento estão dentro da prática, que nesse caso, seriam a escrita e o envio de convites para a festa, por exemplo. (KLEIMAN, 2005).

O esquema a seguir procura explicar o conceito de prática e evento de letramento no contexto da universidade.

Figura 1: Prática e evento de letramento



Fonte: Elaborado pela autora.

No contexto do exemplo acima, é possível dizer que os diferentes eventos de letramento praticados dentro da universidade num curso de pós-graduação – Mestrado - (prática situada) proporcionam a transformação nos participantes, uma vez que a leitura e a escrita são ferramentas de expressão, de mudança e de aperfeiçoamento. Escrever uma dissertação de Mestrado e passar por um evento como a banca, por exemplo, gera transformações em âmbito pessoal, mas também social, dado que interfere em uma realidade específica procurando provocar mudanças positivas. Quando participam de determinada prática social, desenvolvendo certo tipo de letramento, “as pessoas transformam e são transformadas, impactam e são impactadas”. (KERSCH, SILVA, 2012, p. 393-394).

É importante salientar que as práticas de letramento não são finitas e acontecem em muitos âmbitos, uma vez que a leitura e a escrita permeiam o cotidiano das pessoas, como destacam Barton e Lee (2015, p.40, grifo dos autores):

Planejamento de feriado é uma prática social reconhecível, e muitos dos seus aspectos, como checagem dos horários de trem ou voo e reserva de bilhete, podem ser vistos como *práticas de letramento*. São práticas de letramento porque há padrões comuns na utilização de leitura e escrita no contexto do planejamento de um feriado. As pessoas trazem seu conhecimento cultural para essa atividade. Em outros domínios da vida, também existem práticas sociais identificáveis em que o letramento é imprescindível. No domínio da

educação, por exemplo, atividades como fazer um trabalho escolar ou preparar uma apresentação envolvem uma ampla gama de práticas de letramento.

Agora, volta-se o olhar para a escola, uma das principais agências de letramento. Essa tem papel imprescindível de possibilitar práticas significativas que oportunizem aos estudantes tornarem-se plenamente letrados. O letramento “envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita”. (KLEIMAN, 2005, p. 9). Envolve, também, a compreensão do funcionamento da linguagem em sua relação com as práticas sociais de determinados contextos. Ser letrado implica ser um sujeito que participa das práticas sociais de uso da linguagem escrita de sua comunidade. (KLEIMAN, 2005). As práticas de leitura e escrita na escola (considerada também uma comunidade) dos dias de hoje ainda estão muito pautadas na leitura e reprodução de informações escritas. Ler e compreender, nessa concepção, é sinônimo de ler e responder perguntas, cujas respostas se encontram, muitas vezes, diretamente no texto. Para Rojo (2004, p. 4), “somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola”. Por essa razão, ler e escrever é e precisa ser muito mais do que ler e escrever a palavra e de forma linear. Consoante Rojo (2004, p.2),

Ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.

A partir desse trecho, é possível destacar que ser letrado não é simplesmente saber ler, escrever e interpretar textos literalmente. Ser letrado implica compreender um texto, interagir com ele e com as pessoas que estão lendo e construir uma relação com ele. Cada leitura tem uma interpretação e compreensão singular, cada leitor atribui ao texto um significado que está relacionado ao texto e às suas experiências de vida.

Kleiman (2005) faz um importante questionamento: “É preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?” Kersch e Tinoco (2020) complementam/respondem a essa pergunta, dizendo que não basta ensinar a ler e a escrever, ainda que seja a primeira coisa a se fazer. Mas que é preciso sim, experienciar com os alunos não apenas o letramento, mas sim, os letramentos, no plural. “Então, abrir-se para um trabalho com letramentos, assim, no plural, pressupõe

reinvenção de práticas, reposicionamento identitário docente e discente, ressignificação da escola”. (KERSCH; TINOCO, 2020, p. 12). Isso significa que o conceito de escola “tradicional” - aquela em que ler, escrever e calcular são as habilidades essenciais, aquela na qual o professor é o único detentor do conhecimento, ensinando ao aluno o que este posteriormente precisará devolver em formato de prova - precisa se ressignificar. Logo, o letramento está estritamente vinculado com a aprendizagem, seja na escola ou fora dela. Este termo também deu margem para o surgimento de outro termo – multiletramentos -, que será, a partir de agora, explicitado.

Levando em consideração que a escola precisa se ressignificar, em 1996, a partir das discussões de um grupo de pesquisadores que se ocupavam de leitura e escrita, no Grupo de Nova Londres (GNL), formado por dez educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – foi destacada a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos. Eles se encontraram em Nova Londres, Estados Unidos, com o intuito de discutir sobre os propósitos da educação numa sociedade marcada pela desigualdade e diferença e sobre a relação destes com a pedagogia do letramento. Segundo o Cazden *et al* (2021, p. 14),

O que é uma educação adequada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados? O que é adequado para todos num contexto dos fatores cada vez mais críticos em termos de diversidade local e conexão global?

Esse é um questionamento que o GNL fazia considerando a crescente globalização e o surgimento de novos letramentos motivados pelas demandas contemporâneas, incluindo o surgimento de novas tecnologias da informação – naquela época, internet 1.0. Para o GNL, a escola precisaria dar conta de dois *multis*: “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. (ROJO, 2012, p. 13). A partir dessa concepção, o grupo cunhou um novo conceito denominado *multiletramentos*, que pretendia “descrever dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e mídias e a importância crescente da diversidade linguística e cultural”. (GNL, 1996, p. 63, tradução nossa).

Figura 2: Multiletramentos



Fonte: Elaborado pela autora com base no GNL (1996).

Vamos nos ater um pouco à **multiculturalidade**. Ela faz parte da sociedade, visto que dá conta de diferentes línguas, costumes, gêneros, etnias, gostos... A escola, como uma espécie de primeira sociedade para as crianças, também reflete essa multiculturalidade – alunos de diferentes locais e culturas, que têm gostos e estilos variados e vêm de famílias diversas. Essa multiplicidade de culturas, se não for abordada de uma maneira valorativa, pode gerar (e gera) diversos preconceitos e consequências negativas. Então, é papel da escola trabalhar essas questões no intuito da valorização, para que a sociedade do futuro seja mais tolerante à diversidade.

Aproximando essa multiculturalidade ao contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), documento atual que norteia a elaboração dos currículos escolares, apresenta dez competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica. A terceira competência diz respeito à valorização do repertório cultural dos alunos - “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. (BRASIL, 2018, p. 9). Fica claro, a partir dessa competência, a formação para o respeito às diferentes culturas e ao reconhecimento e orgulho de sua própria cultura.

Dentro da multiculturalidade, estão centralizados, também, dois importantes aspectos: a língua e a cultura dos diferentes indivíduos. Conforme Kersch e Schabarum (2020, p. 169):

Língua, portanto, significa cultura e identidade e precisa ser valorizada nos seus diferentes contextos e aspectos. Em uma turma de alunos numa escola, muitas vezes, existe uma diversidade de línguas que são faladas por eles ou por seus familiares, mas isso não aparece durante a aula de língua estrangeira, na qual se prioriza a variedade padrão da língua e o ensino de gramática, esquecendo que uma língua engloba muito mais do que isso.

Aproximando, novamente, esses dois aspectos da sala de aula de língua adicional, mas também de língua materna, precisa-se levar em conta a cultura que os estudantes trazem consigo, para, a partir disso, motivá-los a falarem sobre si mesmos, a contarem suas histórias, a conhecerem as histórias dos seus colegas e respeitá-las, por exemplo. Conforme Cazden *et al* (2021, p. 57-58), o GNL destaca em seu manifesto que “o ensino em sala de aula e o currículo precisam se envolver com as experiências e discursos dos próprios alunos, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e subcultural e pelas diferentes origens e práticas linguísticas que vêm com essa diversidade”. “A noção de subculturas, no manifesto, referia-se a questões étnicas, geracionais, de gênero, de orientação sexual ou dialetais”. (RIBEIRO, 2020, p. 9). Uma subcultura, por exemplo, seria um grupo social menor com características, hábitos e identidades próprias que se afasta de outro grupo dominante, mas preserva algumas de suas particularidades. Um bom exemplo são as comunidades falantes da língua minoritária Hunsrückisch no Brasil, as quais ainda preservam a cultura alemã, mas estão afastadas do alemão padrão – língua/grupo dominante. Então, valorizar essa riqueza que existe dentro da sala de aula é papel das instituições escolares.

Outrossim, aprender uma língua, seja a materna ou a adicional, implica conhecer e compreender elementos que vão além dos aspectos gramaticais. Quando se aprende uma língua, é necessário que se conheça junto com ela aspectos culturais de determinado local (músicas, costumes, tradições, valores sociais, dialetos, variações entre outras coisas). Aprender uma língua implica, portanto, conhecer uma nova realidade.

Em se tratando de **multimodalidade**, o segundo *multi* do qual a escola precisa dar conta, é preciso citar as demandas contemporâneas que exigem novas formas de leitura e escrita, uma vez que muitas práticas de letramento escolares são bastante

enraizadas e baseadas na leitura e produção de textos apenas escritos, muitas vezes não associados a uma prática social, ou seja, uma simples produção escrita do aluno para o professor, que não fará sentido algum para o aluno.

Os diferentes textos que circulam nas diferentes esferas sociais são multimodais e/ou multissemióticos, dado que integram várias linguagens dentro deles. Textos multimodais como, por exemplo, infográficos, integram imagens (gráficos) ao texto escrito e são mais facilmente compreensíveis do que um texto puramente verbal; as histórias em quadrinhos também misturam elementos verbais e não verbais. Vídeos, produzidos em diferentes plataformas, contam com efeitos sonoros e movimentos. Há uma diversidade de plataformas digitais que propiciam a criação de textos multimodais (com links, sons, imagens, localização etc.). A internet possibilita leituras multimodais e bastante interativas, já que apresenta textos escritos, fotos, emoticons, gifs etc. As redes sociais oferecem um universo de elementos multimodais, os quais também são incorporados nas práticas cotidianas, por meio da criação de vídeos e stories para o Instagram (práticas em que são utilizados diversos elementos multimodais possibilitados pela própria rede social), por exemplo. Há, também, novas plataformas de ensino-aprendizagem, como Flipgrid, entre muitas outras, que oportunizam a criação de conteúdo, tanto por parte do professor, quando por parte do aluno. Há, portanto, uma multiplicidade de textos multimodais circulando nas mais diversas plataformas e para dar conta da leitura e compreensão efetiva desses textos, é necessário que se tenha um letramento multimodal, que se constitui na construção de sentido através da interação por meio da leitura, visualização, compreensão, produção com recursos multimidiáticos e textos digitais. (WALSCH, 2010 apud KERSCH, MARQUES, 2017).

Segundo o GNL (1996, p.64, tradução nossa), “o multiletramento também cria um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários enquanto trabalham para alcançar seus diversos propósitos culturais”. Nesse contexto, a escola precisa incorporar a pedagogia dos multiletramentos em seus currículos, uma vez que, segundo Kersch e Marques (2017, p. 348), “o bom e ‘velho’ letramento tradicional é ressignificado pelo ‘novo’: ler hoje é também explorar, navegar, pesquisar e selecionar; escrever hoje é também processar, criar, construir e apresentar informação”. É importante deixar claro que a escrita é um processo com uma história por trás dela (RIBEIRO, 2018). Portanto, não se quer, nesta dissertação, desconsiderar as práticas de leitura e escrita feitas até o início do advento das

tecnologias. “As técnicas e tecnologias da escrita que dispomos hoje são mais uma fase dessa história, que não despreza nenhuma outra anterior. Além disso, considero que há integração, que há incremento, e não competição entre modos de escrever e ler.” (RIBEIRO, 2018, p. 85). Os multiletramentos, portanto, configuram uma outra concepção de leitura e escrita que pode passar a incorporar as práticas escolares.

Considerando os pressupostos acima, é possível compreender por que uma pedagogia dos multiletramentos significa uma ressignificação dos conceitos de escola, aluno/a e professor/a. Rojo (2013) fala em mover o termo letramento para os multiletramentos, “em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor/colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. (ROJO, 2013, p. 8). Em vista disso, o termo multiletramentos passa a abarcar o termo letramento, mas traz consigo características mais amplas que precisam ser consideradas: a multiplicidade cultural e semiótica.

## **2.2 A pandemia, o ensino de línguas e a cultura digital no século XXI**

Ressignificar a escola: há muitos anos já se vem abordando essa questão. Entretanto, quando se analisa a escola como espaço de ensino-aprendizagem, levando em conta a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996), ainda se vê uma sala de aula semelhante ao século passado: alunos sentados uns atrás dos outros, num modelo que privilegia a individualidade e não a cooperação, o professor com a sua mesa em frente ao quadro, como aquele que tem o poder sobre a turma e é o único detentor do conhecimento. A tecnologia, muitas vezes, ainda é utilizada apenas pelo professor para apresentar algo que antes era escrito no quadro em slides (apenas um exemplo, que não é ruim, mas que pode se tornar mais significativo).

Ano de 2020 - as tecnologias já deveriam desempenhar papel importante na sala de aula de todos os níveis de ensino, dado que a popularização das tecnologias digitais já aconteceu nos anos 1990 no Brasil. Desde então, vários teóricos como o GNL (1996), ROJO (2012), KERSCH E MARQUES (2017), RIBEIRO (2018, 2020, 2021) discutem aspectos do uso significativo da tecnologia na escola e do que vem a ser um aprendizado significativo de fato. Mas precisou acontecer algo inesperado como uma pandemia para “obrigar” as escolas a tornarem a tecnologia parte do processo de ensino-aprendizagem – destacando-se, ainda, que o uso do

celular/smartphone, em muitas escolas, ainda era/é proibido. Uma mudança assim tão brusca, com certeza, traria muitos desafios. E trouxe.

No Brasil, sempre houve entraves quanto a essa questão. Muitas vezes, a escola foi equipada com laboratórios de informática, com aparelhos digitais modernos, mas no que tange à utilização desses equipamentos e formação dos professores para tal, foi insuficiente em muitos aspectos. É preciso, aqui, citar alguns motivos para isso. A falta de investimento em formação continuada para o corpo docente e a desvalorização da profissão (principalmente na rede pública de ensino) são algumas das causas para esse despreparo.

Voltando, então, à questão da mudança brusca ocorrida em todos os contextos de ensino no ano de 2020: a pandemia decorrente da COVID-19. Após mais ou menos duas semanas de aula no início do ano letivo, todas as escolas e universidades tiveram que fechar as portas. Uma pandemia que, em princípio, se imaginava que duraria apenas duas semanas (na cabeça daqueles que nunca enfrentaram uma pandemia – quase todos nós), estendeu-se por mais de ano (e assim segue até este momento). À força, o corpo docente e discente precisou se adaptar a novas práticas sociais – aulas, orientações, palestras – que passaram do contexto presencial para o on-line. Importante destacar que as escolas privadas, mais “bem” equipadas tecnologicamente conseguiram (não sem problemas) oferecer aulas na modalidade on-line, o chamado ensino remoto emergencial. As escolas públicas, entretanto, tiveram de cancelar as suas aulas, por falta de acesso. Começou, naquele momento, a abrir-se ainda mais o abismo de desigualdade entre escolas públicas e privadas.

Conforme Coscarelli (2020, P. 15, grifo da autora),

Chamamos ensino remoto e não educação a distância (EaD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais. O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades *online*. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (o que não é trivial nem simples).

Em meio a esse contexto, problemas que já ocorriam antes da pandemia, começaram a se acentuar. Muitas práticas presenciais foram transpostas para o on-line. Um exemplo bem prático disso são as famosas provas, que, em muitos casos, fazem estudantes “decorarem” conteúdos e mostrarem uma resposta correta apenas

– o que (feito de forma descontextualizada) está desvinculado da aprendizagem significativa. Nesse viés, é preciso discutir, além da ressignificação “forçada” da sala de aula, também a ressignificação dos multiletramentos: como, na sala de aula online, adequar as práticas pedagógicas para esse ambiente? Vale destacar, aqui, que muitas professoras e muitos professores se tornaram ou continuaram sendo grandes pesquisadores. Procuraram e exploraram novas ferramentas digitais para que seus alunos e alunas pudessem aprender de novas maneiras. Já outros docentes não tiveram a chance de fazê-lo, por falta de recursos e/ou despreparo. Como já mencionado, ninguém estava preparado para isso e foi difícil para todos (docentes e discentes de escolas/universidades públicas e privadas) se adaptar a esse novo contexto.

No que diz respeito ao ensino de línguas, a pandemia apenas acirrou a questão de que as práticas de linguagem passaram e ainda passam por muitas mudanças. Começaram a aparecer inúmeras outras formas de produzir textos, novos gêneros emergiram, e outras plataformas, diferentes daquelas que apareciam nos livros didáticos, começaram a ser disponibilizadas. Nessa perspectiva, é imprescindível que, para acompanhar essas constantes evoluções, se desenvolvam letramentos que vão além da cultura do papel. Consoante Kersch e Marques (2017, p. 347), “ler e escrever são atividades multimodais, o que nos leva a olhar além da palavra”. É cada vez mais essencial que alunos desenvolvam a capacidade de falar, de negociar, de serem capazes de se envolver criticamente com sua vida pessoal, profissional e social, dado o fato de que o mundo está evoluindo e, conseqüentemente, os ambientes de trabalho estão mudando e as relações interpessoais também. É dentro da escola que se aprende a conviver, a trabalhar em equipe (e, agora, mais evidente, também “dentro” das plataformas digitais, já que não é somente dentro dos muros da escola que o aprendizado acontece). Aprendem-se, nesses ambientes, também diversos “conteúdos” e os princípios básicos de convivência com outras pessoas. Portanto, é dentro desses contextos, que precisam aprender as habilidades do nosso século.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 487, grifo nosso),

para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), **que deve continuar tendo centralidade na escola**, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, dentre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem.

Neste viés, é preciso considerar não somente a presença da tecnologia e da diversidade de linguagens e mídias na escola, mas sim considerar a constituição de um novo *ethos* pelas instituições escolares. (BNCC, 2018). Por conseguinte, os estudantes precisam aprender os diversos letramentos, precisam ter a oportunidade de construir conhecimentos e de contar a sua história não somente no âmbito escolar, mas durante toda a sua vida. Como frisam Kersch e Marques (2017, p. 348), a multimodalidade não se restringe à tela e ao digital, mas “está presente na nossa vida, contribuindo para moldar o que dizemos e como o dizemos”.

Todavia, é essencial frisar aqui que a cultura digital ou cibercultura não deve ser sobreposta à cultura impressa ou contrastada com ela, já que “a cultura escrita vem se constituindo há milênios, com base na invenção da escrita e no desenvolvimento da leitura, e vem passando por mudanças menos ou mais notáveis durante esse tempo”. (RIBEIRO, 2018, p.11-12).

Houve mudanças significativas no campo da linguagem que exigem, impreterivelmente, uma ressignificação de práticas escolares, principalmente no que se refere ao ensino de línguas. Conforme Duboc (2015, p.674), é necessário

[...] pensar o ensino de línguas, seja materna ou estrangeira, para além do trabalho com conteúdos linguístico-discursivos. O aluno hoje participa ativamente desses novos usos da linguagem, o que requer um ensino de línguas que dê conta tanto da análise das especificidades de seu objeto de estudo (no caso a língua portuguesa ou uma língua estrangeira) quanto do desenvolvimento de estratégias e habilidades que capacitem o aluno a desempenhar tarefas multimodais.

Dessa forma, o ensino de línguas na atualidade precisa ir além da cobrança pura e exclusiva de elementos gramaticais (que são, sim, muito importantes para se compreender o funcionamento de uma língua), mas podem ser a base para um produto de aprendizagem muito maior. Não se pode privar os estudantes de explorarem diversos recursos e de descobrirem, em si mesmos, criadores exitosos de conteúdo e significado. Por isso a pedagogia dos multiletramentos se faz tão relevante e necessária, indispensável já no contexto escolar pré-pandêmico, e agora ainda mais no contexto durante e pós-pandêmico (já que a escola é uma das principais agências de letramento).

Segundo Rojo (2020, p.42), “a escola, tanto pública como privada, relutou muito, nos últimos trinta anos, em lidar com o digital; estamos sofrendo agora as consequências disso”. Além disso, Ribeiro (2020, p. 13) destaca que:

De um documento como o manifesto programático do New London Group é possível produzir muitos sentidos e perceber quão propositivos aqueles/as autores/as queriam ser, num contexto de mudança que atingiu países e sociedades de maneira desigual. Enquanto os/as dez pesquisadores/as tratavam desse tema, no Brasil ainda aprendíamos a ter computadores e internet. A ansiedade do “como e o que fazer” ainda nos perturba; a inclusão honesta da diversidade ainda é tensa; a negociação entre culturas, subculturas e linguagens se dá com conflito; e a arbitragem das diferenças tem alto custo para os/as que realmente tentam exercê-la. Ainda assim, de forma impressionista, é possível dizer que mudamos muito, avançamos em vários pontos, embora ainda tenhamos dificuldades, por exemplo, quanto aos usos de tecnologias digitais, retrato que a pandemia de Coronavírus deixou evidente.

Ambas as autoras se referem ao contexto pandêmico. Há muito já se falava em **letramento digital**, mas, com a pandemia, a necessidade de ser letrado digital tomou uma proporção gigante. Foi graças às tecnologias que as aulas puderam continuar. Ademais, muitos setores da sociedade também conseguiram dar continuidade aos seus trabalhos por meio da tecnologia. Diversos aplicativos (por exemplo de bancos e compras on-line) foram muito mais utilizados durante a pandemia, mostrando que a tecnologia facilita a vida. Portanto, o ensino do letramento digital na escola é essencial.

De acordo com Kersch e Marques (2017, p. 344), o letramento digital é um “conjunto de práticas sociais letradas que acontecem em ambientes digitais (computadores e dispositivos móveis, redes sociais e web, entre tantas outras plataformas)”. Ser letrado digitalmente envolve diversas e complexas habilidades, uma vez que apenas possuir a tecnologia não significará ter domínio dela. Conforme Borges (2016, p. 713),

Letramento digital é parte de um conjunto de ideias, enfocando os aspectos cognitivos e sócio-emotivos envolvidos nas atividades em ambiente digital, e também um conjunto de habilidades e técnicas específicas necessárias para qualificar o indivíduo como letrado digitalmente.

Consoante Kersch e Marques (2017, p. 344), “se o mundo mudou, a escola precisa acompanhá-la; ler, escrever e fazer cálculos são apenas o ponto de partida para o desenvolvimento dos letramentos necessários para agir socialmente e sobreviver neste século”. Na contemporaneidade, o que se percebe ainda em muitas escolas, por meio de observações e relatos de alunos e professores, é uma falsa definição de letramento digital: a definição de que quem está equipado, está sendo letrado digitalmente. Lamentavelmente, não é assim, pois muitos professores e muitos

alunos não estão letrados para esse meio, apenas utilizam a ferramenta, porém não constroem conhecimento de forma significativa, como é abordado na quinta competência da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9), que propõe a inclusão de uma cultura digital no currículo escolar, na qual será tarefa dos alunos:

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

Borges (2016, p. 714) complementa que “o letramento digital sirva para construir pontes entre os interesses dos alunos e os fins acadêmicos”. Isto é, é necessário que o letramento digital não seja apenas mero acessório para tornar a aula atraente, mas, sim, que faça parte do aprendizado e esteja realmente vinculado ao planejamento, aos conteúdos, às habilidades e competências que se objetiva que esse aluno adquira. Como bem frisa a BNCC (2018), o aluno pode se tornar um protagonista do conhecimento, deixando de receber apenas conhecimento pronto do professor, mas sim mobilizando recursos multimodais diversos para a construção do próprio conhecimento.

No que concerne às redes digitais, conforme Marques (2020, p.116), “[...], o usuário da rede digital muda o seu perfil de passivo para ativo, daquele que apenas consumia informação para um usuário produtor de informação, que passa a ter autoria e criticidade frente às mídias digitais” – ao menos é isso que se objetiva com a abordagem do letramento digital: possibilitar que os estudantes desenvolvam competências que os deixarão aptos a lidarem de forma mais consciente – e ética – em relação às tecnologias. Para isso, é de fundamental importância, também, que haja um olhar especial voltado aos professores, uma vez que são eles que vão mediar esse processo com os alunos. Esse olhar diz respeito à formação continuada, que é muito necessária, mais ainda agora, quando eles tiveram que se reinventar às pressas.

Borges (2016) comenta que o letramento digital não é exclusivamente investigado por instituições acadêmicas. O relatório *Digital Transformation*, publicado em 2007, define que letramento digital abrange além de habilidades técnicas, também habilidades cognitivas e que “varia de usos simples da tecnologia na vida cotidiana

para usos complexos de realização de tarefas”. (BORGES, 2016, p. 714). Borges (2016, p. 714-715) também destaca que:

Essa definição apresenta cinco componentes para o letramento digital, os quais representam um conjunto crescente de habilidades e conhecimentos, como habilidade/conhecimento de como coletar e/ou recuperar informações; de organizar, categorizar em esquemas de classificação as informações; de interpretar e representar a informação, resumir, comparar, contrastar; de julgar sob critérios como qualidade, relevância, utilidade, eficiência da informação e de gerar informações a partir da adaptação, aplicação, desenho ou criações.

A partir desses componentes, percebe-se a complexidade do letramento digital. Para exercer a cidadania de fato, os indivíduos precisam dominar habilidades e técnicas do mundo tecnológico, posto que, cada vez mais, os ambientes de trabalho e estudo estão cercados por tecnologias digitais. Muito do que há alguns anos era feito manualmente, hoje está sempre mais automatizado. E a tendência é que essa era digital se desenvolva sempre mais e muito rapidamente. No contexto escolar, percebe-se que a maioria dos alunos possui um celular, por exemplo. Mas estar equipado com a tecnologia está longe de significar ter “domínio” sobre ela, apropriar-se dela para saber usá-la da melhor forma a fim de não apenas obter informações, mas de usar diferentes aplicativos para produzir conteúdo, por exemplo e agir no mundo social por meio da tecnologia.

Dessa maneira, o letramento digital é fundamental para o exercício pleno da cidadania: utilizar o celular para enviar e-mails, saber baixar aplicativos e usá-los para determinadas finalidades (por exemplo, utilizar um aplicativo de banco para movimentar a conta), pesquisar notícias em fontes confiáveis e saber diferenciar o que é verdadeiro ou não. Essas são apenas algumas habilidades que o indivíduo passa a ter quando se torna letrado digitalmente.

Robin (2008, tradução nossa) reforça que as tecnologias emergentes estão sendo customizadas de forma dinâmica e de maneira imprevisível pelos usuários. Isso significa que os usuários de tecnologia (que no contexto escolar são os estudantes e os professores) a modificam o tempo todo. Por isso, não há uma regra de comportamento no ambiente digital, já que ele é muito dinâmico. Segundo Borges (2016, p.725),

Diferente da leitura do sistema alfabético, a leitura e comportamento no ambiente digital não seguem fundamentalmente o princípio da linearidade.

Cada usuário pode seguir uma rota de navegação de acordo com a sua criatividade, experimentação, tentativas, sucessos e frustrações.

Logo, a leitura tem um novo significado no contexto digital. Consoante a BNCC (2018), a leitura deve ser compreendida em um sentido mais amplo e ela não abarca somente o texto escrito, “mas também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”. (BRASIL, 2018, p. 72).

Considerando esses aspectos no âmbito da sala de aula, percebe-se que trabalhar com letramento digital pressupõe um ensino centralizado na criação significativa de conhecimento, ou seja, no ato de desafiar o aluno a criar e não apenas reproduzir informações/conteúdo. Quando se solicita uma criação digital (um vídeo, por exemplo), é possível avaliar diversos aspectos que vão muito além das respostas prontas dentro de um determinado texto ou conceitos-chave que são meramente copiados da internet ou de livros didáticos, por exemplo. Ao utilizar a multimodalidade para construir significado, o trabalho do aluno vai muito além dessas questões, como destacam Kersch e Schabarum (2020, p. 171):

[...] é possível avaliar o percurso que o criador percorreu, isto é, que recursos utilizou, o que experimentou, qual o nível de criatividade que explorou, entre outras questões. Logo, esses elementos multimodais vão criar o significado daquilo que se quer passar e vão atrair ou não a atenção do espectador. Atender a esses aspectos no âmbito da sala de aula pressupõe um ensino centralizado na liberdade que cada usuário possui de criar, experimentar, modificar, analisar. Isso fará com que ele construa o seu próprio conhecimento a partir das habilidades que está desenvolvendo, (re)significando-se bem como a sua própria aprendizagem.

De acordo com Borges (2016, p. 713-714), “ser letrado digitalmente habilita os sujeitos a entender e a produzir mensagens em novos gêneros textuais, pois como usuários frequentes, os seres digitais estão imbuídos dessas novas práticas sociais”. Crianças e jovens, cada vez mais, estão inseridos no mundo digital. Tarefa da escola é ensiná-los a lidar de forma competente e ética com essas tecnologias – saber utilizar determinadas plataformas digitais para cumprir determinados objetivos e saber fazer escolhas que os auxiliem nesse processo; portanto, ensiná-los a ter competências que os auxiliem no exercício da sua cidadania de forma plena na sociedade.

No que concerne à educação linguística, é imprescindível que a multimodalidade seja considerada, explorada e avaliada, com o intuito de tornar a aprendizagem significativa, a fim de que não “caia no esquecimento”, como muitos conteúdos. Duboc (2015, p. 686) ressalta que:

Legitimar essas multissemos no espaço escolar é premissa fundamental para uma educação linguística que melhor responda às demandas contemporâneas, como pré-condição para a formação de sujeitos multi/transletrados que sejam capazes de manipular os diversos modos semióticos, fazendo uso pleno das novas estéticas emergentes concomitantemente a uma atitude ética e crítica diante desses novos usos da linguagem.

Por fim, é importante ressaltar que ainda há muito a ser feito em relação à Pedagogia dos Multiletramentos nas escolas, tanto no contexto público (que infelizmente carece de muitos recursos), quanto no contexto privado (que, em muitos casos, ainda é centrado no conteúdo e preso a um sistema de avaliação fixo, centrado nas avaliações externas). Mas ter em mente essa nova pedagogia, amparada pela BNCC, gera esperança de mudanças positivas no sistema de ensino do nosso país. Por pior que tenha sido e ainda esteja sendo a pandemia, ela está nos dando a possibilidade de ressignificar práticas e lançar um novo olhar para aspectos que há bastante tempo já estavam em pauta e que, por diferentes motivos, não haviam sido vistos com tanta atenção.

Respaldado nos princípios acima descritos, será explicitado, na próxima seção, o conceito de *design*, base para uma pedagogia fundamentada nos multiletramentos.

### 2.2.1 O conceito de *design* na Pedagogia dos Multiletramentos

O conceito de *design*, segundo o qual somos herdeiros de padrões e convenções de significado e, ao mesmo tempo, criadores ativos de significado, é apresentado pelo grupo de Nova Londres (1996). Considerando a escola, o aluno precisa ser um designer do conhecimento (GNL, 1996), ou seja, precisa criar significações, não simplesmente repetir e reproduzir algum conteúdo (como alunos estão acostumados a fazer na escola), mas precisa inovar, do contrário não terá sucesso como designer. “Os criadores de significado não usam simplesmente o que lhes foi dado: eles são totalmente criadores e refatores de signos e transformadores de significado”. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175, tradução nossa).

O conceito de aluno designer quer romper com a tradicional ideia de que o aluno precisa ser um consumidor passivo de informação e o professor o único detentor do conhecimento, seguindo os preceitos da educação bancária de Freire (2003). Rompe também com a concepção de avaliação centrada no resultado, que precisa ser exatamente o que o professor “ensinou”. Conforme Cope e Kalantzis (2021, p. 5), hoje “os alunos têm recursos multimodais acessíveis para representar seu aprendizado, muito mais poderosos do que o letramento tradicional escrito ou respostas orais às perguntas do professor”.

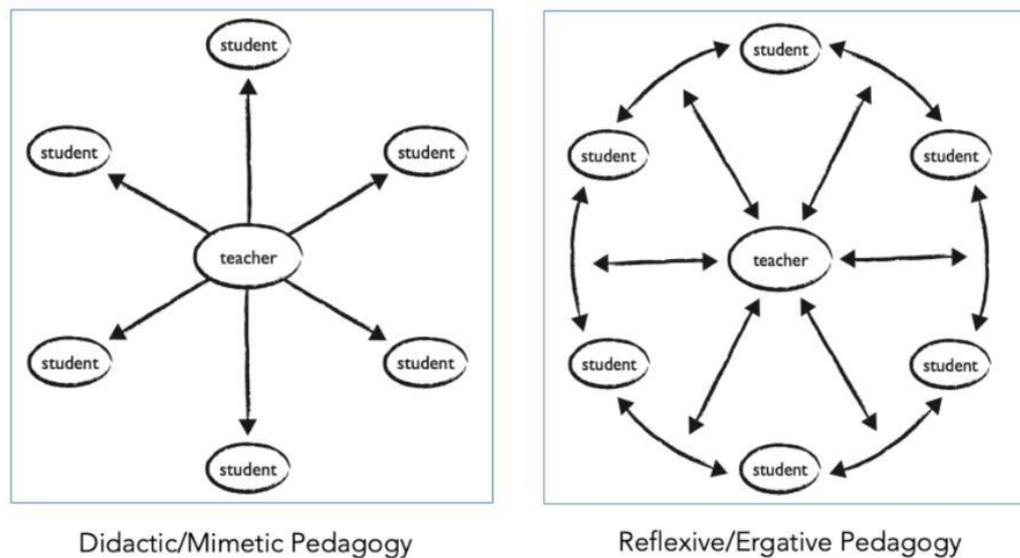
Consoante Cope e Kalantzis (2021), a pedagogia dos multiletramentos propõe uma reforma no modo de avaliação, isto é, coloca o aluno como **agente de aprendizagem, criador de significados e produtor de conhecimentos**. Os autores afirmam que “aprender é um processo de autocriação” (COPE; KALANTZIS, 2009, p.184), isto é, os estudantes, a partir de suas escolhas e da gama de possibilidades multimodal ofertada pela web, têm a capacidade de produzir significados que serão relevantes em seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a aprendizagem se dá, na concepção dos autores, pela experiência. Somente experimentando determinada tarefa, passando por cada etapa da experiência, errando, acertando, descobrindo, é que ocorre uma aprendizagem significativa, a qual não será tão facilmente esquecida como o é decorar regras de acentuação, por exemplo. Segundo Marques (2020, p. 116),

A própria *web* ajuda a compreender como os usuários tornam-se *designers*, isto é, produtores de significados, pois ela possibilita autoria, seja colaborativa, compartilhada, remixada, híbrida, e promove novas formas de comunicação, criação de conteúdo (*designs*) veiculados em diferentes canais, produzindo diferentes significados nos contextos em que circulam na *web*. Vê-se, pois, que a Pedagogia dos Multiletramentos valoriza a cultura digital na ação da prática docente e entende que o aluno e professor assumem papéis de *designers* na construção do conhecimento, no desenvolvimento de “projetos (*designs*) de futuro”.

Cope e Kalantzis (2021) criticam a figura do professor como o transmissor ativo e o aprendiz como receptor passivo do conhecimento. Defendem, como já mencionado, que a aprendizagem se dá na experiência e juntamente com os outros. A figura abaixo ilustra a concepção de professor e aluno que se deveria ter na escola. O conhecimento não é “transmitido” de um para muitos, isto é, do professor (único detentor do conhecimento) para os alunos. A aprendizagem ocorre nas trocas entre

professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor, afinal de contas, o aluno também pode ensinar algo ao professor.

Figura 3: Pedagogia individualizada versus social



Fonte: Cope, Kalantzis (2021).

Thibaut e Curwood (2018, p.49, tradução nossa) dizem que os “multiletramentos podem ser usados para fechar a lacuna entre a aprendizagem dirigida pelo professor, individual e orientada por avaliação e a aprendizagem autêntica, compartilhada e dirigida por objetivos”. Tendo isso em mente, será muito mais fácil que o professor aprenda e desconstrua a visão de que ele deve ser o único detentor do conhecimento.

Na próxima seção, serão explicitados quais são modos de significação utilizados pelos designers nas suas criações, o que ocasionou o surgimento de uma nova gramática, mais centralizada na diversidade da expressão do significado, levando em conta as novas formas de produção de sentido possibilitadas pelo meio digital.

### 2.2.2 Os modos de significação e a Gramática Transposicional

Para iniciar a discussão sobre modos de significação dentro da multimodalidade, é preciso que esteja clara a noção de **texto** e **gramática** que advém

da Pedagogia dos Multiletramentos. Barton e Lee (2015, p. 31) frisam que “[...] antes de tudo, não se pode mais pensar em **textos** como relativamente fixos e estáveis. Eles estão mais fluidos com as virtualidades mutantes das novas mídias. Além disso, estão se tornando cada vez mais multimodais e interativos”. O conceito de escrita também evolui, uma vez que a “expressão escrita” não precisa ser necessariamente verbal. Quando se produz um vídeo, por exemplo, mobilizam-se diversas formas para se dizer o que quer: a escrita verbal pode ser uma delas, mas não a única.

Definir o que significa um **texto** hoje é bastante complexo. Conforme Ribeiro (2021, p. 39-40),

Na linguística, grande parte das definições diz respeito aos textos como composições verbais. Se já é complexo estudar o texto como um evento de comunicação exclusivamente verbal, o que dizer dos estudos dos textos considerados eventos multimodais ou multissemióticos? Para além das questões verbais, é necessário considerar elementos como a imagem, o *layout*, o projeto gráfico (do “lugar” em que o texto circula), o suporte, as circunstâncias específicas de comunicação, entre muitos outros elementos/camadas que entram na composição de um texto-para-circulação.

A partir da definição acima, vê-se que o texto além da parte verbal, contém mais elementos que significam – isso desde sempre. Ribeiro (2021, p. 44) defende que nenhum texto é monomodal, já que “[...] todo texto está inscrito em um espaço (suporte ou veículo, supondo que sejam sinônimos) e, para isso, precisa estar organizado de certa maneira”. Na contemporaneidade, o que mudou e transformou ainda mais os textos foi a cibercultura.

Segundo Barton e Lee (2015, p. 47), “os **modos**, que também são conhecidos como modos comunicativos ou modos semióticos, referem-se, em geral a sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido. Eles incluem as linguagens falada e escrita, imagem, som, gesto etc.”. Logo, “escrever hoje [...] é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar formas de expressão”. (RIBEIRO, 2018, p. 97).

Dessa forma, os textos que vão além da palavra, exigem um novo tipo de análise, que leva em conta os modos de significação. Neste contexto, surge o termo **Gramática Transposicional** (COPE; KALANTZIS, 2021), que será a base da análise do significado produzido pelos *designers*. (GNL, 1996). Consoante Cope e Kalantzis (2021, p. 5, tradução nossa),

A ideia-chave por trás da gramática transposicional é que os mesmos significados podem ser expressos em diferentes formas (texto, imagem,

espaço, objeto, corpo, som, fala e combinações multimodais destes). Claro, os significados em diferentes formas nunca são exatamente os mesmos, razão pela qual usamos a multimodalidade para oferecer um significado mais completo. Por esse motivo, desenvolvemos uma estrutura para analisar o significado em todas as suas formas. Fizemos isso porque acreditamos ser necessário alinhar as metalinguagens do sentido com seus meios de produção e circulação na era digital.

O termo “transposicional” remete justamente ao conceito de transpor, exceder, ultrapassar limites, já que as novas formas de produção de sentido ultrapassam os limites do letramento acadêmico tradicional (COPE; KALANTZIS, 2021), exigindo um olhar e uma avaliação diferente, dirigidos às produções que se valem de diferentes modos e linguagens de significação. Considerando este aspecto, Cope e Kalantzis (2021) propõem uma análise de significado que abarca cinco funções, as quais estão explicitadas na tabela abaixo:

Quadro 1: Funções de significado

1. REFERÊNCIA	Sobre o que é isso?
2. AGÊNCIA	Quem ou o que está atuando?
3. ESTRUTURA	Como isso se encaixa?
4. CONTEXTO	O que há em torno disso?
5. INTERESSE	Para quem ou para que serve?

Fonte: Cope; Kalantzis (2021).

A **referência** diz respeito ao assunto a ser tratado na produção digital. Cope e Kalantzis (2021) defendem que os professores podem ensinar e alunos criar significado utilizando plataformas digitais e que “o discurso do ensino muda de monólogo para diálogo” (COPE; KALANTZIS, 2021, p. 7, tradução nossa), isto é, o aluno não vai reproduzir conceitos prontos “ensinados” pelo professor, mas sim,

receberá uma temática a ser estudada/abordada e poderá criar significado a partir disso.

A **agência** é uma função que coloca o aluno como criador de sentido e produtor de conhecimento. Cope e Kalantzis (2021) enfatizam que o livro didático e as palestras em formato de aula são artefatos que possibilitam pouco espaço para a agência do aluno. Por isso, explicam quatro modalidades de aprendizagem que destacam a agência do aluno. A primeira delas é a **aprendizagem experiencial**, na qual o aluno se envolve ativamente em práticas de conhecimento, aprendendo pela experiência. No **aprendizado conceitual**, os alunos formulam conceitos disciplinares para si próprios, ao invés de simplesmente ouvirem conceitos prontos apresentados pelo professor ou pesquisados na internet e/ou livro didático. Já na **aprendizagem analítica**, os alunos descobrem como as coisas funcionam e analisam criticamente determinados propósitos e funções. E, por fim, na **aprendizagem aplicada**, os alunos transformam teoria em prática.

Em determinada produção digital, por exemplo, os alunos precisarão mobilizar essas quatro aprendizagens para a criação de significado. Ao iniciar pela *aprendizagem experiencial*, o aluno vai receber uma proposta de se envolver com um ambiente digital, o qual precisará ser explorado. Em seguida, ele vai formular conceitos/ideias próprias para apresentar em sua produção (*aprendizado conceitual*). Por conseguinte, precisará mobilizar conhecimentos para utilizar as ferramentas disponíveis no ambiente digital, além de pensar como vai trabalhar com texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e discurso (*aprendizagem analítica*). E, por último criar, não necessariamente transformando teoria em prática, mas criando a partir de todas as aprendizagens anteriores (*aprendizagem aplicada*).

A **estrutura** se refere a como o aluno representa e estrutura o seu conhecimento de forma visual, de modo que ele mesmo e o seu espectador possam entender a estrutura da produção digital. Diversas ferramentas podem contribuir para estruturar o conhecimento.

O **contexto**, conforme Cope e Kalantzis (2021, p. 11, tradução nossa) é “o que cerca um artefato de significado”. Para os autores, o significado não é apenas o que está em um livro, vídeo ou conversa. Para analisar um significado, é preciso fazer mais do que simplesmente analisar o que está nele como a sua referência, agência e estrutura. É necessário que se considere o contexto, que é valioso para o completo entendimento do que está dito. “Um livro pode ter sido publicado em uma época específica. Um vídeo pode ter sido filmado em um determinado lugar. Uma conversa

pode não fazer sentido exceto pelo conhecimento do contexto dos interlocutores”. (COPE; KALANTZIS, 2021, p. 11, tradução nossa). Por isso, os elementos contextuais são essenciais para que se compreenda, de fato, o que está dito em determinada produção digital. O contexto de uma produção digital pode ser identificado a partir de elementos específicos mencionados pelo/a produtor/a (estudante) durante a produção digital.

A última função de significado é o interesse, que se refere à questão de criticidade do aluno. Cope e Kalantzis (2021) ressaltam que, no passado, alunos eram expostos a uma versão do mundo específica: aquela que era filtrada para seu consumo por escritores de livros didáticos e professores. Na contemporaneidade, com acesso imediato a todo e qualquer significado multimodal no mundo, os alunos podem perguntar o tempo todo. “Para quem ou para que serve esta página da web, blog, vídeo, aplicativo ou feed de mídia social? Seu conteúdo é baseado em evidências ou é “falso?” (COPE; KALANTZIS, 2021, p. 9, tradução nossa). O “falso” se refere ao universo das fake news. Além disso, na função de interesse, o aluno pode definir um público para a sua produção digital, por exemplo, e refletir para quem está produzindo e quais são as melhores formas de mostrar esse significado.

As funções de significado podem ser expressas em diferentes **formas de significado**. Os autores organizaram as formas de significado conforme as suas relações mais próximas: “texto <> imagem <> espaço <> objeto <> corpo <> som <> fala. Texto (intimamente conectado a imagens e ordenado pelo espaço) e fala (intimamente conectado ao som e ordenado ao longo do tempo)”. (COPE; KALANTZIS, 2021, p. 4, tradução nossa).

Quadro 2: Funções e formas de significado

Formas de significado							
Funções de significado	Texto	Imagem	Espaço	Objeto	Corpo	Som	Discurso/ Fala
1. REFERÊNCIA							
2. AGÊNCIA							
3. ESTRUTURA							
4. CONTEXTO							

5. INTERESSE							
--------------	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Cope; Kalantzis (2021).

Cope e Kalantzis (2009, p. 178, tradução nossa) afirmam que “a nova mídia mistura modos de maneira mais poderosa do que era culturalmente a norma e até mesmo tecnicamente possível na modernidade anterior, que era dominada pelo livro e pela página impressa”. Os autores propõem, então, uma reconfiguração do leque de possibilidades de representação de significados.

Quadro 3: Representação de significados

<b>Linguagem escrita</b>	Escrita (representar significado para outro) e leitura (representar significado para si mesmo) - escrita a mão, a página impressa, a tela.
<b>Linguagem oral</b>	Fala ao vivo ou gravada (representando significado para outra pessoa); audição (representar significado para si mesmo).
<b>Representação visual</b>	Imagem fixa ou em movimento, escultura, artesanato (representando significado para outro); vista, cena, perspectiva (representando significado para si mesmo).
<b>Representação de áudio</b>	Música, sons ambientes, ruídos, alertas (representando significado para outro); ouvir (representar significado para si mesmo).
<b>Representação tátil</b>	Tato, cheiro e paladar: a representação para si mesmo de sensações corporais e sentimentos ou representações para outros que “tocam” um corpo. As formas de representação tátil incluem sinestesia, contato físico, sensações na pele (temperatura, textura, pressão), agarrar, objetos manipuláveis, artefatos, cozinhar e comer, aromas.
<b>Representação gestual</b>	Movimentos das mãos e braços, expressões do rosto, movimentos dos olhos e olhar, comportamentos do corpo, andar, roupas e moda, penteado, dança, sequências de ação, tempo, frequência, cerimônia e ritual.
<b>Representação de si mesmo</b>	Forma de sentimentos e emoções ou ensaios de sequências de ação com os olhos da mente.
<b>Representação espacial</b>	Proximidade, espaçamento, layout, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura / construção, paisagem urbana, paisagem.

Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2009).

A partir das funções, formas e representações de significados, é possível perceber que produzir significado e mostrar conhecimento pode ir além da escrita no papel. Ribeiro (2018) salienta que, ao produzir determinada tarefa, os estudantes utilizam o poder semiótico (poder de produzir sentido manejando diversas linguagens). Ribeiro (2018, p. 88) também salienta que:

O poder semiótico parece empregar a ferramenta mais adequada para cumprir alguma tarefa. E se a tarefa for um texto, eles precisam se interessar pela função dele, por seu modo de fazer, pelas linguagens que mais bem exprimem o que se deseja dizer. E essas linguagens, hoje, mais do que nunca, não dizem respeito apenas ao universo das palavras, mas ao das imagens, dos movimentos, dos cortes e colagens, do som.

Destarte, há mais formas de demonstrar aprendizagem, as quais precisam ser incorporadas nos currículos escolares, a fim de ressignificar o ensino, que, lamentavelmente, em muitos contextos, ainda se vale de um formato de avaliação muito voltado ao resultado final com uma única resposta aceitável.

Na próxima seção, será apresentado um tipo de produção que permite ao aluno criar significado utilizando as funções e formas apresentadas anteriormente, passando a ser agente de sua aprendizagem.

### 2.3 História digital

É papel da escola oportunizar momentos de aprendizagem significativa que contemplem a nova realidade digital. Para isso, é preciso que, primeiramente, ela se ambiente a essa nova realidade e tire proveito dela (uma vez que os alunos já se movimentam muito bem no ambiente digital). Segundo Marques (2020, p.112),

No mundo digital, o ato de ler requer fazer uso de diferentes linguagens verbais e não-verbais. Para tanto, é preciso ressignificar essas linguagens diariamente, pois estamos imersos em uma rede digital que, constantemente, é atualizada e possibilita inúmeros modos de criação e de interação entre os usuários da *web*, principalmente, nas mídias sociais. Com isso, ampliam-se o poder da linguagem e as possibilidades de transformação social. Compreender esses novos tempos torna-se fundamental também para o campo educacional para trabalhar o poder da linguagem e os diferentes gêneros que circulam nas mídias para „ler“, „escrever“ e “inter(agir)” no mundo digital.

A produção de uma história digital vem justamente ao encontro desse novo contexto de ensino-aprendizagem, no qual aparecem novas formas de se comunicar e novas possibilidades de criação de conteúdo e significado em um ambiente cada vez mais marcado pelo digital.

Desde os primórdios da humanidade, ainda antes da palavra escrita, o ser humano já utilizava a contação de histórias para comunicar formas de pensamento, transmitir tradições, valores culturais e experiências diversas. Ao longo do tempo, as formas de narrar foram se modificando e se aperfeiçoando. De símbolos desenhados em paredes, evoluiu-se para a escrita em pergaminhos, mais tarde livros e hoje plataformas digitais. De acordo com Alves (2012, p.16), “de suas origens ancestrais até os dias de hoje, a forma de narrar vem ganhando novos formatos graças à evolução tecnológica que a humanidade vem protagonizando, visto que a cada momento foram sendo acrescentados às narrativas novos suportes expressivos”. De acordo com Leidlmair (2007, p.8, tradução nossa),

Na contação de histórias digitais, assim como na contação da história tradicional, trata-se de compartilhamento de histórias e experiências. No entanto, vários aplicativos multimídia também são adicionados. Nesse contexto, multimídia não significa apenas que várias mídias (imagens, som, texto) são usadas e conectadas, mas também que o “ouvinte” pode interagir com a história e influenciar seu curso.

A história digital confere à narrativa um aspecto mais singular, dado que quem conta a história valer-se-á de diferentes recursos visuais e sonoros para chamar a atenção do espectador. Quando o contador se envolve realmente com a narrativa, ela não se torna tediosa. Com as diversificadas ferramentas digitais da contemporaneidade, a tarefa de contar é diferenciada. Consoante Robin (2008, p. 222, tradução nossa),

Em essência, a narrativa digital permite que os usuários de computador se tornem contadores de histórias criativos através dos processos tradicionais de seleção de um tópico, realização de pesquisas, redação de um roteiro e desenvolvimento de uma história interessante. Este material é então combinado com vários tipos de multimídia, incluindo gráficos baseados em computador, áudio gravado, texto gerado por computador, vídeos e música, para que possa ser reproduzido em um computador, carregado em um site da Web ou gravado em um computador, DVD.

Criar uma narrativa digital exige que o contador tenha diferentes habilidades. Por isso, Robin (2008, tradução nossa) define a narração digital como uma poderosa

ferramenta tecnológica para a sala de aula do século XXI, frisando, também, que integrar a tecnologia é muito mais do que inserir algum software na sala de aula. Os alunos não recebem um conhecimento pronto. Pelo contrário, precisam, primeiramente, explorar a ferramenta digital que será usada para contar a sua história, depois refletir sobre o que e como contar e, por último, construir toda a narrativa/texto. É um processo demorado e trabalhoso, mas fundamentalmente criativo e significativo. “A pressão para que os alunos adquiram habilidades de letramento no século XXI usando a tecnologia mais recente para se comunicar de maneira eficaz é facilitada pelos alunos que participam ativamente do processo de criação de histórias digitais”. (JAKES & BRENNAN, 2005 apud ROBIN, 2008, p. 224, tradução nossa)”.

Para contar uma história digital, é necessário que sejam levados em consideração sete elementos propostos por Robin (2008, p. 223, tradução nossa):

Quadro 4: Os sete elementos da Digital Storytelling

<b>Os sete elementos da Digital Storytelling</b> <i>Center for Digital Storytelling (CDS)</i>	
<b>1. Ponto de vista</b>	Ponto principal da história e a perspectiva do autor.
<b>2. Pergunta dramática</b>	Questão chave que mantém a atenção do espectador e será respondida até o final da história.
<b>3. Conteúdo emocional</b>	Assuntos que ganham vida de maneira pessoal e poderosa e conectam a história ao público.
<b>4. Voz própria</b>	Maneira de personalizar a história para ajudar o público a entender o contexto.
<b>5. Trilha sonora</b>	Música ou outros sons que apoiam e embelezam o enredo.
<b>6. Economia de tempo</b>	Conteúdo suficiente para contar a história sem sobrecarregar o espectador.
<b>7. Ritmo</b>	Progressão lenta ou rápida da história.

Fonte: Robin (2008, tradução nossa).

Seguindo os elementos descritos acima, o criador da história digital vai construir e dar significado à sua narrativa. De acordo com Frazel (2010, p.9 apud Alves, 2012, p. 18), “o digital storytelling é responsável por trazer nova vida ao antigo ofício de contar histórias escritas e orais através de textos gerados por computador e conteúdo multimídia”, e isso favorece novos modos de criar e vivenciar tais narrativas. (ALVES, 2012).

Consoante Oliveira e Silva (2020, p. 13, grifo nosso),

Através de uma narrativa digital (digital storytelling) é possível fazer uso de diversas habilidades linguísticas e cognitivas ao realizar a leitura, a escrita e a oralidade por meio de narrativas, de forma coerente e coesa. Em sala de aula, tal gênero pode ser utilizado como uma estratégia em diversos formatos, possibilitando a criatividade e a interação social, associando linguagens em sua forma verbal ou não-verbal, formando-se, ao final, textos híbridos. **Tais histórias, ressalte-se, podem ser criadas e recriadas inserindo-se temas voltados aos interesses e necessidades dos alunos, levando-os, a exemplo, a refletirem sobre seu papel enquanto cidadão ou sobre a comunidade em que vive.**

A história digital viabiliza, portanto, dar voz e agência aos alunos, uma vez que, levando em conta os seus interesses, os professores podem gerar motivação neles, a qual propicia um aprendizado significativo. Ao construir uma história digital, os estudantes podem desenvolver sua comunicação linguística (tanto em língua materna quanto adicional), além de aprimorar o seu letramento digital e a tomada de iniciativa frente aos desafios exigidos pela escola.

Na última seção será abordada a questão da construção/ ressignificação/ fortalecimento da identidade por meio da produção de narrativas digitais.

## 2.4 Conceito de identidade(s)

De acordo com o dicionário online Aurélio, a palavra identidade se refere ao “conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento”. Partindo dessa definição, pode-se dizer que o conceito de identidade apresentado pelo dicionário é superficial, dado que esse conceito abarca questões mais abrangentes. “A ideia de que 'quem somos' é apenas uma questão de natureza biológica e cognitiva individual” (IVANIC, 1998, p. 19) é fortemente rejeitada por Ivanic (1998) e Hall (2006). Consoante Hall (2006, p.7),

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Identidade, portanto, é fruto das origens, das heranças, das vivências, das experiências de cada indivíduo de forma individual, mas também de forma social. Não é inata, fixa e imutável, pelo contrário, é formada ao longo do tempo. (HALL, 2006). “Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2006, p. 38). Pessoas podem ter tido determinada identidade ontem e, hoje, a partir de novas vivências, podem ter uma nova identidade, mas sem excluir a anterior. Amanhã, essa identidade pode novamente ser diferente, ser nova. O ser humano, a sua identidade, sempre será mais do que ontem e menos que amanhã. Com isso se quer mostrar que a identidade é multifacetada e pode ser, a todo momento, ressignificada, uma vez que cada pessoa pode ter múltiplas identidades de si mesma, todas elas perpassadas por suas vivências.

O fenômeno da globalização contribui para essa ressignificação do termo identidade. De acordo com Hall (2006, p. 87),

[...] parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas.

Em um mundo cada vez mais multicultural, o papel da identidade se torna primordial para o reconhecimento e manifestação de quem se é no/para o mundo. Existem várias formas de reconhecimento/construção de identidade. Uma delas é a tradução, que conforme Hall (2006, p. 88-89, grifo nosso),

descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente

suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, **porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias casas e não a uma "casa" particular).**

Essa construção de identidade é muito comum na sociedade atual advinda dos movimentos migratórios, por exemplo. Por inúmeras razões (positivas ou negativas), pessoas deixam sua terra natal (por longo ou curto tempo) em busca de novas oportunidades e experiências em outra cidade, estado ou país. Esses movimentos acabam impactando as identidades desses indivíduos, uma vez que elas são transformadas – ao mudar-se para outro lugar, as pessoas já têm uma identidade formada que vai se “mesclar” com aspectos culturais do novo local. Assim, uma nova identidade (que não exclui a outra) é construída. É por esse motivo, que muitas pessoas, em algum momento da vida (ou em vários) sentem “crises de identidade”, pois já não sabem a qual identidade realmente pertencem. Outro aspecto relacionado a essa questão é quando, em suas origens, as pessoas pertencem a um local diferente do que vivem no seu presente momento. Elas possuem laços eternos que constituem parte delas mesmas, de suas identidades. Em suma, o ser humano é produto de várias histórias (HALL, 2006), e é isso que faz a identidade ser uma definição tão vasta e repleta de significados.

Mas a identidade engloba ainda mais: ela também faz parte do **discurso** das pessoas. Segundo Ivanic (1998, p. 17, tradução nossa), “o discurso é o mecanismo mediador na construção social da identidade”, e isso “significa que a maneira como as pessoas assumem identidades particulares é produzindo e recebendo representações da realidade culturalmente reconhecidas e ideologicamente moldadas”. Além disso, como termo contável – discursos – é definido como “uma forma culturalmente reconhecida de representar um aspecto particular da realidade a partir de uma perspectiva ideológica particular”. (IVANIC, 1998, p. 17, tradução nossa). Isso quer dizer que as pessoas, a partir do que falam e do que escrevem, influenciadas pelos seus contextos culturais, representam a sua identidade. Ivanic (1998) também destaca que o termo discurso normalmente se refere à representação por meio da linguagem, a qual tem como forma física um “texto” falado ou escrito (levando em conta todos os aspectos formadores do texto que foram citados

anteriormente). A representação, portanto, pode ser feita de modo visual, corporal entre outros. (IVANIC, 1998).

Dessa forma, a identidade é um termo complexo, carregado de muitas significações particulares para cada pessoa. E “as pessoas são amplamente atribuídas às suas identidades de acordo com a maneira como se inserem em um discurso - no seu próprio ou no discurso de outros”. (IVANIC, 1998, p. 18). Partindo dessas definições de identidade e as relacionando com os multiletramentos e com a produção de histórias digitais, estabeleceremos a relação entre a(s) identidade(s) e a escrita – não esquecendo de tratar a expressão escrita como além da palavra.

## 2.5 Identidade(s) na escrita

“Uma pedagogia de multiletramentos permite pontos de partida alternativos para a aprendizagem (o que o aluno percebe como valendo a pena aprender, o que envolve as particularidades de sua identidade)”. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 188, tradução nossa). Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que o aluno se envolve muito mais com a sua aprendizagem quando percebe que aquilo que está aprendendo se relaciona de alguma maneira a sua identidade. Conforme Robin (2008, tradução nossa), o tipo mais popular de história digital talvez seja aquele em que o autor relata suas experiências pessoais. “Essas histórias podem girar em torno de eventos significativos da vida e podem ser emocionalmente carregadas e ter significado pessoal para o autor e o espectador”. (ROBIN, 2008, p. 224, tradução nossa). Segundo Leidlmair (2007, p. 3, tradução nossa),

Para nós mesmos é importante apresentar e transmitir nossa identidade. Isso podemos fazer melhor, quando contamos o que fazemos ou o que fizemos. Muitas informações fluem sobre nós mesmos aqui, mas não são apenas repassadas para os outros, mas também têm influência sobre nós mesmos. Quando contamos o que fizemos, retrospectivamente, isso também surte efeito na nossa própria identidade: no momento em que refletimos e incorporamos a nossa auto-imagem em nossa história.

Contar a própria história permite que o indivíduo reconheça a sua própria identidade e se ressignifique a partir dela, ou até mesmo que fortaleça essa identidade. Esse conhecimento e autoafirmação de identidade gera orgulho, sentimento de pertencimento a determinada comunidade, reativa memórias, constrói novos laços. Para contar a própria história digital, a **escrita** é o principal meio de

conferir movimento e fluidez à narração – fala-se, aqui, de uma escrita não necessariamente/unicamente verbal. Segundo Yagelski (2012, p. 190, tradução nossa), “[...] a escrita pode e deve ser um veículo de transformação individual e coletiva”. É por meio da escrita que sentimentos, emoções e desejos virão à tona, o que pode fazer com que o indivíduo se transforme, se ressignifique, entenda a sua própria história e passe a se orgulhar dela. Por conseguinte, não importa o ato de escrever, mas sim o que acontece quando se escreve. (YAGELSKI, 2012, tradução nossa). Ao contar a sua história, que é única, algo se transforma no indivíduo.

Consoante Freire (2003), os seres humanos são seres inacabados e incompletos, com uma realidade igualmente inacabada. A partir disso, Yagelski (2012, p.190, tradução nossa) complementa que:

[...] a práxis é um processo contínuo de transformação - do eu e do mundo. E como o letramento faz parte do processo de ação e reflexão necessário à práxis, escrever também pode ser um processo de transformação. Nesse sentido, a escrita é fundamentalmente um ato de viver mais profundamente, mais intensamente [...].

Em vista disso, a escrita (aliada à contação de uma história digital relacionada à identidade do indivíduo), contribui para a reafirmação dessa identidade e transmite ao autor e aos espectadores sentimentos únicos e transformadores. Dessa maneira, não apenas quem escreve, isto é, quem elabora a história digital é transformado, mas também quem tem a oportunidade de assistir a ela.

Conforme Thibaut e Curwood (2018, p. 48, tradução nossa), “ao representar seu conhecimento por meio de vários modos e para públicos locais e globais, os alunos podem expressar sua identidade, exercitar a agência e promover um senso de autoria por meio da produção multimodal”. Esse senso de autoria também pode ser considerado um aspecto de identidade, uma vez que ao se tornar autor, o aluno revela mais uma de suas singularidades.

De acordo com Ivanic (1998), as maneiras de representação de identidade na escrita podem se dar de três formas, que são chamadas de aspectos de identidade do escritor: o **eu autobiográfico**, o **eu discursivo** e o **eu como autor**. Esses três *eus* não se excluem, mas se interrelacionam.

O **eu autobiográfico** está associado ao senso do escritor sobre as suas raízes, sobre a identidade que traz consigo para a escrita, a qual é socialmente construída e está em constante mudança em função da sua história de vida, que está em

desenvolvimento. (IVANIC, 1998). “O termo também capta a ideia de que não são apenas os acontecimentos na vida das pessoas, mas também sua maneira de representar essas experiências para si mesmas que constituem seu modo de ser atual”. (IVANIC, 1998, p. 24, tradução nossa).

O **eu discursivo** de um escritor “é a impressão - muitas vezes múltipla, às vezes contraditória - que ele, consciente ou inconscientemente, transmite de si mesmo em um determinado texto escrito”. (IVANIC, 1998, p. 25, tradução nossa). De acordo com Ivanic (1998, p. 25, tradução nossa), esse aspecto de identidade “é construído por meio das características do discurso de um texto, que se relacionam com valores, crenças e relações de poder no contexto social em que foram escritos”.

O **eu como autor** “diz respeito à “voz” do escritor no sentido de sua posição, opiniões e crenças”. (IVANIC, 1998, p. 26, tradução nossa). Para Ivanic (1998), esse eu é um produto do eu autobiográfico, uma vez que a história de vida do escritor pode ou não tê-lo influenciado na geração de ideias. Esse tipo de eu se porta como autor ao escolher o conteúdo que julga adequado para mostrar a sua história, por exemplo.

Conforme Ivanic (1998, p. 32, tradução nossa), “os escritores trazem um eu autobiográfico para o ato de escrever. Isso é moldado por suas histórias de vida e pelos grupos sociais com os quais se identificam”. Logo, o eu autobiográfico pertence, em maior ou menor medida, aos outros, visto que o ser humano é moldado pelas suas experiências de vida, e isso perpassa as diferentes identidades. “O que as pessoas fazem transmite uma mensagem sobre sua identidade”. (IVANIC, 1998, p. 32, tradução nossa). Consequentemente, a ação que constrói a identidade dos indivíduos é o discurso e um tipo de discurso particular é a escrita. (IVANIC, 1998).

### 3 METODOLOGIA

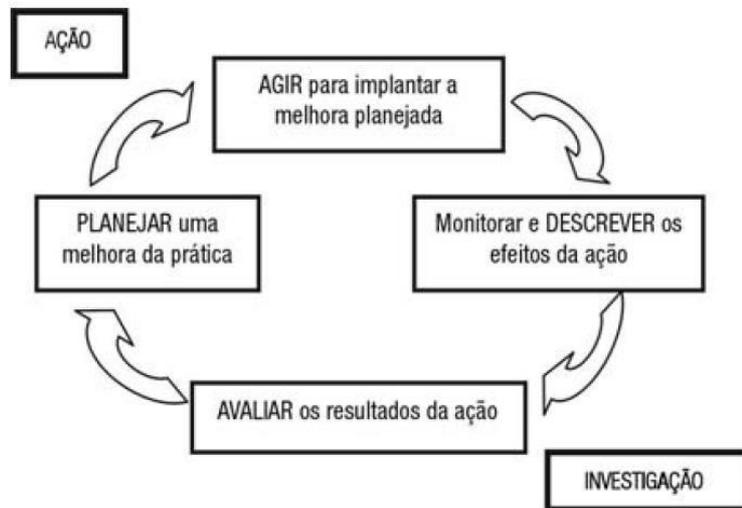
Este capítulo objetiva descrever a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, a pesquisa-ação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativista. Será apresentado, também, o contexto da pesquisa e a geração dos dados, baseados nas concepções de multiletramentos e identidade descritos nesta pesquisa.

#### 3.1 O método de pesquisa

A pesquisa a ser desenvolvida será de cunho qualitativo e interpretativista: uma pesquisa-ação. Segundo Cresswell (2010, p.26), “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social humano.” O processo de pesquisa ocorre no ambiente dos participantes, a partir de geração de dados. Esta pesquisa também explora informações mais subjetivas e em profundidade, considerando as particularidades dos entrevistados em uma análise ampla e não-mensurável ou quantificável. (CRESSWELL, 2010). A investigação é realizada com pessoas, ao invés de sobre ou para outras pessoas, sendo, portanto, colaborativa e envolvendo os participantes que passam a ser colaboradores ativos nas investigações.

A pesquisa-ação precisa nortear a prática pedagógica, uma vez que oferece a possibilidade de aprimoramento de práticas e uma observação mais centrada nas individualidades dos alunos. Papel fundamental do professor é olhar para sua prática, refletir, identificar problemas e propor formas de tentar solucioná-los. Tripp (2005, p. 446), propõe o seguinte ciclo de pesquisa-ação.

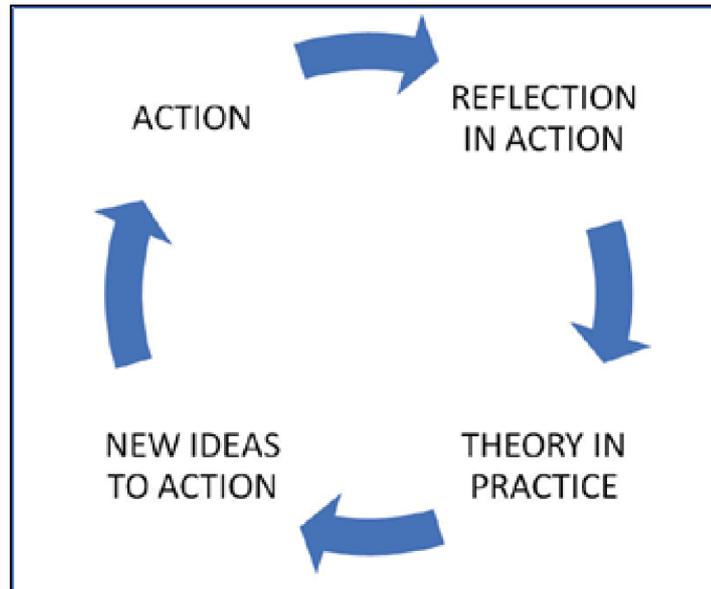
Figura 4: Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Tripp, 2005.

O ciclo inicia com a investigação de um problema específico e/ou uma situação-problema, que precisa ser descrita e avaliada. Após isso, como intervenção, é preciso planejar como melhorar determinada prática e, por fim, agir para que essa melhora possa ser implantada. A representação de um *continuum* por Tripp (2005) revela que essa ação é inacabada, já que a prática precisa ser repensada regularmente e ações precisam ser constantemente implantadas para a melhora do processo de ensino-aprendizagem. Corroborando a ideia de que a ação do professor deve ser constantemente repensada, o seu trabalho se torna mais efetivo quando ele é, além de professor, um pesquisador, isto é, quando experimenta algo em sua sala de aula e reflete sobre essa prática, avaliando o que deu certo e o que não deu, compartilhando também com seus colegas. (MATEUS; MILLER; CARDOSO, 2019).

Figura 5: A relação entre reflexão e ação do professor-pesquisador



Fonte: Mateus;

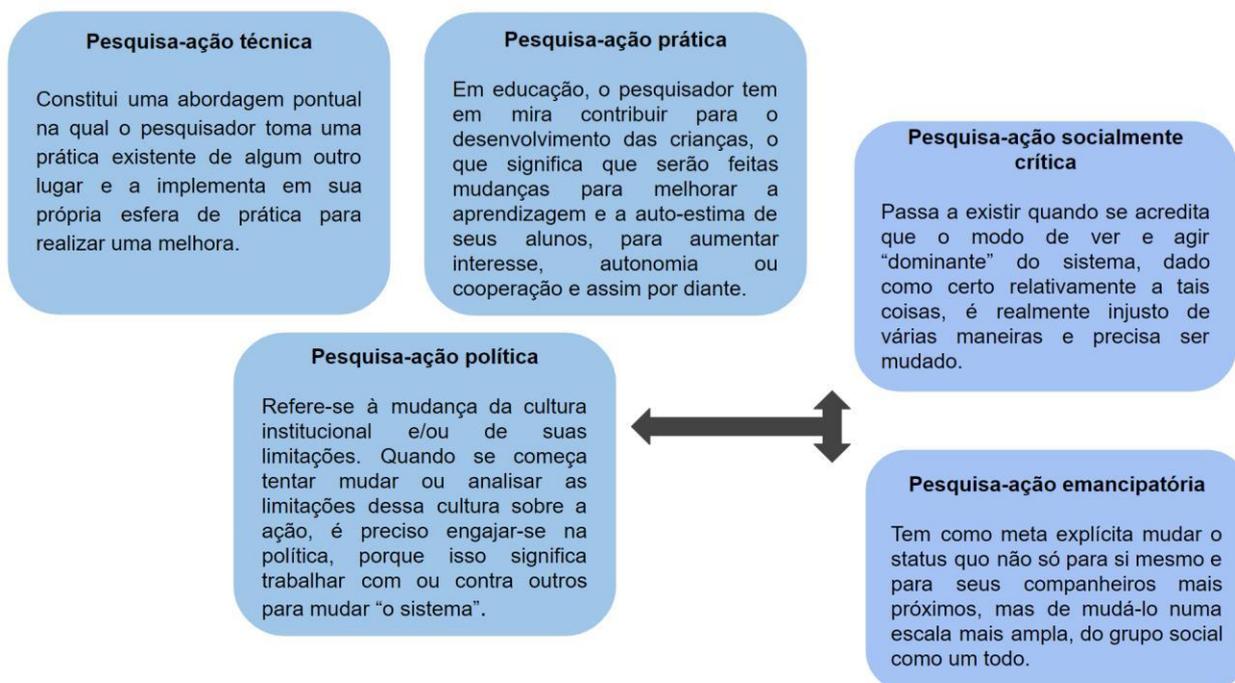
Miller; Cardoso,

(2019) com base em Bortoni-Ricardo 2008.

O esquema mostra o círculo de ações de um professor-pesquisador, o qual vai estudar teoria, pensá-la na prática, desenvolver as ideias na ação/prática em sala de aula e, posteriormente, refletir sobre essa ação. O círculo mostra justamente que deve ser uma prática contínua no trabalho do professor, afinal, docentes estão (ou deveriam estar) continuamente em formação, objetivando uma melhora de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, ensinando/influenciando outros professores a se espelharem neles e proporcionando melhoras na aprendizagem dos alunos.

Tripp (2005) nomeia algumas modalidades de pesquisa-ação, que podem ser observadas no esquema abaixo:

Figura 6: Modalidades da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Tripp (2005).

A modalidade de pesquisa-ação que se encaixa na proposta em questão é a pesquisa-ação prática, uma vez que trata do desenvolvimento de um projeto dentro da sala de aula, o qual foi dirigido pela pesquisadora também professora da turma com o objetivo de investigar a própria prática, no intuito de melhorá-la e aperfeiçoá-la, mas também de contribuir na aprendizagem significativa dos alunos e em sua motivação para o estudo da língua alemã. Uma sala de aula é um ambiente diferente de pesquisa, uma vez que cada aluno que a compõe tem suas particularidades, o que impossibilita mensurar dados e dirige a uma análise mais profunda. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa "[...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Todo o processo, com a participação ativa de alunos e professora pesquisadora, teve como objetivo verificar como os alunos se apropriariam da tecnologia para contar a sua história relacionada à língua alemã e como o conceito de identidade apareceria vinculado a essa história. "Assim, considera-se que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que tem por objetivo propor transformações e elevar o

nível de compreensão dos sujeitos participantes sobre o objeto que se investiga”. (MENDONÇA, GOMES, 2017, p. 735).

Por conseguinte, o desenvolvimento da pesquisa descrita objetivou, em primeira instância, o planejamento de uma proposta que visava a uma mudança, mais especificamente, a uma ressignificação. Em seguida, ocorreu o desenvolvimento do planejamento na prática (configurado pela ação) e, por fim, foram analisadas as transformações ocorridas nos aprendizes e na professora. Ainda foi feita uma reflexão sobre essa prática, momento em que a professora pesquisadora avaliou as atividades desenvolvidas e pensou em novas estratégias para práticas futuras. Todo esse processo condiz com os princípios da pesquisa-ação.

Nesta pesquisa, os alunos foram desafiados a contar, por meio de uma história digital, qual é o papel da língua alemã em suas vidas a partir da criação de significado multimodal em ambiente digital, o que gerou transformações nos alunos em relação às suas percepções sobre a língua alemã em suas vidas. Ademais, eles tiveram a oportunidade de aperfeiçoar seu letramento digital e reconhecer traços da própria identidade. A professora, por sua vez, descobriu, por meio de suas lentes de pesquisadora, outras potencialidades que ainda não havia visto em seus alunos, o que mudou o seu olhar sobre eles. Logo, a transformação oriunda da pesquisa-ação não ocorre apenas nos alunos, mas também no professor.

É importante destacar também, além da pesquisa-ação, que adotamos a perspectiva social de aprendizagem, já que acreditamos que a aprendizagem se dá pela experiência (COPE; KALANTZIS, 2021; KERSCH, 2020). Desde a infância, crianças manifestam o desejo incessante de aprender e assim o fazem brincando, manuseando, cantando, correndo, descobrindo... Crianças dificilmente sentam e escutam atentamente. Elas precisam viver a teoria e não a escutar, pois apenas isso não fará com que aprendam. Assim acontece com jovens e adultos também. O que se percebe em muitos contextos de ensino ainda são aulas pautadas quase que exclusivamente na teoria, na cópia do quadro para deixar o caderno “bem cheio”, negligenciando a experiência e, por esse motivo, os estudantes acabam ficando desmotivados em suas aprendizagens. Logo, quanto mais velhos os alunos, menos motivados para a aprendizagem muitos deles estão.

Nós, professores, precisamos tentar reverter essa perspectiva. Em um trabalho com multiletramentos, aliado ao uso das tecnologias digitais (doravante TDs), escolhemos utilizar os seguintes princípios norteadores para o trabalho em questão, desenvolvidos por Kersch (2020):

Figura 7: Princípios norteadores do trabalho com a tecnologia



Fonte: Kersch,

2020.

O ponto de partida foi o trabalho com a história digital, a qual deveria abordar o conteúdo “Alemão na minha vida”. Para essa criação, os estudantes lançaram mão da elaboração de um roteiro e posterior vídeo utilizando ferramentas digitais. Eles relacionaram a teoria (importância de falar línguas adicionais/alemão nas suas vidas) ao uso das ferramentas digitais. Relacionaram, também, a sua história com o conteúdo geral abordado em aula – alemão nas suas vidas partindo do tema mais amplo: importância de aprender línguas estrangeiras. Após a produção, refletiram sobre aquilo que construíram na experiência. Esse ciclo de trabalho é de extrema importância para os alunos e professores, dado que o trabalho com as TDs tem significado.

Figura 8: Esquema do projeto digital



Fonte: Elaborado pela autora.

Não se trata, pois, de simplesmente colocar uma TD na sala de aula, é preciso que o aprendizado seja construído com o auxílio dela e faça sentido. Ademais, relacionar aspectos pessoais na escrita fazem com que a escola passe a valorizar cada aluno por suas singularidades e não apenas pelo produto final que ele entrega. Proporcionar momentos em que os alunos podem falar sobre si torna a escola um lugar mais humanizado e menos excludente. “E, nesse diálogo, de o professor/aluno olhar para si mesmo, as identidades vão se constituindo, e o professor/aluno toma consciência da transformação por que está passando”. (KERSCH, 2020, p. 128). Essa transformação ocorre tanto no ensino-aprendizado (construção de conteúdo significativo), como também no ser humano (ressignificação e/ou fortalecimento da identidade).

### 3.2 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede privada de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A instituição atende desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A língua alemã tem grande importância na instituição, uma vez

que ela possui um projeto de ensino bilíngue a partir da Educação Infantil. Além disso, a instituição conta com um projeto de aprendizagem de língua alemã como língua adicional, o qual ocorre no turno da tarde com alunos a partir do 8. ano do Ensino Fundamental até o 3. ano do Ensino Médio.

Esse projeto não é oferecido apenas aos alunos da escola, mas também aos alunos da rede pública de ensino da própria cidade e de outras cidades. Nesse projeto, os alunos são divididos em níveis e têm a oportunidade de realizar provas de proficiência no idioma, as quais possibilitam acesso às universidades alemãs, bem como a realização de viagens para a Alemanha. A instituição escolhida para a pesquisa também está localizada em um município cujos moradores têm ascendência alemã. Esse é um dos motivos pelos quais muitos pais e alunos se interessam pelo idioma, mas não o único. Como já mencionado, as provas de proficiência possibilitam maior facilidade em realizar desejos como fazer uma graduação na Alemanha, participar de intercâmbios relacionados à língua e colecionar novas experiências no país em questão. A instituição também possui muitas redes de conexão com a Alemanha. Os alunos podem, por exemplo, fazer uma prova na escola, após o terceiro ano do Ensino Médio, que lhes dará acesso a um *Studienkolleg*, que é uma escola preparatória para a universidade alemã, porque a escola básica brasileira tem um ano escolar a menos que a alemã. Sendo assim, o interesse pela língua está crescendo, haja vista que ela abre várias possibilidades pessoais e profissionais em um país extremamente tecnológico e globalizado.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de língua alemã do Ensino Médio (início do nível B2 de acordo com o Quadro Comum Europeu), que tem, ao total, seis períodos de aula por semana à tarde (segundas e quartas-feiras). A turma participante da pesquisa tem 11 alunos, oito meninas e três meninos, que estavam cursando o 1º e 2º ano do Ensino Médio regular. A turma tem um perfil bastante heterogêneo. Há alunos mais tímidos, mais falantes, há alunos com poucos e outros com muitas dificuldades na língua alemã. Mas todos estudam alemão por vontade própria, uma vez que o projeto é opcional.

O quadro abaixo traz uma caracterização dos alunos participantes da pesquisa:

Quadro 5: Caracterização dos alunos participantes da pesquisa

	ESTUDANTE	DESCRIÇÃO	ORIGEM ALEMÃ
--	-----------	-----------	--------------

01	Alice	Estuda em uma escola privada. Participa do projeto há quatro anos. Estuda alemão há cinco anos.	Parte de sua família tem origem alemã e fala a língua minoritária "Hunsrückisch". A aluna não fala.
02	Bianca	Estuda em uma escola privada. Participa do projeto há quatro anos. Estuda alemão há quatro anos.	Sua família tem origem alemã e fala a língua minoritária "Hunsrückisch". A aluna entende, mas não fala.
03	<b>Camila</b>	Estuda em uma escola estadual. Participa do projeto há quatro anos. Estuda alemão há onze anos.	Sua família tem origem alemã e fala a língua minoritária "Hunsrückisch". A aluna entende, mas não fala.
04	Cátia	Estuda em uma escola particular. Participa do projeto há dois anos. Estuda alemão há sete anos.	Parte da sua família tem origem alemã e fala a língua minoritária "Hunsrückisch". A aluna não fala.
05	Isabella	Estuda em uma escola estadual. Participa do projeto há três anos. Estuda alemão há cinco anos.	Parte da sua família tem origem alemã e fala a língua minoritária "Hunsrückisch". A aluna não fala.
06	Igor	Estuda em uma escola estadual. Participa do projeto há 4 anos. Estuda alemão há 12 anos.	Sua família tem origem alemã e fala a língua minoritária "Hunsrückisch". O aluno entende, mas não fala.
07	Leandro	Estuda em uma escola privada. Participa do projeto há quatro anos. Estuda alemão há quatro anos.	Parte da família tem origem alemã e fala alemão padrão – Hochdeutsch. A família não conhece o dialeto.
08	<b>Laura Carina</b>	Estuda em uma escola privada. Participa do projeto há quatro anos. Estuda alemão há quatro anos.	Sua família tem origem alemã e fala a língua minoritária "Hunsrückisch". A aluna entende, mas não fala. Diz que quando pequena falava, mas "desaprendeu".

09	Maria Eduarda	Estuda em uma escola estadual. Participa do projeto há 4 anos. Estuda alemão há 12 anos.	Sua família tem origem alemã e fala a língua minoritária “Hunsrückisch”. A aluna não fala.
110	Nicolas	Estuda em uma escola estadual. Participa do projeto há cinco anos. Estuda alemão há doze anos.	Parte da sua família tem origem alemã e fala a língua minoritária “Hunsrückisch”. O aluno não fala.
111	Tatiana	Estuda em uma escola particular. Participa do projeto há três anos. Estuda alemão desde o Jardim de Infância.	Parte da sua família tem origem alemã e fala a língua minoritária “Hunsrückisch”. A aluna não fala.

Fonte: Elaborado pela autora.

A professora-pesquisadora esteve em aulas presenciais com a turma durante duas semanas. Após isso, as aulas passaram a ocorrer de forma remota em razão da pandemia (Covid-19), o que exigiu uma rápida adaptação e reformulação de planejamentos. Durante o período de geração de dados, a turma teve aulas síncronas e assíncronas, realizando as atividades nos períodos de aula semanais com algumas atividades como “tema de casa”. Todas as atividades realizadas foram supervisionadas pela professora-pesquisadora, que ofereceu apoio e *feedback* constante. É importante mencionar, também, que o contexto remoto trouxe novos desafios para essa turma, já que nem todos abriam suas câmeras durante as aulas e/ou tinham problemas de conexão com a internet, o que acabou prejudicando a comunicação entre alunos e professora em alguns momentos. Por conta disso, após o desenvolvimento do projeto, foi feita uma sondagem com os estudantes a partir de um questionário no Google Forms. As perguntas eram relacionadas às condições de acesso dos alunos na pandemia. A partir desses resultados, foi possível estabelecer um comparativo das condições de acesso dos alunos de escolas públicas e uma escola privada.

Ao iniciar o trabalho com a turma no ano de 2021, a professora percebeu que muitos alunos tinham uma relação estreita com a língua alemã e cada um tinha diferentes objetivos em relação a essa língua. Percebeu, também, que alguns ainda não tinham tanta clareza sobre a relação que tinham com o idioma alemão em suas vidas, mas, pelos relatos, percebeu que a língua estava presente em diversos âmbitos da vida desses alunos.

Embora os alunos reconhecessem a importância de estudar a língua alemã para o seu futuro, percebeu-se que alguns ainda não viam a língua como um fator de identidade em suas vidas. Nesse contexto, foi desenvolvido um projeto de criação de histórias digitais, no qual o foco era o pedido: “Alemão na sua vida: me conte sobre isso!”. O objetivo foi que os alunos refletissem sobre o papel da língua alemã em suas vidas e conseguissem perceber a relação estreita que têm com a língua, aliando tudo isso à questão dos multiletramentos e da identidade. Além disso, o projeto também teve o intuito de fazer esses estudantes entrarem em contato com uma experiência de aprendizagem diferente, que pudesse motivá-los em meio ao período tão complicado de isolamento social. Pensar em modos de contar a sua história poderia incitá-los a buscarem diferentes maneiras de se expressar, utilizando diferentes recursos, o que, de certa forma, faria com que não se sentissem tão sozinhos. Isso será mais bem explicitado na próxima seção.

### 3.3 A sequência de atividades para a geração de dados

A sequência de atividades que será descrita a seguir foi desenvolvida em modalidade remota, e todas as atividades foram propostas nas aulas síncronas. Todas as tarefas sugeridas foram realizadas com equipamentos próprios dos estudantes (laptops e celulares). A língua alemã foi utilizada em todas as aulas, tanto pela professora-pesquisadora, quanto pelos estudantes participantes. Houve exceções nas quais se utilizou a língua portuguesa para melhor entendimento da tarefa.

O quadro abaixo mostra as etapas do projeto, as ações desenvolvidas, as ferramentas digitais utilizadas nas aulas e o tempo em horas/aula (50 min) destinado a cada atividade.

Quadro 6: Etapas do projeto

ETAPAS	AÇÕES	FERRAMENTA DIGITAL	TEMPO
--------	-------	--------------------	-------

<b>Sensibilização</b>	<p>Comentários escritos sobre a importância de saber falar uma língua estrangeira a partir da leitura do texto “Viele Sprachen? Kinderleicht!” do livro didático.</p> <p>Escrita de três palavras que simbolizam a expressão “Alemão na minha vida” e discussão.</p>	<p><b>Padlet</b></p> <p><b>Mentimeter</b></p>	3 aulas
<b>Proposta</b>	<p>Proposta de criação de uma história digital a partir da pergunta:</p> <p><i>Wie hat dein Kontakt mit der deutschen Sprache begonnen? Erzähle deine Geschichte mit dieser Sprache.</i></p>	<b>Google apresentações</b>	1 aula
<b>Roteiro</b>	Criação de um roteiro para planejar o posterior vídeo.	<b>Pixton</b>	3 aulas
<b>Feedback</b>	Sugestões de correção e melhora para o roteiro (feitas pela professora).	<b>Pixton</b>	2 aulas
<b>Narrativa digital</b>	Criação do vídeo contando a sua história com a língua alemã, baseada no roteiro criado anteriormente.	<b>Livre escolha</b>	4 aulas
<b>Apresentação</b>	Apresentação dos vídeos aos colegas da turma. Comentários em vídeo no trabalho de dois colegas.	<b>Flipgrid</b>	3 aulas
<b>Diário</b>	Escrita de diário individual com relato de percepções sobre o trabalho realizado e sobre o uso da tecnologia em sala de aula.	<b>Google documentos</b>	2 aulas
<b>Divulgação</b>	Divulgação dos vídeos no site e nas redes sociais da escola.	<p><b>Site</b></p> <p><b>Facebook</b></p> <p><b>Instagram</b></p>	
<b>Questionário</b>	Respostas a um questionário com perguntas referentes às condições de acesso durante a pandemia.	<b>Google Forms</b>	1 aula

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O projeto “Deutsch in meinem Leben: Erzähle mir davon” iniciou com a leitura e estudo do texto “Viele Sprachen? Kinderleicht!”, que estava no livro didático dos alunos. Esse texto foi usado como sensibilização inicial para a temática a ser trabalhada posteriormente, já que tratava da importância de se estudar línguas adicionais.

Figura 9: Texto “Viele Sprachen? Kinderleicht!”

**Sprachen kinderleicht?!**

**1 Welche Fremdsprachen sprechen Sie? Wann haben Sie begonnen, eine Sprache zu lernen? Welches Alter ist Ihrer Meinung nach das beste, um eine Sprache zu lernen?**

**2a Lesen Sie den Artikel. Welche Meinung hat der Autor zum Thema „Frühes Fremdsprachenlernen“?**

**Viele Sprachen? Kinderleicht!**

Sonia Ladet ist ein gutes Beispiel für gelungene Mehrsprachigkeit. Schon mit 18 Jahren hatte sie den Wunsch, viele Sprachen zu beherrschen und viele Kulturen kennenzulernen. Und nach nicht all-  
5 zu langer Zeit baute die Tochter einer Deutschen und eines Chinesen, die in Paris aufwuchs, ihren Sprachschatz auf: Sie führte Verhandlungen auf Arabisch, übersetzte auf Englisch, befragte für ihren Job als Trendforscherin Frauen auf Japanisch. Und  
10 Russisch hat sie schon in der Schule gelernt. Damit ist Sonia Ladet ein Vorbild für die europäische Sprachenpolitik, denn momentan fällt es 44 Prozent der EU-Bürger noch schwer, sich in einer Fremdsprache zu unterhalten. Daher wird in  
15 Zukunft noch stärker für das Lernen mehrerer Sprachen geworben, verspricht der EU-Kommissar für Mehrsprachigkeit. Das Ziel lautet: Bereits kleine Kinder sollen mit Fremdsprachen vertraut gemacht werden. Das frühe Lernen von fremden Sprachen – also noch vor der Schule – wird daher immer häufiger diskutiert. Viele Eltern sehen darin bessere Start-  
20 chancen für ihre Kinder. Es gibt aber auch kritische Stimmen: Sind Kleinkinder mit Fremdsprachen nicht überfordert? Wissenschaftler bewiesen, dass diese Sorge unnötig  
25 ist. Ein Blick über Europa hinaus zeigt, dass z. B. in Asien oder Afrika oft mehrere Sprachen im Alltag benutzt werden: eine Sprache in Schulen und Behörden, eine andere im Bereich des Handels und wieder andere in der Familie oder im Dorf nebenan. „Unser Gehirn ist dafür angelegt, mehrere Sprachen  
30 zu lernen. Wir unterfordern Kinder, wenn wir ihnen diese Chance nicht bieten“, sagt Jürgen Meisel, Sprachwissenschaftler an der Universität Hamburg. Die Forschung unterstützt Eltern, denen die Mehr-  
35 sprachigkeit ihrer Kinder von Anfang an wichtig ist. Sind die Kinder noch klein, also nicht älter als drei oder vier Jahre, scheinen sie eine fremde Sprache ohne große Mühe aufzunehmen und darin zu kom-  
40 munizieren. Aber schon ab vier Jahren gelingt die Konjugation der Verben nicht mehr fehlerlos. Und bereits mit acht bis zehn Jahren ist die Phase des kinderleichtesten Sprachenlernens vorbei. Und das zu einem Zeitpunkt, zu dem Kinder normalerweise in der Schule mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache beginnen.  
45 Für Eltern ist es nicht leicht, fest daran zu glauben, dass das Aufwachsen mit mehreren Sprachen ein Vorteil für die eigenen Kinder ist. Warum spricht mein Kind nicht in der zweiten Sprache? Warum dauert die Sprachentwicklung länger als bei einsprachigen Kindern? Das sind Fragen, mit denen sich Eltern zweisprachiger Kinder oft herumschlagen. Oder wenn Kinder beim Spielen die fremde Sprache vermeiden, weil sie nicht anders sein wollen. Die betroffenen Eltern müssen sehr geduldig sein. Und diese Geduld kann sich im späteren Leben auch auszahlen. Neben der Fähigkeit, mehrere Sprachen gut zu beherrschen, gibt es noch weitere Kompetenzen, wie Albert Costa von der Universität Barcelona beobachtet hat. Der Psychologe stellte fest, dass zweisprachige Kinder mehr Eindrücke aufnehmen und wichtige Dinge besser von unwichtigen unterscheiden können. Schon vorher konnte er nachweisen, dass Personen, die bilingual aufgewachsen waren, in einem lauten Großraumbüro bessere Konzentrationsleistungen zeigten als mono-  
55 linguale Menschen. Aber wie geht Sonia Ladet eigentlich mit den vielen Sprachen um? Sie hört russische Lieder, diskutiert in englischen Polit-Foren und fragt auf Japanisch nach, was Frauen unter Schönheit verstehen. „So geht Sprachenlernen ganz leicht“, sagt die Pariserin.  
60  
65  
70  
*Simon Tauber*

28

Fonte: Livro didático - Aspekte neu B2 Junior.

O texto foi lido e discutido pelos alunos e professora, bem como vocábulos novos foram pesquisadas no dicionário. Após essa discussão inicial, os alunos receberam a proposta de escrever um comentário expondo a sua opinião sobre a importância de se estudar línguas estrangeiras. Para escrever o comentário,

receberam algumas perguntas norteadoras - Estudar uma língua estrangeira é importante? Qual a sua opinião sobre o tema “aprendizagem precoce” de línguas estrangeiras? Que experiências você tem com a aprendizagem de línguas estrangeiras? É importante falar alemão? Por quê? - A professora fez a proposta utilizando o **Google Slides**. Além de escreverem o comentário, os alunos também deveriam comentar a postagem de dois colegas, pelo menos.

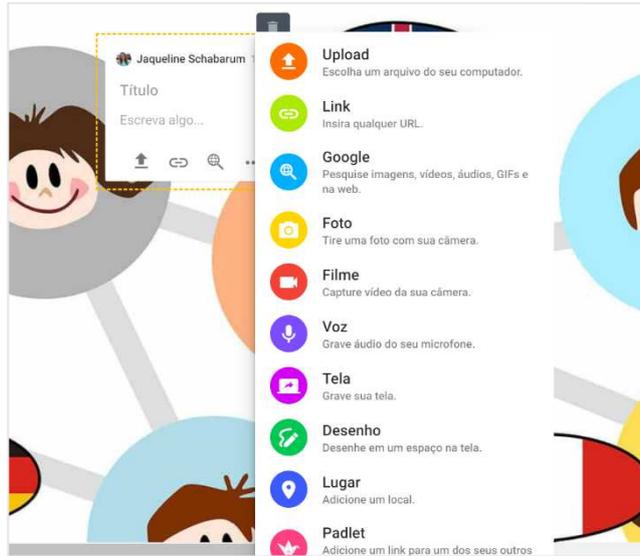
Figura 10: Google Slides



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que o comentário deveria ser aprofundado, em formato de argumento (com tese, justificativa e exemplificação). A ferramenta utilizada para esta atividade foi o **Padlet**, um mural interativo, no qual os alunos podem inserir comentários multimodais (texto verbal, não verbal, links, vídeos, voz, lugar...). Todos os estudantes e o professor podem trabalhar ao mesmo tempo (também de forma colaborativa) e, ao final, um mural é formado. Foi interessante observar como os alunos se engajaram na tarefa e escreveram comentários elaborados, atentando também para uma imagem que identificasse aquilo que queriam dizer. A plataforma Padlet possibilita também curtir e comentar as postagens.

Figura 11: Padlet



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma.

Após essa atividade, os alunos deveriam escrever três palavras que simbolizassem a expressão “Alemão na minha vida” utilizando a ferramenta **Mentimeter**, que possibilita, entre outras coisas, formar nuvens de palavras. A plataforma é acessada por meio do site, no qual se cria um código que os alunos acessam e conseguem, anonimamente, escrever. Quando todos os alunos terminam de escrever, forma-se uma nuvem e as palavras que ficam maiores nessa nuvem foram escritas por mais pessoas. Abaixo, no canto direito da plataforma, também aparece o número de pessoas que fizeram a atividade.

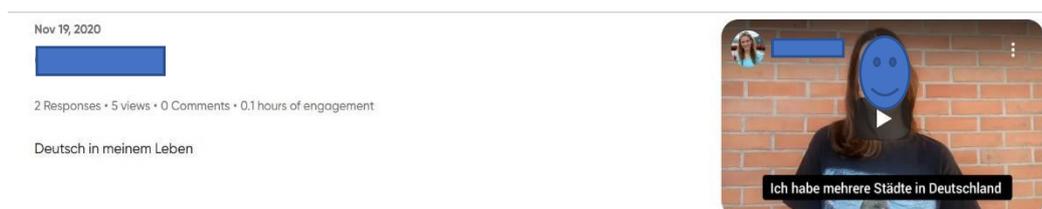


os alunos a perceberem questões que precisavam ser corrigidas, como, por exemplo, questões de língua e de conteúdo. As correções foram então feitas, e os alunos adentraram na nova e mais significativa etapa do projeto: a construção da sua história digital em formato de vídeo.

Utilizando uma ferramenta de edição de vídeo de livre escolha, os alunos transformaram o roteiro que fizeram em uma história digital. É relevante destacar que, durante a produção, muitos alunos falaram com a professora sobre suas ideias e mostraram bastante motivação e empenho na elaboração de seu vídeo. Também é importante mencionar que a professora indicou alguns aplicativos para a produção de vídeos (Powtoon, Movie Maker) e pediu que os alunos dessem sugestões para ampliar a gama de possibilidades, porém deixou que os estudantes utilizassem o aplicativo com o qual mais tinham afinidade. Os estudantes sugeriram ainda mais aplicativos como: iMovie, FilmoraGo, VivaVideo entre outros. Dessa forma, todos puderam compartilhar conhecimento que pudessem auxiliá-los na tarefa. Todos os alunos utilizaram as quatro horas disponibilizadas para a realização do trabalho e precisaram de mais algumas horas extras (fora do horário de aula).

Finalizados os vídeos, eles foram postados na plataforma **Flipgrid** e apresentados em aula para os colegas, os quais fizeram comentários (em formato de vídeo) em, pelo menos, dois trabalhos. A ferramenta Flipgrid favorece a expressão oral e multimodal dos alunos, uma vez que possibilita a criação quase que exclusiva de vídeos, nos quais os alunos podem utilizar diferentes recursos de expressão. É possível preservar os direitos de imagem dos alunos, pois só têm acesso aos trabalhos produzidos, aqueles que tiverem o link da plataforma. É mais seguro do que postar no Youtube, por exemplo.

Figura 14: Flipgrid





Fonte: Plataforma Flipgrid.

Por fim, os alunos escreveram um diário, no qual, a partir de algumas perguntas norteadoras, puderam refletir sobre o projeto, sobre a história digital produzida e sobre a tecnologia. O diário poderia ser escrito em língua alemã ou portuguesa, a fim de possibilitar mais liberdade de escrita aos alunos, já que o objetivo não era avaliar a língua, mas sim, o que a participação nesse projeto agregou em suas vidas.

Como última ação do projeto, as histórias digitais foram compartilhadas, para que não apenas os alunos da turma pudessem assisti-las, mas também um público maior, além dos muros da escola. As produções dos estudantes (as histórias digitais em formato de vídeo) foram compartilhadas com a pessoa responsável pela divulgação de conteúdos nas redes sociais da escola. Ela escreveu uma matéria <sup>1</sup> descrevendo o projeto desenvolvido, juntamente com os links das produções dos estudantes. Essas produções puderam ser acessadas e assistidas por todas as pessoas que seguem as redes sociais da escola.

### **3.4 Procedimentos éticos**

O projeto referente a essa pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e aprovado no dia 27/07/2020. Depois de aprovado o projeto, foi enviado um e-mail aos pais dos alunos com explicações detalhadas sobre o projeto. Além disso, foi realizada uma conversa com os alunos para apresentação do projeto e esclarecimento de dúvidas. Após esses

---

<sup>1</sup> Link da matéria que saiu no site da escola - <https://bit.ly/3gn1IO3>

momentos de esclarecimento, os pais/responsáveis dos alunos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os estudantes receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documentos que apresentavam novamente o projeto e também seus possíveis riscos. Os 11 alunos participantes e seus pais/responsáveis concordaram com o termo e assinaram-no.

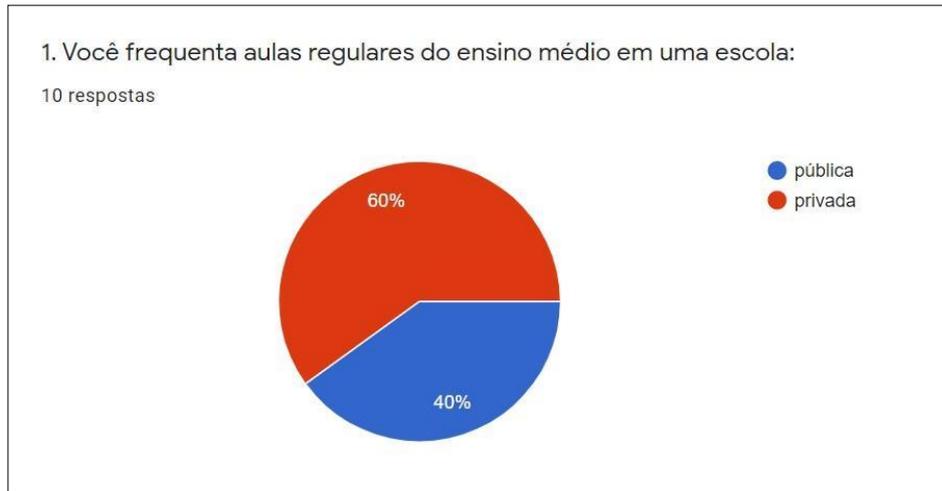
## **4 ANÁLISE DE DADOS**

Para investigar como a produção de uma história digital em língua alemã favorece o desenvolvimento dos multiletramentos e o fortalecimento da identidade dos alunos, neste capítulo, serão analisadas algumas atividades desenvolvidas no projeto “Deutsch in meinem Leben: Erzähle mir davon”. Primeiramente, serão mostrados os resultados de um questionário sobre as condições de acesso de todos os estudantes participantes do projeto durante a pandemia, sendo possível estabelecer um comparativo entre alunos de escolas públicas e privada. Em seguida, serão analisados os percursos de aprendizagem de três estudantes participantes do projeto – Maria Eduarda, Laura Carina e Camila, a partir de um dos roteiros (de Maria Eduarda) e das três histórias digitais produzidas, bem como dos diários escritos sobre as experiências. A análise será feita à luz das teorias sobre multiletramentos, mais especificamente a teoria de análise do significado (COPE; KALANTZIS, 2009, 2021). Por meio das histórias digitais e dos diários produzidos pelos estudantes, serão verificadas as conexões estabelecidas em relação à(s) sua(s) identidade(s).

### **4.1 Conhecendo as condições de acesso dos estudantes durante a pandemia**

Como o projeto, cujos dados serão analisados ao longo desta seção, foi desenvolvido no período da pandemia COVID-19, totalmente em modo remoto, é importante conhecer as realidades dos alunos participantes da pesquisa. Para isso, foi-lhes enviado um questionário por meio da ferramenta Google Forms, o qual será analisado posteriormente. Uma aluna não respondeu ao questionário, por isso há um total de 10 respostas.

Gráfico 1: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia

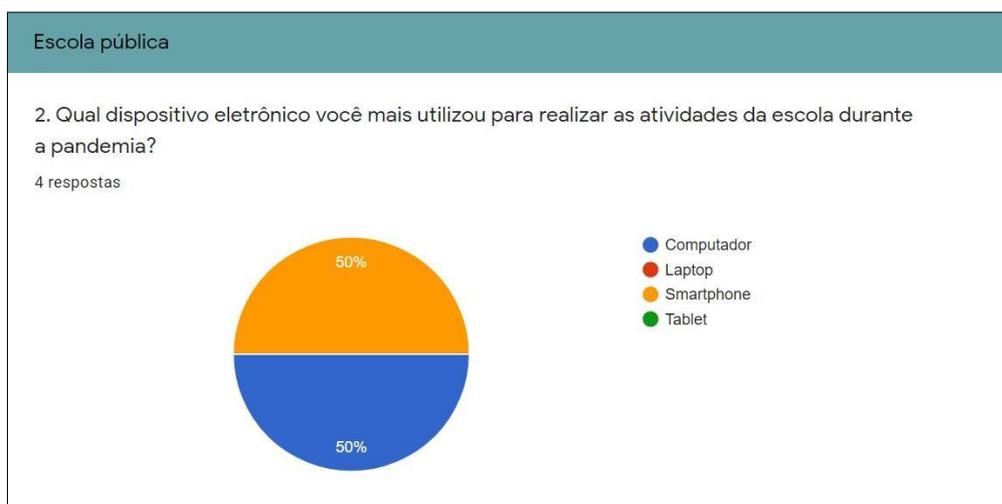


Fonte: Elaborado pela autora.

Constatou-se que a maioria dos alunos participantes da pesquisa (60%) frequentava a escola privada, enquanto 40% frequentavam a escola pública (lembrando aqui que as aulas de língua alemã no período da tarde não são obrigatórias e são abertas a alunos de escolas públicas). A partir desse questionamento inicial, cada estudante foi direcionado a perguntas relacionadas a sua escola.

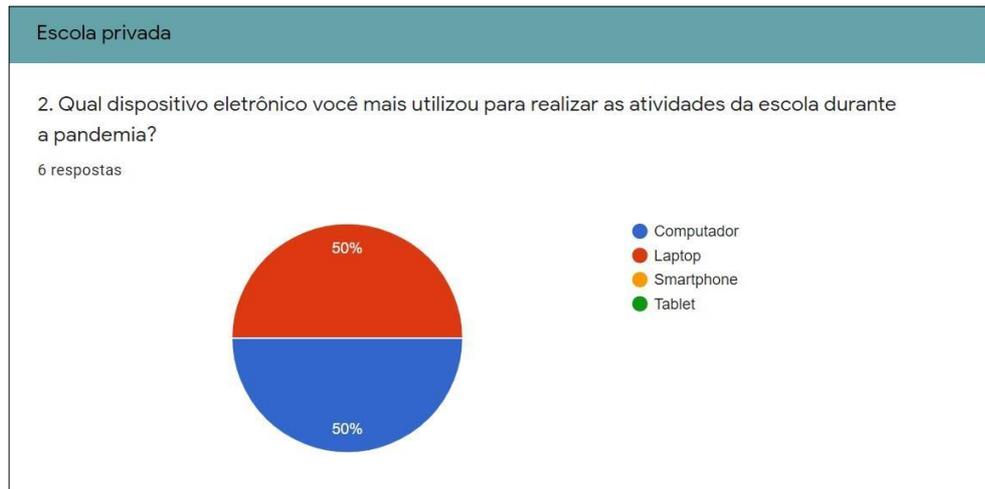
A seguir, serão mostrados os resultados entre escolas públicas e privada e será feito um comparativo entre elas.

Gráfico 2: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia



Fonte: Elaborado pela autora.

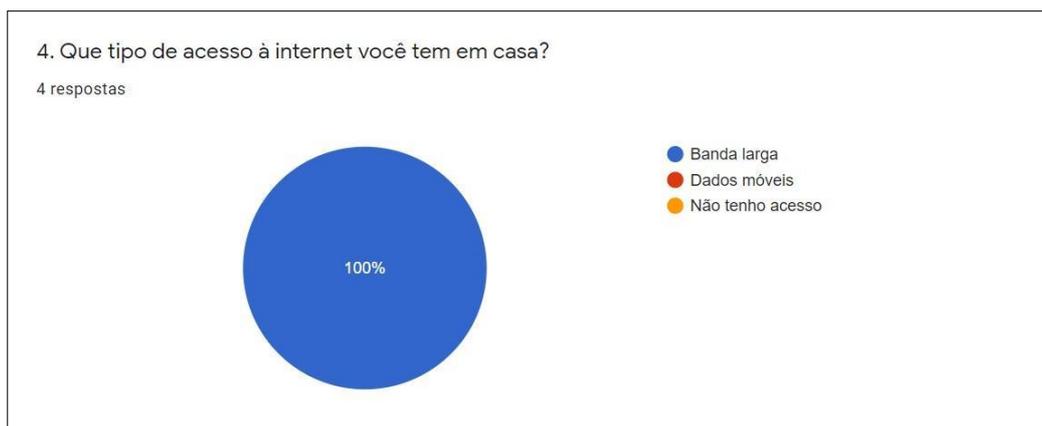
Gráfico 3: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia



Fonte: Elaborado pela autora.

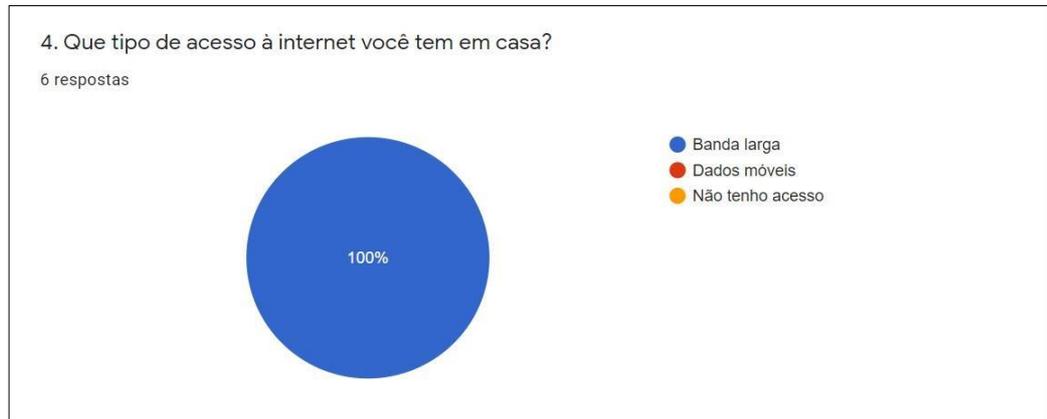
Os dispositivos mais utilizados pelos alunos da escola pública para realizar as atividades escolares durante a pandemia foi o computador e o smartphone. Já os alunos da escola privada utilizaram mais o computador e o laptop. Sabe-se que a realização de atividades pelo smartphone são mais trabalhosas, uma vez que as plataformas digitais ficam muito mais limitadas. Percebe-se que os alunos da escola privada não tiveram esse problema, pois puderam utilizar computadores ou laptops.

Gráfico 4: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 5: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia

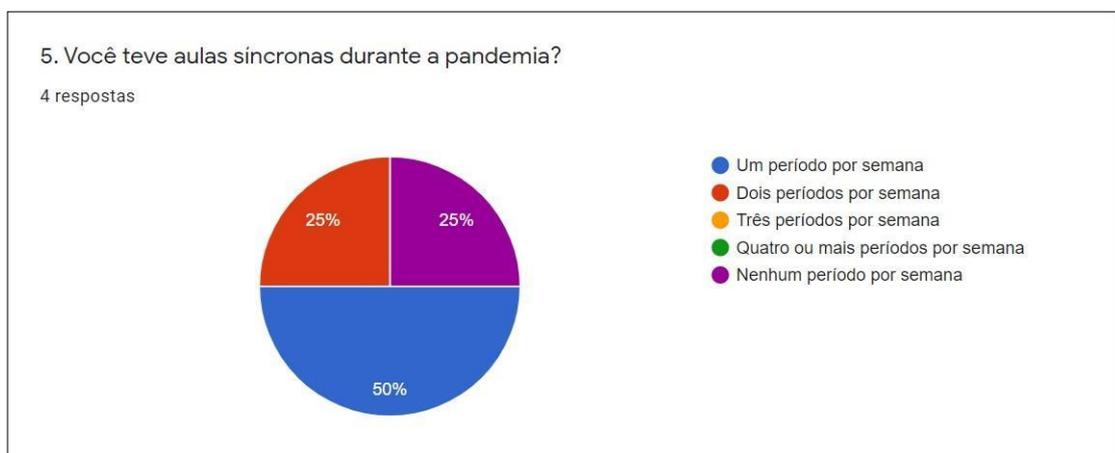


Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, por meio dos gráficos, que tanto os alunos da escola pública quanto da escola privada, possuem banda larga em casa. Isso pode se dever ao fato de morarem em cidades pequenas, em que os níveis de desigualdade não são tão escancarados quanto nas cidades maiores.

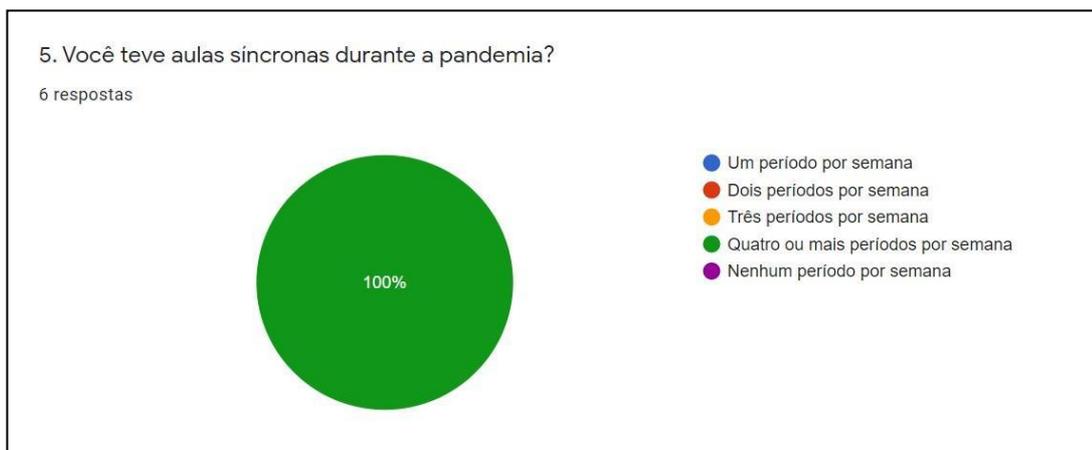
Agora, o foco será nas aulas que esses estudantes tiveram durante a pandemia.

Gráfico 6: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 7: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao número de aulas síncronas durante a pandemia, há uma disparidade entre as escolas: enquanto na escola privada houve quatro ou mais períodos semanais de aula síncrona, na escola pública não houve aulas síncronas para 25% dos alunos. Aqueles que tiveram aulas síncronas, tiveram um período por semana (50% dos entrevistados) ou dois períodos por semana (25% dos entrevistados). Isso mostra que houve desigualdade no ensino, já que escolas privadas puderam oferecer mais aulas síncronas – consequentemente, mais oportunidades de questionamentos e entendimento por parte dos alunos, uma vez que os professores puderam encaminhar atividades e orientar os alunos no desenvolvimento delas. Além disso, as aulas síncronas possibilitaram mais contato entre as turmas, para não tornar o período da pandemia ainda mais solitário. Entretanto, a oferta demasiada de aulas síncronas – o que aconteceu em algumas escolas – também não é garantia de qualidade, uma vez que passar horas em frente ao computador (as mesmas horas da sala de aula), é transpor a sala de aula presencial para a on-line.

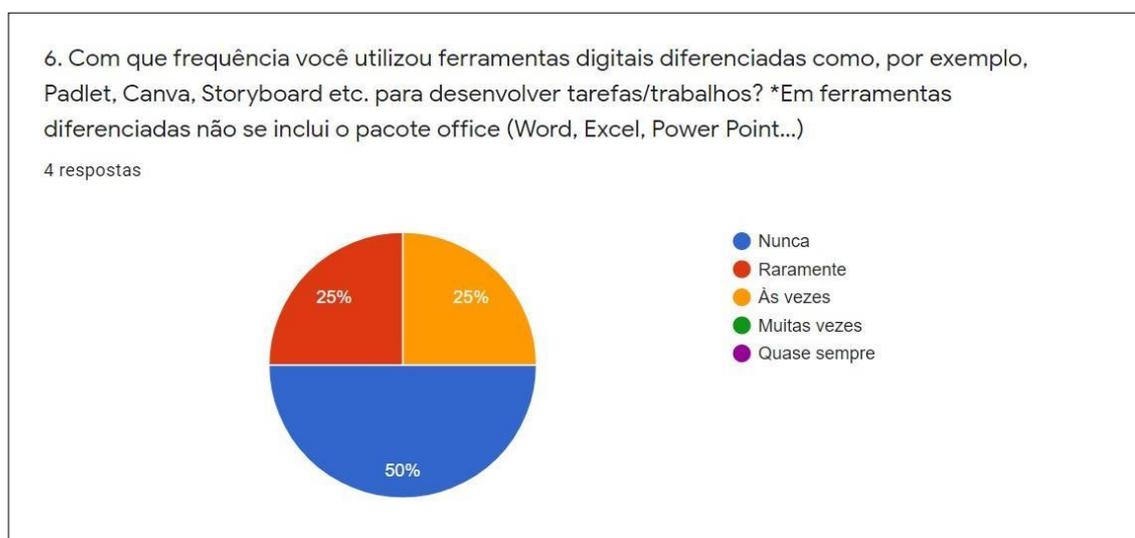
Como o ensino remoto aconteceu de uma hora para outra, houve pouquíssimo tempo de preparo para professores e alunos. Comparando o ensino remoto ao EaD (ensino a distância), é possível ver diferenças e semelhanças. Conforme Coscarelli (2020, p.15-16),

Não se faz EaD de qualidade de uma hora para outra. Esses cursos precisam ser muito bem planejados e preparados com tempo, porque, há alguns bons anos, não nos falta tecnologia para ministrar cursos de alta qualidade nessa modalidade. Falta, no entanto, a capacitação para que mais professores se sintam à vontade para lidar com essas tecnologias e com as estratégias de

ensino que a EaD demanda. Outro ponto que precisa ser melhorado é o acesso à internet e a equipamentos, como computadores, que precisam ser usados pelos professores e alunos.

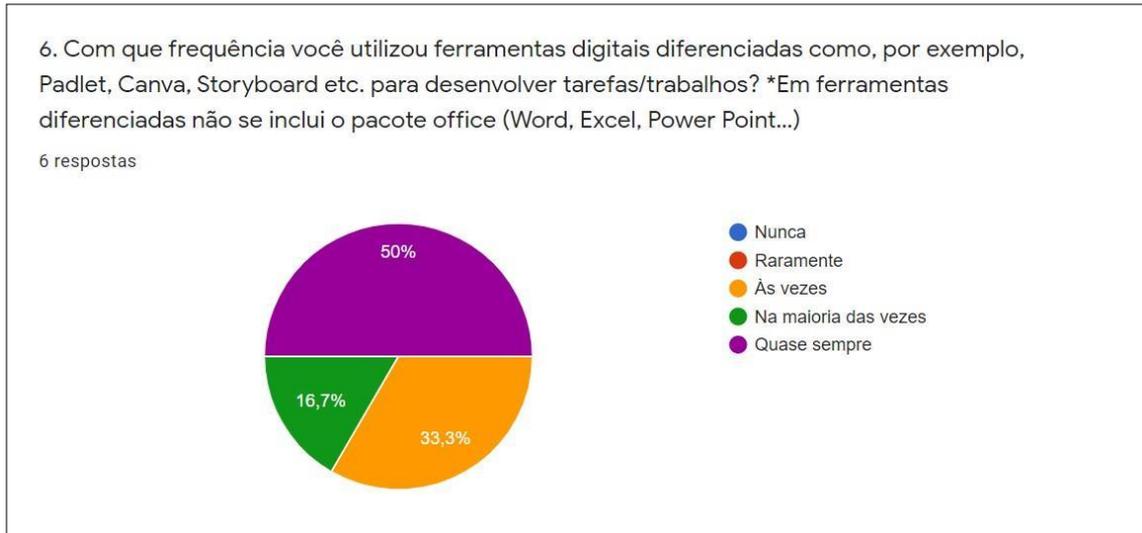
Dessa forma, se no EaD já havia entraves há muitos anos quanto à capacitação de docentes em relação à tecnologia, no ensino remoto não poderia ser diferente (considerando o pouco tempo de transição da modalidade presencial para a remota). Isso explica o despreparo de muitos docentes – como adequar as aulas para este novo contexto? Isso demanda capacitação e, conseqüentemente, tempo de formação. Infelizmente, há escolas que não investem nisso. Logo, a pandemia foi um período turbulento de aprendizagem “forçada” de docentes e discentes, algo que poderia ser diferente se a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996) já fizesse parte da visão de ensino-aprendizagem de muitos contextos escolares. Nesse contexto, surge a importância de o professor também passar pela experiência de utilizar ferramentas tecnológicas (COPE; KALANTZIS, 2021), a fim de poder possibilitar uma experiência mais significativa aos seus alunos.

Gráfico 8: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia



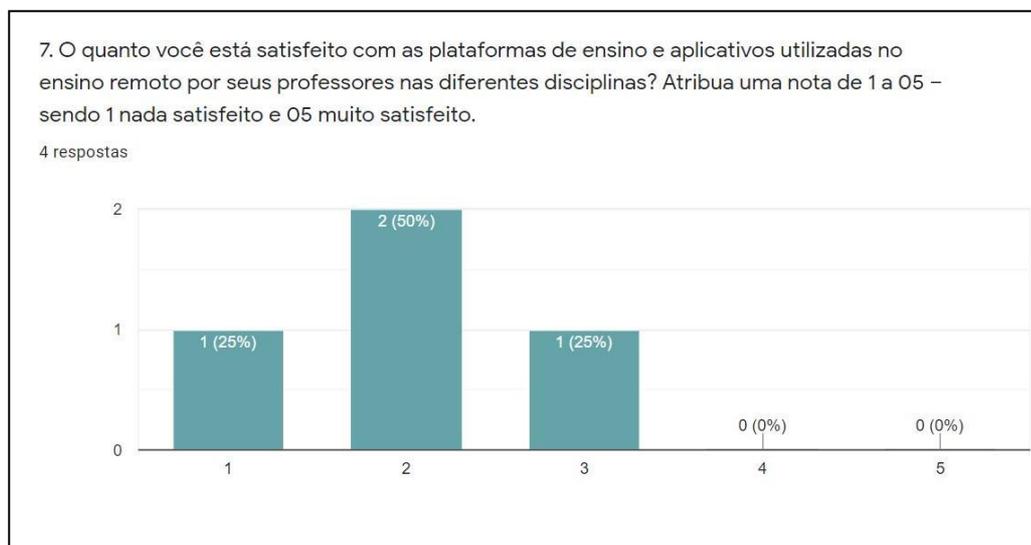
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 9: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando se trata de utilização de ferramentas digitais diferenciadas para o desenvolvimento de atividades, pode-se perceber uma diferença grande entre as respostas. 50% dos alunos da escola pública responderam que nunca utilizaram plataformas diferenciadas para a realização de tarefas, e os outros 50% responderam que raramente ou às vezes utilizavam. Já 50% dos alunos da escola privada disseram que quase sempre utilizaram esse tipo de plataforma para a realização de atividades. 16,7% responderam que utilizaram na maioria das vezes, enquanto 33,3% responderam que utilizavam às vezes. Vê-se, portanto, que houve, novamente, uma disparidade muito grande entre a escola pública e a privada, mostrando que a privada conseguiu contemplar mais o uso de plataformas digitais e os alunos provenientes de classes mais pobres não tiveram as mesmas condições para desenvolver suas atividades e seguir estudando durante a pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 11: Resultado da pesquisa sobre os multiletramentos na pandemia



Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange à satisfação dos estudantes quanto ao uso das plataformas digitais por seus professores nas diferentes disciplinas, pode-se constatar que os alunos da escola pública se mostraram mais insatisfeitos – a maioria (50%) atribuiu nota 2, enquanto os outros atribuíram nota 1 ou 3. Já a metade dos estudantes da escola privada se mostraram satisfeitos, já que atribuíram nota 4 ou 5. Porém, a outra metade não se mostrou tão satisfeita, pois atribuíram nota 3 e 2. Isso pode se dever ao fato de que a simples utilização de uma tecnologia não garante o seu uso significativo, tampouco promove o engajamento dos alunos. Novamente, vemos que

a escola pública, neste quesito, não conseguiu manter o contato com os alunos. Isso leva a refletir sobre duas coisas: a primeira se refere à falta de preparação desses professores para esse momento de pandemia, que pode ter sido ocasionado pela falta de oportunidades de formação continuada, pela desvalorização da profissão “ser professor”, pela falta de recursos (equipamentos, internet em casa), mas também pelo desinteresse de alguns, que não queriam sair da zona de conforto. Entretanto, na escola privada, também não houve satisfação plena, o que mostra que ainda há muito a aprender e a se fazer em relação à formação de professores. Além disso, muitos professores da escola privada não receberam cursos de formação específicos e tiveram de pesquisar de forma autônoma metodologias adequadas para o ensino remoto. As escolas tiveram em torno de dois a cinco dias para se adaptar ao ensino remoto, pois a educação “não podia parar”. Entretanto, uma mudança drástica necessitava de preparação mais aprofundada. Muitos docentes, então, saíram à procura de cursos on-line para aprender novas formas de ensinar e, assim, foram colocando em prática novos aprendizados. O período de pandemia foi muito intenso no ano de 2020 – e isso provocou um enorme cansaço por parte do corpo docente e discente. Ficar horas em frente ao computador não seria a solução para a educação. Por outro lado, não se encontrar de forma síncrona em nenhum momento, também gerava grandes prejuízos.

Na próxima fase, os estudantes responderam à seguinte questão: “Você conheceu ferramentas digitais novas? Aprendeu algo com elas? Escreva.” As respostas dos alunos da escola pública foram as seguintes:

- Não.
- *Eu conheci o Jamboard e o Padlet. E ambas as plataformas foram muito úteis, já que pude fazer apresentações mais diversificadas e expressar melhor minhas ideias.*
- *Aprendi a utilizar o Jamboard. Através dessa plataforma, aprendi a fazer mapas conceituais e mapas mentais online.*
- *Não conheci nenhuma ferramenta nova. Os professores não passaram nada diferenciado.*

Percebe-se, nas respostas, que dois estudantes não tiveram contato nenhum com ferramentas novas, e outros dois tiveram contato com o Jamboard, ferramenta do Google, o que mostra que houve pouca ou nenhuma aprendizagem significativa em relação às tecnologias para eles no período da pandemia. Isso revela que a resignificação da sala de aula não ocorreu e mostra a necessidade urgente de

mudança das práticas pedagógicas. As respostas dos alunos da escola privada foram as seguintes:

- *Tinha conhecimento da grande maioria, e já havia feito outros trabalhos com essas plataformas.*
- *Eu conheci o Storyboard, Padlet e Canva durante o ensino remoto.*
- *Sim, conheci várias ferramentas digitais novas, seja para fazer histórias em quadrinhos, sorteios em roletas, ou ainda apresentações em conjunto. Com certeza aprendi muito com elas, seja desenvolvendo paciência enquanto aprendia como cada uma funcionava, ou incentivando minha criatividade ao descobrir quantas funções diferentes cada uma tinha e o que eu podia criar...*
- *Sim, conheci uma de fazer uma ideia de livro e ferramentas para história em quadrinhos. Aprendi que pra você saber como a ferramenta realmente funciona, somente tentando e “fuçando”.*
- *Conheci o Jamboard e Pixton, com os quais aprendi a elaborar “slides” diferentes, com post it’s e a desenvolver uma HQ, respectivamente.*
- *Canva. Desenvolvi habilidades digitais e a aprimorar os trabalhos para a escola.*

Comparando essas respostas às anteriores, é possível notar uma grande diferença, já que todos os alunos disseram ter conhecido plataformas novas e aprendido algo com elas. A frase mais marcante dos depoimentos, a qual mostra que o aprendizado realmente ocorre pela experiência foi esta: *“Aprendi que pra você saber como a ferramenta realmente funciona, somente tentando e “fuçando”.*

Na resposta desse estudante, fica claro que é importante utilizar a ferramenta para determinado fim, explorando-a e passando pela experiência. Além disso, fica evidente que o aluno passa a se tornar um designer do conhecimento, aprendendo a utilizar para criar e não simplesmente reproduzir. (COPE; KALANTZIS, 2021). Ademais, a frase mostra um engajamento relacionado ao letramento digital (KERSCH; MARQUES, 2017; BORGES, 2016), pois transparece a vontade de conhecer e entender melhor como a ferramenta funciona, para, a partir disso, conseguir desenvolver determinada tarefa. Esta é uma habilidade fundamental no século XXI.

A última pergunta foi a seguinte: *“Quais práticas foram, para você, mais significativas no ensino remoto? E quais não?”.* As respostas dos alunos da escola pública foram as seguintes:

- *O desenvolvimento da autonomia e estudo autodidata foram muito bons pra mim. A falta de auxílio e acompanhamento adequado foram os piores fatores para meu aprendizado durante a pandemia.*
- *Acredito que foi interessante usar métodos de ensino online, como o google meet e também desenvolver trabalhos em grupo a distância. Já, outras práticas como passar muito tempo em*

*frente de telas durante trabalhos ou/e pesquisas não foi uma experiência boa, mesmo que tivessem fins didáticos.*

- *As práticas mais significativas foram, quando eu devia fazer uma pesquisa/apresentação em cima de um conteúdo. E as que não foram significativas, foram quando tínhamos aula online, pois dificilmente era passado algum conteúdo.*
- *Acredito que debates e apresentações sobre temas atuais foram muito significativas. Pesquisas maçantes e questões do livro didático não foram nada interessantes.*

Nota-se, na fala dos estudantes da escola pública, a menção a apenas uma atividade por meio de tecnologia digital, a qual foi a plataforma de ensino utilizada pela maioria das escolas durante o ensino remoto – google meet. Identifica-se, também, que pontos criticados foram o uso de questões do livro didático e longas pesquisas. O que foi mais significativo normalmente tinha relação com apresentações e debates. Chama a atenção, também, o fato de um aluno ter citado que não recebeu apoio e acompanhamento nenhum durante o ensino remoto, tendo que ser autônomo e ir atrás do aprendizado sozinho.

As respostas dos alunos da escola privada foram as seguintes:

- *Apresentações e pesquisas foram o que mais agregaram, a execução de atividades em outras plataformas era bem intuitivo, embora um pouco repetitivo. Diria que menos significativas foram as execuções e gravações de vídeo, pois em diversos casos o grupo não colaborava, e acabava por enviar sua parte em cima da hora, fazendo o editor do vídeo ter que realizar tudo em cima da hora.*
- *Ter utilizado a plataforma “Canva” foi muito significativo, pois aprendi como usar (como ser criativa) e aplicar na vida fora da escola. Eu utilizei até para o trabalho, após o ensino médio.*
- *Particularmente, a prática que mais gostei foram as edições e produções de vídeos criativos, as quais eram sempre, apesar de muito demoradas para montar, muito divertidas. Porém não acho que tenha alguma prática que não tenha sido significativa, para mim todas foram interessantes e aprimoraram meu desenvolvimento digital e educacional.*
- *As mais significativas foram aquelas de fazer vídeos, desenhos, mapas mentais, coisas diferentes da rotina, e as que menos atribuíram foram como pesquisas “corridas” como só escrever um relatório sobre a matéria.*
- *Utilização de materiais e plataformas diferentes, que tornaram as aulas mais dinâmicas e consequentemente me fizeram prestar mais atenção e absorver melhor o conteúdo.*
- *Os debates durante as aulas foram super importantes e significativos.*

Verifica-se, nas respostas dos estudantes da escola privada, como práticas significativas, muitas menções ao uso de ferramentas digitais, o que na escola pública não ficou tão evidente. Uma frase que chamou a atenção foi aquela em que um/a

aluno/a diz que fazer vídeos, mapas mentais, desenhos e coisas “diferentes da rotina” foram muito significativas para ele/ela. Logo após, diz que o que não foi significativo foram pesquisas seguidas de relatórios escritos sobre a matéria. Aqui, percebe-se claramente que esse/a estudante notou diferença no seu aprendizado quando fazia algo que saia do rotineiro e quando, de fato, tinha de produzir algo (e não apenas algo para o seu professor corrigir), exercendo o protagonismo tanto frisado pela BNCC (BRASIL, 2018) e tanto discutido há muito tempo. Aqui, novamente, é preciso citar Cope e Kalantzis (2021), segundo os quais aprender é um processo em que se cria algo próprio, algo que não pode ser copiado e simplesmente reproduzido. Apenas escrever relatórios sobre a matéria pesquisada instiga menos a aprendizagem do que debater e/ou fazer mapas mentais e vídeos sobre um assunto relacionado à matéria, por exemplo, já que é necessário saber pontos-chave do conteúdo, mas é preciso criar coisas novas a partir disso. Se os alunos já percebem que essas são práticas significativas para eles, por que ainda há tanta resistência por parte de alguns docentes?

Por meio dessa pesquisa realizada e da comparação estabelecida entre os multiletramentos na escola pública e privada, foi possível constatar que, de fato, a escola privada (nesse contexto) conseguiu possibilitar algumas práticas significativas aos estudantes, ao passo que a pública, infelizmente, não conseguiu. Isso mostra que o sistema de ensino público e privado ainda retrata a grande desigualdade existente no nosso país (que foi ainda mais potencializada pela pandemia), algo que teria de ser minimizado ou ter fim quando a educação passar a ser uma prioridade dos nossos governos. A pandemia deixou aprendizados, como frisa Ribeiro (2021, p.37):

Aprendemos, por exemplo, que um país precisa investir seriamente em educação, e que educação se faz com boas condições de trabalho, formação docente, bons prédios, mas, principalmente, com gente bem equipada e cuidada. Em condições sociais melhores, a exclusão escolar teria sido muito menor do que foi, nesta situação em que faltou equipamento, banda larga, recurso de todo o tipo. Não é nossa escola que vai mal, é a sociedade inteira.

Após a pandemia, espera-se que haja uma mudança para melhor no que se refere à educação e à escola, a fim de que os atuais estudantes possam configurar os futuros cidadãos, que terão oportunidades de causar impactos positivos na sociedade em diversos âmbitos (principalmente no âmbito político). Dessa forma, talvez, a educação passará a ocupar espaço no pódio dos vencedores.

Na seção seguinte, será analisado o percurso de aprendizagem de três estudantes ao elaborarem uma história digital e como essa produção favoreceu o desenvolvimento dos multiletramentos e o fortalecimento de suas identidades.

#### **4.2 Análise do percurso de aprendizagem de três estudantes**

A escolha das três estudantes em questão se deu devido às semelhanças encontradas em suas histórias digitais e, também, ao seu perfil como estudantes de língua alemã. É importante destacar, também, que Maria Eduarda e Camila são alunas de escola pública, ao passo que Laura Carina é aluna de escola privada. No ano de 2020, eram extremamente tímidas e, dificilmente, participavam ativamente. As aulas remotas dificultaram ainda mais a questão da expressão de ideias em aula, seja por problemas na internet (já que as três tinham conexões fracas), seja por questões de convivência (uma vez que a aula on-line impossibilitava o contato dos alunos no intervalo e no início das aulas, algo que faz diferença na convivência de uma turma).

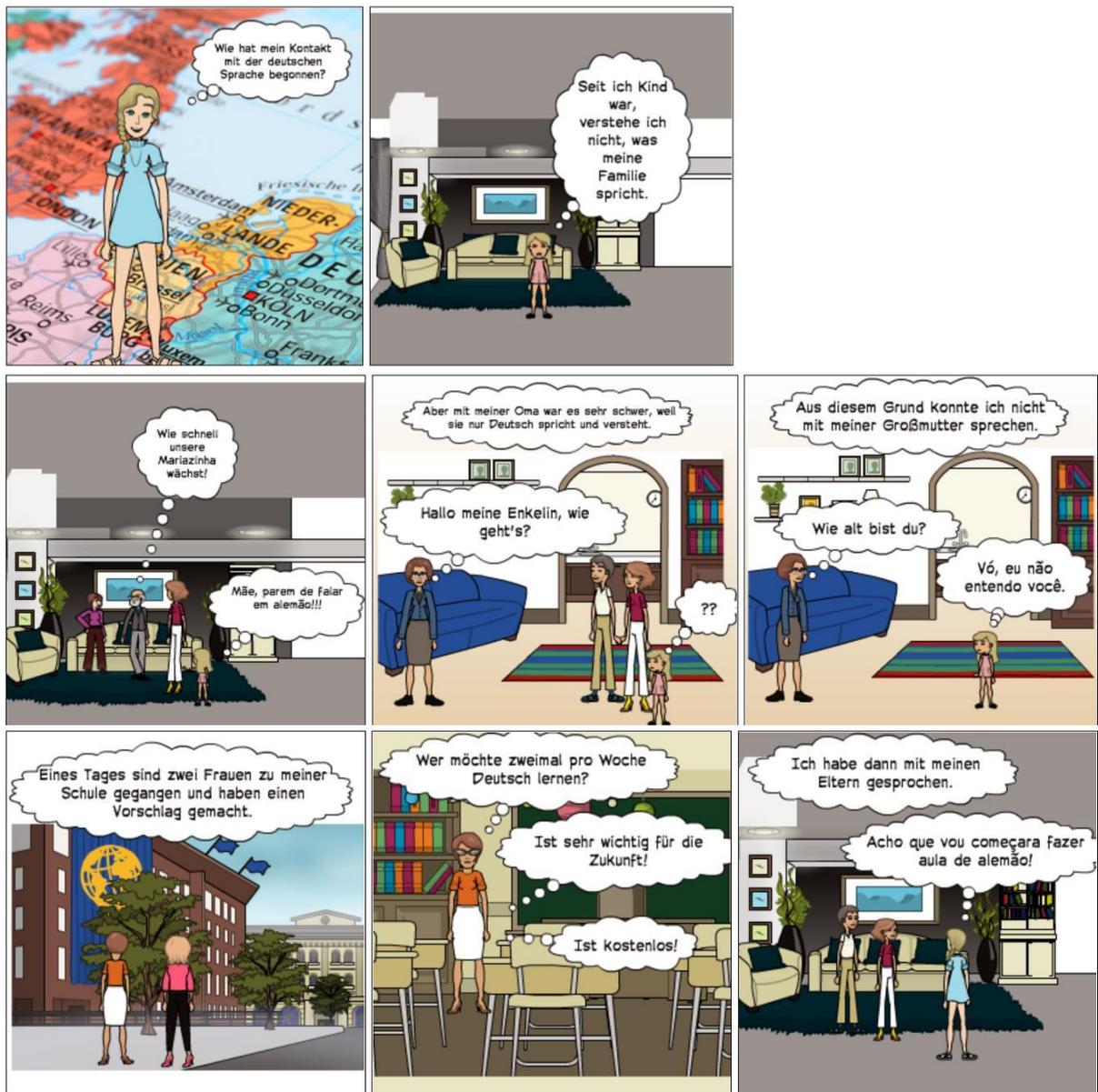
Em relação à aluna Maria Eduarda, é importante mencionar que ela tinha algumas dificuldades de aprendizagem quanto à língua alemã e, por vezes, durante as aulas remotas antes do projeto, não conseguia acompanhar as aulas em função de problemas pessoais. Algumas vezes, cogitou-se a ideia de que ela poderia desistir de aprender alemão. Porém, desde a proposta inicial do projeto, a aluna demonstrou uma mudança radical de postura: havia algo de especial naquele trabalho para ela. Durante todo o processo, por livre e espontânea vontade, trocou ideias e pediu a opinião da professora-pesquisadora, mostrando grande vontade e interesse em realizar um bom trabalho. Apesar do contexto de pandemia e do fato de a aluna vir de uma escola pública, onde quase não havia explorado as ferramentas digitais, ela não demonstrou dificuldade em acessar as plataformas digitais e construir o seu trabalho. O mesmo aconteceu com a aluna Camila, que também estudava em uma escola pública. Ao contrário da aluna Maria Eduarda, Camila não fez muitas perguntas, mas mostrou ter domínio das ferramentas e bastante autonomia. A aluna Camila possuía um laptop que não podia ser movimentado, pois estava com parte da tela estragado. Isso, porém, não foi um empecilho para ela, que usou o smartphone como aliado para fazer suas gravações. No vídeo, Camila fez questão de aparecer e falar, o que, nas aulas remotas, muitas vezes não acontecia. A aluna Laura Carina também mostrou bastante autonomia na criação de sua história digital, perguntando pouco e se

manifestando pouco. Porém, na hora de mostrar o que havia feito, surpreendeu. Portanto, pode-se perceber que a proposta de trabalho, que ia ao encontro de suas origens, foi motivadora, dado que houve muita dedicação e cuidado com os detalhes em todas as atividades solicitadas por parte das três estudantes. A seguir, serão analisados o roteiro de Maria Eduarda e as três histórias digitais produzidas pelas alunas mencionadas.

#### 4.2.1 Análise do roteiro de Maria Eduarda

A seguir, será mostrado o roteiro da aluna Maria Eduarda:

Figura 15: Roteiro elaborado pela aluna Maria Eduarda





Fonte: Material elaborado pela aluna<sup>1</sup>.

O roteiro foi proposto com a ideia de organização do pensamento para a composição da história digital, planejamento necessário para dar sequência a uma produção em formato de vídeo. Por meio do roteiro, os estudantes deram início ao processo de protagonismo na aprendizagem (BRASIL, 2018), dado que fizeram todas

<sup>1</sup> Tradução dos quadrinhos (há alguns desvios gramaticais): 1) Como iniciou meu contato com a língua alemã? 2) Desde que era criança, não entendia, o que minha família falava. 3) Que rápido nossa Mariazinha cresce. 4) Mas com minha avó era muito difícil, porque ela só falava e entendia alemão./ *Olá minha neta, como vai?* 5) Por este motivo, eu não conseguia falar com minha avó./ *Quantos anos você tem?/* 6) Um dia, duas mulheres foram para a minha escola e fizeram uma proposta./ 7) Quem gostaria de aprender alemão? É importante para o futuro. É gratuito./ 8) Eu conversei então com meus pais./ 9) Meus pais ficaram muito felizes./ 10) Hoje em dia consigo falar com minha avó e entendê-la./ *Olá, coraçãozinho./ Olá, vó, como vai?* 11) E assim começou meu contato com a língua alemã. 12) Desde que estudo alemão, fiz muitos amigos./ *Olá, Carol...* 13) A língua alemã me conectou com amigos, sonhos, caminhos, cultura. Eu queria saber mais sobre as minhas raízes.

as escolhas necessárias para construir a sua história, não recebendo simplesmente algum conteúdo pronto.

A análise do roteiro será realizada por meio de alguns elementos do quadro de representação de significados proposto por Cope e Kalantzis (2009).

Quadro 7: Representação de significados de Maria Eduarda

<b>Linguagem escrita</b>	Maria Eduarda utilizou balões de fala para representar as interações e conversas na história e um balão maior (sem fala) para representar a narração da história. As línguas utilizadas foram português, alemão e Hunsrückisch (língua minoritária).
<b>Representação visual</b>	<p>Cada quadrinho possui um cenário diferente que remete a alguma cena. No primeiro quadrinho, Maria Eduarda coloca um mapa como pano de fundo, para despertar a curiosidade do leitor – como iniciou o contato dela com a língua alemã?</p> <p>No segundo e terceiro quadrinho, ela utiliza o mesmo cenário (sala da casa dos pais), mas insere personagens. No segundo quadrinho, ela relata que, desde pequena, não entende o que a família diz – e está sozinha no ambiente de sua casa.</p> <p>No terceiro quadrinho, aparece o avô, dizendo em alemão (Hunsrückisch), o quão rápido sua netinha está crescendo. Maria Eduarda (criança), diz a sua mãe que gostaria que todos parassem de falar em alemão.</p> <p>No quarto e quinto quadrinho, Maria Eduarda está na casa da avó e representa, por meio da cena, que não entende o que a avó conversa com ela. A avó pergunta: como vai? Quantos anos você tem? – e Maria Eduarda diz que não a compreende.</p> <p>No sexto quadrinho, o cenário muda totalmente e as personagens também. Agora o cenário passa a ser uma escola e duas mulheres estão viradas para a escola – cena que dá a entender que elas vão entrar para dizer alguma coisa. Na narração está escrito que as duas mulheres foram para a escola de Maria Eduarda e fizeram uma proposta.</p> <p>No sétimo quadrinho, aparece apenas uma mulher dentro da sala de aula, fazendo a proposta – quem gostaria de aprender alemão duas vezes por semana de forma gratuita.</p> <p>No oitavo e nono quadrinho, a cena volta a acontecer na sala de estar da casa dos pais de Maria Eduarda. Na cena, Maria Eduarda diz aos pais que pretende fazer as aulas. Seus pais a apoiam na decisão.</p>

	<p>No décimo quadrinho, o cenário volta a ser a cada da avó, e Maria Eduarda relata que já consegue se comunicar com a sua avó – dando a entender que as aulas de alemão contribuíram para isso. No décimo primeiro quadrinho, a aluna diz que assim começou o contato dela com a língua alemã – o cenário parece representá-la, de mochila, na frente da sua nova escola (local onde aprende alemão). Percebe-se que essa escola se tornou um lugar especial para ela.</p> <p>No décimo segundo quadrinho, a aluna representa uma cena dentro da nova escola, com amigos novos que ela fez. Nota-se que ela está dando a mão para um menino, que posteriormente (na história digital) será mostrado como namorado.</p> <p>No último quadrinho, a aluna diz que a língua alemã a ligou a amigos, sonhos, caminhos e cultura. Representando novamente um mapa e agora um avião, que mostra essa ligação com todos esses aspectos.</p>
<b>Representação gestual</b>	<p>Em todos os quadrinhos há representação gestual – movimentos do corpo, expressões faciais (ora chateada – como no segundo quadrinho, ora feliz como no décimo quadrinho, por exemplo). Além disso, Maria Eduarda conferiu às personagens roupas e penteados únicos, possibilitando ao leitor que reconheça as personagens nos outros quadrinhos. Percebe-se que a roupa da avó é mais fechada e mais escura, por exemplo, talvez para parecer alguém de mais idade (a representação de pessoas idosas para Maria Eduarda é assim). As pessoas mais jovens estão todas com roupas mais claras. Interessante mencionar também, que no décimo primeiro quadrinho, ela aparece com uma mochila, dando a entender que está entrando na escola.</p>
<b>Representação de si mesmo</b>	<p>Maria Eduarda se coloca como criança (tamanho menor e cabelo solto) no início da história e após como jovem (maior e com cabelo preso com uma trança). É possível, através da representação gestual, notar seus sentimentos por meio das expressões faciais, movimentos e pensamentos.</p>
<b>Representação espacial</b>	<p>Os espaços e paisagens são muito bem retratados na história – a sala de estar da casa dos pais, a sala de estar da casa dos avós, a escola na qual estuda atualmente, a escola nova, na qual pode aprender alemão.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que a estudante utilizou diferentes cenários e personagens, escolhendo um posicionamento variado. Também utilizou a língua

alemã, bem como a língua portuguesa para retratar o contexto no qual estava inserida. Fez uso da multimodalidade, para tornar sua história mais interessante. O seu roteiro retrata a questão de que, quando criança, Maria Eduarda não conseguia se comunicar com os avós, pois não falava o dialeto (língua minoritária) alemão – Hunsrückisch. Após começar a aprender alemão na escola, por meio de uma oportunidade que surgiu, consegue se comunicar com os avós e vê um mundo de possibilidades.

Maria Eduarda é estudante de escola pública. Foi possível perceber, por meio do questionário analisado anteriormente, que os alunos da escola pública tiveram grandes prejuízos em seu aprendizado, já que tiveram pouco ou nenhum contato com ferramentas digitais diferenciadas para a realização de trabalhos, tampouco momentos síncronos. Mesmo diante desse contexto, Maria Eduarda mostrou que quando um estudante é desafiado e orientado a produzir algo, ele tem capacidades de aprender e atingir os objetivos traçados. A aluna se mostrou muito engajada e curiosa, explorou muito bem a ferramenta Pixton e conseguiu dar sentido a sua criação. Em um mundo cada vez mais digital, é papel da escola possibilitar práticas diferenciadas que contemplem o uso das tecnologias e o trabalho com os letramentos no plural. Isso pressupõe uma resignificação da escola e uma abordagem além das competências básicas – ler, escrever e fazer cálculos. (KERSCH; TINOCO, 2020).

Planejando o roteiro da sua história digital, Maria Eduarda já mostrou ter aperfeiçoado o seu letramento digital, dado que mobilizou muitas competências e técnicas para construir o seu roteiro (BORGES, 2016) – organizou e representou informações, colocou critérios de relevância para cada cena, fez escolhas visuais e linguísticas, selecionou cenários e personagens etc. Ela criou algo a partir das suas escolhas, constituindo-se, portanto, como designer do conhecimento (GNL, 1996).

#### 4.2.2 Análise das histórias digitais

Após produzir um roteiro que serviria como norte para suas histórias digitais, os estudantes deram início ao processo de criação. Primeiramente, serão mostrados trechos da história digital produzida, bem como uma descrição com transcrições e traduções delas. Por fim, a análise. As histórias digitais das três estudantes serão analisadas.

A seguir, serão mostrados trechos da história digital de **Maria Eduarda**.

Figura 16: Trechos da história digital de Maria Eduarda

Cenas	Descrições
	<p>Maria Eduarda inicia o vídeo vestida de criança (com pijama) e com cabelo amarrado dos dois lados, narrando com sua voz, que quando era criança, não entendia o que a sua família falava. A expressão facial é de dúvida.</p> <p><b>Transcrição:</b> <i>Seit ich Kind war, verstehe ich nicht, was meine Familie spricht. *</i></p> <p><b>Tradução:</b> Quando eu era criança, não entendia o que minha família falava. *Há alguns desvios gramaticais.</p>
	<p>A segunda cena mostra a neta, Maria Eduarda, em sua infância, tentando conversar com os seus avós na casa deles, mais especificamente na cozinha (um espaço muito importante para as famílias de origem alemã). Entretanto, eles falam a língua minoritária Hunsrückisch, herança da colonização alemã no Rio Grande do Sul no século XIX, e ela não consegue compreender, o que torna a comunicação entre eles muito difícil. A avó elogia a neta, dizendo que ela cresceu rápido. Já o avô diz que ela precisa falar sempre alemão, pois eles (os avós) não sabem falar português. A neta, bastante confusa e mostrando não compreender nada, chama sua mãe.</p> <p><b>Transcrição (língua minoritária Hunsrückisch):</b> <b>Avó:</b> "Der Lait Maria, bist tu mo schnell gross geb" [...]. <b>Avô:</b> "Maria, du musst immer Daitch spreche, mehr kenne net brasilionisch sprechã." <b>Neta:</b> "Mãeeee"</p> <p><b>Tradução:</b></p>

	<p>Avô: Nossa Maria, como você cresceu rápido! [...]</p> <p>Avô: Maria, você precisa falar sempre alemão, nós não sabemos falar brasileiro (português).</p>
	<p>Nesta cena, Maria Eduarda apresenta a sua outra avó. Essa só entende e fala alemão. A estudante relata que era muito difícil se comunicar com ela e, por meio da expressão facial e do gesto com a mão na cabeça, mostrou sentir bastante dificuldade.</p> <p><b>Transcrição:</b> <i>Aber mit meiner Oma war es sehr schwer, weil sie nur Deutsch spricht und versteht.</i></p> <p><b>Tradução:</b> Mas com minha vó era muito difícil, pois ela só fala e entende alemão.</p>
	<p>Na próxima cena, Maria Eduarda relata que um dia a sua escola recebeu a visita de duas mulheres que divulgaram a oportunidade de estudar a língua alemã gratuitamente duas vezes por semana. Tratava-se de um projeto de ensino de língua alemã para alunos da rede pública e privada, em uma escola privada da cidade. A aluna se caracteriza tal qual a pessoa que veio a sua escola – roupa formal, óculos e pasta na mão. E com expressão facial de seriedade, com cenário e vestimentas ajudando a construir sentido.</p> <p><b>Transcrição:</b> <i>Zwei Frauen sind zu meiner Schule gegangen und haben einen Vorschlag gemacht.</i> <i>“Wer möchte zweimal pro Woche Deutsch lernen? Ist sehr, sehr wichtig für die Zukunft und ist kostenlos.”</i></p> <p><b>Tradução:</b> Duas mulheres foram para a minha escola e fizeram uma proposta. “Quem gostaria de</p>

	<p>aprender alemão? É importante para o futuro e é gratuito".</p>
	<p>Nesta cena, a filha, Maria Eduarda, em sua casa, fala aos pais sobre a possibilidade de estudar alemão que foi ofertada. Os pais manifestam apoio à ideia da filha e o pai, inclusive, fala em Hunsrückisch perguntando se algum dia ela quer morar na Alemanha. A filha demonstra interesse aprender alemão, pois julga que falar uma segunda língua pode ser importante para o seu futuro. A situação acontece com certa informalidade, na sala de estar da casa dos pais da aluna.</p> <p><b>Transcrição:</b>      Ich habe dann mit meinen Eltern gesprochen.  <b>Filha:</b> Eu acho que vou começar a fazer aula de alemão.  <b>Pai:</b> É? Interessante! <i>Willst du ein Tóuch in Taischland wanrã? [...]</i>  <i>*Você quer um dia ir morar na Alemanha?</i>  <b>Mãe:</b> E se for na parte da tarde ia ser uma boa... [...]  <b>Filha:</b> E é importante para o futuro, falar uma segunda língua.</p>
	<p>Na próxima cena, a aluna aparece na varanda da casa de sua vó e diz que hoje em dia ela consegue falar com a sua vó e entendê-la. Subentendido está o fato de ela ter começado a estudar alemão. A cena retrata um diálogo entre a neta e a avó, no qual ambas perguntam qual a idade uma da outra – a neta falando o alemão padrão e a vó o Hunsrückisch. É perceptível que as duas se entendem muito bem.</p> <p><b>Transcrição:</b>  <i>Heutzutage kann ich mit meiner Oma sprechen und sie verstehen.</i>  <b>Avó:</b> <i>Maria Eduarda, wie alt bist du?</i>  <b>Neta:</b> <i>Ich bin 16 Jahre alt und du?</i>  <b>Avó:</b> <i>Ich sin 83 (dreiundachtzig).</i></p>

	<p><b>Tradução (Hunsrückisch):</b></p> <p>Hoje em dia eu consigo falar com minha avó e entendê-la.</p> <p>Avó: Maria Eduarda, quantos anos você tem?</p> <p>Maria Eduarda: Eu tenho 16 anos e você?</p> <p>Avó: Eu tenho 83. (Hunsrückisch).</p>
	<p>Maria Eduarda continua o vídeo ressaltando que, desde que estuda alemão, fez muitos amigos. No vídeo, ele mostra fotos com amigos, colegas e em eventos de língua alemã. E algo bastante marcante no vídeo diz respeito ao fato dela ter encontrado o “seu amor” em função de ter começado a aprender alemão. Ela destaca que a língua alemã a ligou com amigos, família, sonhos, caminhos e cultura.</p> <p><b>Transcrição:</b></p> <p><i>Seitdem ich Deutsch lerne, habe ich viele Freunde gemacht und fand meine Liebe. Die deutsche Sprache verband mich mit Freunden, Familie, Träumen, Wegen und Kultur.</i></p> <p><b>Tradução:</b></p> <p>Desde que estudo alemão, eu fiz muitos amigos e achei o meu amor. A língua alemã me conectou com amigos, sonhos, caminhos, cultura.</p>
	<p>Por fim, a estudante faz uma receita típica alemã (pão com linguiça), explicando e demonstrando a receita no vídeo (legenda). Ao fundo, a trilha sonora “Zuhause” do cantor Max Giesinger. Zuhause significa “em casa” e o refrão da música significa: “Tanto tempo na estrada/ Minha cabeça só quer continuar/ Meu coração diz que/ eu sinto falta de casa (lar)/ onde quer que seja”. A música parece representar o seu sentimento em relação à língua.</p> <p><b>Transcrição do refrão da música:</b></p> <p><i>“Schon so lang unterwegs Mein Kopf will immer nur weiter Mein Herz sagt, dass ich</i></p>

	<i>Zuhause vermiss'</i> <i>Wo auch immer das ist".</i> Lied - Max Giesinger
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A história digital de Maria Eduarda apresentou todas as características da história digital propostas por Robin (2008). No quadro abaixo, elas serão especificadas.

Quadro 8: Características da história digital no trabalho da aluna Maria Eduarda

Os sete elementos da Digital Storytelling – MARIA EDUARDA	
<b>1. Ponto de vista</b>	Alemão na minha vida
<b>2. Pergunta dramática</b>	Como iniciou o meu contato com a língua alemã?
<b>3. Conteúdo emocional</b>	Frustração de infância de não conseguir se comunicar com os avós: ponto-chave para o interesse em estudar alemão.
<b>4. Voz própria</b>	Narração do vídeo em língua alemã (padrão).
<b>5. Trilha sonora</b>	Ao final do vídeo, música para demonstrar uma receita e para concluir a história – música que se relaciona com o tema da história.
<b>6. Economia de tempo</b>	3min 24seg – conteúdo suficiente para não sobrecarregar o espectador.
<b>7. Ritmo</b>	Progressão rápida da história – infância e adolescência – narração de fatos chave para responder à pergunta.

Fonte: Elaborado pela autora.

Consoante a tabela de funções de significado proposta por Cope e Kalantzis (2021), podemos enquadrar as seguintes funções na história digital produzida pela aluna Maria Eduarda:

Quadro 9: Funções de significado na história digital de Maria Eduarda

1. REFERÊNCIA	<p style="text-align: center;"><b>Sobre o que é isso?</b></p> <p>A professora convida os estudantes a elaborarem uma história digital sobre a <b>língua alemã</b> em suas vidas. Estes, portanto, precisam criar significado multimodal para ilustrar isso.</p>
2. AGÊNCIA	<p style="text-align: center;"><b>Quem ou o que está atuando?</b></p> <p><b>Aprendizagem experiencial:</b> Maria Eduarda explora a ferramenta de vídeo para dispor as cenas – há cenas na horizontal, vertical, legendas ao final.</p> <p><b>Aprendizagem conceitual:</b> A estudante faz a escolha de quais fatos de sua vida irá narrar – há interpretação de momentos de infância, interpretação de outras pessoas e dela mesma nos dias de hoje (uso do corpo).</p> <p><b>Aprendizagem analítica:</b> Maria Eduarda organiza todas as suas imagens e textos escritos - usa fotos para falar das coisas que a língua alemã trouxe para sua vida, convida os avós e os pais a participarem da gravação e narra a história. Além disso, os personagens da história de Maria Eduarda (inclusive ela), atuam predominantemente na história, o que confere bastante movimento e fluidez à narrativa. Por último, a música contribui para a expressão de sentimentos da aula em relação à língua.</p> <p><b>Aprendizagem aplicada:</b> a estudante foi protagonista de sua história, uma vez que todas as escolhas foram feitas exclusivamente por ela e, a partir disso, o produto final surgiu.</p>
3. ESTRUTURA	<p style="text-align: center;"><b>Como isso se encaixa?</b></p> <p>A organização da história digital é feita por meio de uma linha do tempo. A estudante inicia contando fatos da infância, após fala de sua adolescência e do tempo presente.</p>
4. CONTEXTO	<p style="text-align: center;"><b>O que há em torno disso?</b></p> <p>A estudante vive em uma cidade colonizada por alemães no século XIX. Sua família fala uma língua minoritária no Brasil – o Hunsrückisch. A relação com os avós é estreita. O contexto escolar desempenha papel fundamental no aprendizado da língua padrão.</p>
5. INTERESSE	<p style="text-align: center;"><b>Para quem ou para que serve?</b></p>

	A história digital foi produzida para a turma, para os próprios alunos e para a comunidade escolar.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Cope e Kalantzis (2009) elencam diversas representações de significado que podem contribuir para o bom entendimento de qualquer representação multimodal. Serão destacadas, aqui, algumas representações e formas de significado (COPE; KALANTZIS, 2009, 2021) utilizadas pela aluna Maria Eduarda. Por meio da **linguagem oral**, ela narrou a sua história em língua alemã, o que conferiu bastante originalidade ao trabalho. Marcante em sua história foi a **representação gestual**, uma vez que a aluna mostrou diferentes expressões de rosto e, por meio do comportamento de seu corpo, fez o espectador entender sentimentos e pensamentos. Além disso, a aluna representou outras personagens da história, vestindo-se como elas, utilizando acessórios e imitando a aparência para dar fidedignidade às personagens. Representou a ela mesma também na infância (imitando uma criança de cabelos presos vestindo um pijama) e adolescência, mostrando fortemente os seus sentimentos. Por meio da **representação visual**, a aluna apresentou vários cenários na sua história – a cozinha e a varanda na casa dos avós (lugares importantes nas casas de famílias de origem alemã), a sala e a cozinha na casa dos pais, a rua como caminho para escola, a sala de aula na escola. A aluna utilizou também a **linguagem escrita** quando mostrou como fazer uma receita típica alemã, colocando como legenda as instruções para a receita em língua alemã. Ademais, nesta parte, a aluna escolheu uma música representativa para ela, que tinha como temática “o lar, a casa”, que ficasse como música de fundo, enquanto ela mostrava como fazer a receita. Refletindo sobre a música, é possível perceber que ela pode tê-la escolhido para representar que tem dois lares, duas casas – Brasil X Alemanha – uma vez que se identifica com a cultura dos dois países.

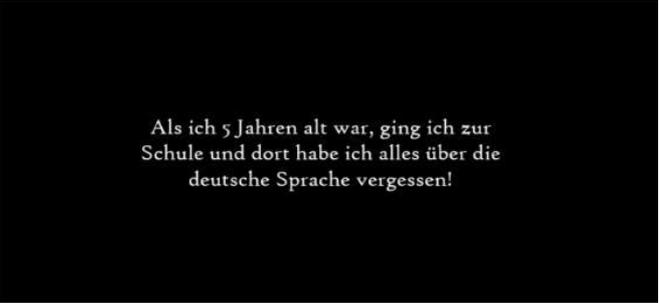
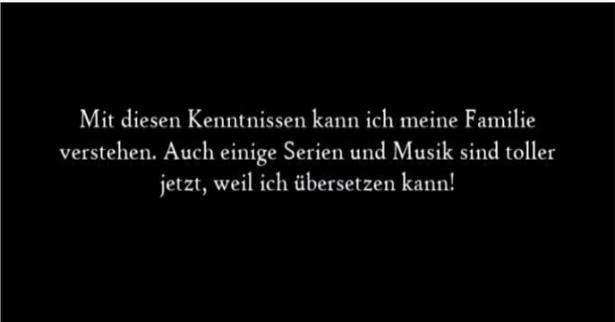
Em relação ao roteiro produzido pela aluna Maria Eduarda, há semelhanças, diferenças e acréscimos na sua história digital. As falas são praticamente todas iguais ao roteiro, porém, a aluna fez acréscimos e mudanças no sentido de cenários. No roteiro, as falas com a família (pais e avós) acontecem na sala de estar; na história digital, a fala com os avós acontece na cozinha da casa deles e na varanda. Além disso, Maria Eduarda, além de falar sobre os novos amigos que conheceu estudando alemão, acrescentou ao vídeo a foto de seu atual namorado, o qual também conheceu

por meio do estudo da língua alemã. A receita demonstrada pela aluna ao final do vídeo também foi um acréscimo feito em relação ao roteiro. Pode-se perceber que o roteiro, para Maria Eduarda, serviu como norte para a construção da sua história digital, mas ela foi além do que estava lá, fazendo sua história ficar mais rica em termos de significado.

Agora, serão apresentados os trechos da aluna **Laura Carina**.

Figura 17: Trechos da história digital de Laura Carina

Cenas	Descrições
	<p>O vídeo inicia com uma trilha sonora calma. A estudante, por meio de legenda escrita apenas, narra que sua família falava o dialeto Hunsrückisch. Após isso, mostra fotos da sua família. E, então, diz que ela nasceu. Para esta parte, a estudante mostra um vídeo de seu nascimento e troca a trilha sonora (música calma e emocionante).</p> <p><b>Transcrição:</b>  <i>Meine Familie sprach den deutschen Dialekt. Dann bin ich geboren.</i></p> <p><b>Tradução:</b>          Minha família falava o dialeto alemão. Então eu nasci.</p>
	<p>A estudante começa a mostrar vídeos de quando ela era criança. É possível escutar o pai dela falando em alemão Hunsrückisch com ela. A cena ao lado mostra Laura Carina com um livro na mão, o qual contém uma imagem. O pai pergunta o que seria a imagem e ela responde que é um sapo, em Hunsrückisch.</p> <p><b>Transcrição:</b>  <i>Alle haben mit mir Dialekt gesprochen und ich wusste alles.</i>          Pai: Was ist tás tou? (Hunsrückisch)          Filha: Krot.</p>

	<p><b>Tradução:</b></p> <p>Todos falavam o dialeto comigo e eu sabia tudo.  Pai: O que é isso?  Filha: Um sapo.</p>
	<p>Aqui, Laura Carina relata que quando foi à escola, em razão de aprender a língua portuguesa, acabou esquecendo a língua alemã. Ela mostra fotos dessa época.</p> <p><b>Tradução:</b></p> <p><i>Quando eu tinha 5 anos, eu fui à escola e lá esqueci tudo sobre a língua alemã.</i></p>
	<p>Nesta cena, a estudante relata que escutava sua família se comunicar em alemão e a imagem deixa claro que ela não os compreendia. Isso fica evidente em função dos pontos de interrogação e exclamação, além da expressão facial e gestual de dúvida.</p> <p><b>Transcrição:</b></p> <p><i>Also bin ich aufgewachsen und habe ständig gehört, wie meine Familie auf Deutsch kommuniziert hat.</i></p> <p><b>Tradução:</b></p> <p>Então eu cresci e escutava constantemente, como minha família se comunicava em alemão.</p>
	<p>Nesta cena, a trilha sonora é mais agitada e divertida. A estudante relata que no ano de 2017, ela começou a frequentar aulas de alemão em uma instituição privada de ensino na cidade de Ivoti/RS. Lá, conheceu muitos amigos e aprendeu bastante sobre a língua alemã. E ela agora, com esses conhecimentos, consegue entender a sua família, além de músicas e séries</p>

	<p>em língua alemã. Laura Carina mostra várias fotos e vídeos na instituição com os amigos e colegas que fez por causa do estudo da língua. Além disso, mostra fotos suas com certificações que recebeu na língua também.</p> <p><b>Tradução:</b></p> <p>Com esses conhecimentos consigo entender minha família. Também algumas séries e músicas são mais legais agora, pois eu consigo traduzir.</p>
	<p>Nesta cena, a estudante mostra muitas fotos de um intercâmbio que fez para a Argentina (relacionado à língua alemã).</p> <p><b>Tradução:</b></p> <p>Com a língua alemã, eu posso me comunicar com pessoas de todo o mundo.</p>

Meine Kenntnissen und Beziehungen sind größer jetzt, weil ich auch neue Weltanschauung gelernt habe!



Nesta cena, a estudante ressalta a importância da língua alemã para a ampliação de seu conhecimento de mundo, uma vez que traz fotos da crise dos refugiados na Alemanha. Isso mostra que aprender a língua é aprender também sobre o país onde ela é falada.

**Tradução:**

Meus conhecimentos e relações são maiores agora, pois eu aprendi uma nova forma de ver o mundo.

Tradução do cartaz:

Alemanha é colorida – faz referência à integração de refugiados e à multiculturalidade presente no país.

Die Sprache öffnete meinen Kopf auf die Welt und verband mich noch mehr mit den Menschen!



Nesta cena, a estudante novamente mostra muitas fotos de si com amigos e colegas em experiências relacionadas à língua alemã. A trilha sonora continua bastante animada. A imagem ao lado mostra uma encenação do famoso conto alemão “Os músicos de Bremen”. Com isso, a aluna representa todas as possibilidades de intercâmbios e vivências que a língua alemã, na sua concepção, oferece para ela.

**Tradução:**

A língua abriu minha cabeça para o mundo e me conectou ainda mais com as pessoas.

<div data-bbox="339 248 812 490" style="background-color: black; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Und meine Zukunft?</p> </div> <div data-bbox="339 734 818 927" style="background-color: #f4a460; padding: 10px; text-align: center; margin-top: 100px;"> <p>Ich hoffe, dass ich glücklich sein kann!</p> </div>	<p>Por fim, a estudante fala sobre o seu futuro com a língua alemã. Ela diz que agora ainda é um pouco incerto. Que talvez trabalhe ou estude na Alemanha. E que talvez construa uma família lá. E espera que possa ser feliz.</p> <p><b>Tradução:</b> E o meu futuro? Eu espero que possa ser feliz!</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A história digital de Laura Carina contemplou todas as características da história digital propostas por Robin (2008). No quadro abaixo, elas serão especificadas.

Quadro 10: Características da história digital no trabalho da aluna Laura Carina

Os sete elementos da Digital Storytelling – LAURA CARINA	
1. Ponto de vista	Alemão na minha vida
2. Pergunta dramática	Como iniciou o meu contato com a língua alemã?
3. Conteúdo emocional	Família fala o alemão (Hunsrückisch) e, então, a estudante nasce – cena do nascimento. Os pais falam alemão com ela quando pequena, mas a partir do momento que entra na escola, o português passa a ser a língua falada por ela. Segundo a estudante, ela esquece da língua alemã.

<b>4. Voz própria</b>	A estudante utiliza sua voz, com a narração em formato de legenda em língua alemã (padrão). A voz oral aparece em um vídeo dela pequena falando Hunsrückisch.
<b>5. Trilha sonora</b>	Aparece em todo o vídeo. A trilha sonora inicial (quando fala da família e da infância) é calma. Quando começa a falar sobre o momento que começou a estudar alemão na escola (projeto de língua alemã), a trilha sonora fica animada.
<b>6. Economia de tempo</b>	3min 44 seg – conteúdo suficiente para não sobrecarregar o espectador.
<b>7. Ritmo</b>	Progressão rápida da história – infância (desde o nascimento) e adolescência – narração de fatos chave para responder à pergunta.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a tabela de funções de significado proposta por Cope e Kalantzis (2021), podemos enquadrar as seguintes funções na história digital produzida pela aluna Laura Carina:

Quadro 11: Funções de significado na história digital de Laura Carina

1. REFERÊNCIA	<p style="text-align: center;"><b>Sobre o que é isso</b></p> <p>A professora convida os estudantes a elaborarem uma história digital sobre a <b>língua alemã</b> em suas vidas. Estes, portanto, precisam criar significado multimodal para ilustrar isso.</p>
2. AGÊNCIA	<p style="text-align: center;"><b>Quem ou o que está atuando?</b></p> <p><b>Aprendizagem experiencial:</b> Laura Carina explora a ferramenta de vídeo para dispor as cenas – há cenas na horizontal, vertical, narrações orais com legendas escritas.</p> <p><b>Aprendizagem conceitual:</b> A aluna destaca fatos importantes da sua vida relacionados à língua alemã – o contato quando bebê (nascimento) e criança pequena com a língua alemã (Hunsrückisch) através dos pais e familiares; o contato com a língua na escola com colegas e novos amigos; o contato com a língua em momentos oportunistas fora da escola.</p> <p><b>Aprendizagem analítica:</b> Laura Carina organiza todas as suas imagens e textos escritos - usa muitos vídeos e fotos para falar das coisas que a</p>

	<p>língua alemã trouxe para sua vida, convida a família (pais e irmão) a participarem da gravação e narra a história. A estudante mostra fotos atuais da Alemanha para problematizar estereótipos e utiliza trilha sonora adequada ao ritmo da história. Em todas essas fotos e vídeos, a estudante aparece.</p> <p><b>Aprendizagem aplicada:</b> a estudante foi protagonista de sua história, uma vez que todas as escolhas foram feitas exclusivamente por ela e, a partir disso, o produto final surgiu.</p>
3. ESTRUTURA	<p style="text-align: center;"><b>Como isso se encaixa?</b></p> <p>A organização da história digital, assim como as outras, é feita por meio de uma linha do tempo. A estudante inicia contando fatos da infância, após fala de sua adolescência e do tempo presente.</p>
4. CONTEXTO	<p style="text-align: center;"><b>O que há em torno disso?</b></p> <p>A estudante vive em uma cidade colonizada por alemães no século XIX. Sua família fala uma língua minoritária no Brasil – o Hunsrückisch. O foco da história, no início, é o contexto familiar, no qual a língua alemã sempre foi muito presente. Além disso, o contexto escolar desempenha papel fundamental no aprendizado da língua padrão.</p>
5. INTERESSE	<p style="text-align: center;"><b>Para quem ou para que serve?</b></p> <p>A história digital foi produzida para a turma, para os próprios alunos e para a comunidade escolar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em se tratando de representações e formas de significado (COPE; KALANTZIS, 2009/2021), Laura Carina foi bastante criativa em sua produção. A estudante utilizou, em primeiro lugar, **a representação visual**: vídeos antigos (do seu nascimento, de quando era criança e o pai estava conversando com ela em Hunsrückisch) que fizeram a sua história digital adquirir um caráter único, muito pessoal. Esses vídeos, colocados dentro de outro vídeo que é a história digital, deixaram a história muito mais atrativa ao espectador. Ademais, a estudante utilizou fotos antigas e atuais de sua família e convidou a família a fazer uma foto como cena para o vídeo – nesta foto, mostrada acima, a família faz gestos e poses que contribuem para o sentido da cena (**representação gestual**). A estudante também utilizou fotos de colegas e amigos, vídeos feitos na escola nas aulas de alemão, que conferiram muito movimento à história, sem deixá-la monótona. O modo como a aluna

organizou a narração também foi interessante, pois toda vez que ela “narrava”, aparecia um fundo preto com a legenda escrita (**representação escrita e de áudio**) Além disso, a trilha sonora calma no início e agitada após começar a aprender a língua alemã transmite uma mensagem de que aprender uma nova língua é algo divertido e prazeroso e que traz novo ritmo à sua vida, que contribui para uma nova visão de mundo. Mostra realmente, que a língua alemã fez alguma diferença na vida dela.

Por último, a estudante também deixou pequenas mensagens ao longo do vídeo, como por exemplo, que a língua alemã amplia os conhecimentos de mundo – já que ela colocou fotos que representam a situação dos refugiados na Alemanha (que atualmente estão em processo de integração no país). Com os dizeres “Deutschland ist bunt”, a Alemanha é colorida, pode-se compreender que a estudante quis mostrar um país que sai do estereótipo “pessoas loiras de olhos azuis” e se abre para outras culturas. A multiculturalidade desse país é um ponto importante de ser destacado pela aluna, uma vez que muitas pessoas ainda ligam a Alemanha à questão do Holocausto. A estudante justamente quer mostrar o contrário, dizendo que o país é multicultural e pode ser um destino para qualquer pessoa. Além disso, mostrou uma encenação do conto “Os músicos de Bremen”, muito famoso na Alemanha. Dessa forma, ela deixou claro que a língua alemã também trouxe a ela conhecimentos culturais, que vão muito além de estruturas frasais.

Por fim, serão apresentados os trechos da história digital da estudante **Camila**.

Figura 18: Trechos da história digital de Camila

Cenas	Descrições
	<p>Camila inicia o seu vídeo, aparecendo como narradora e narrando com a própria voz e com o auxílio de uma legenda escrita. Ela introduz o vídeo dizendo que vai contar sua história com a língua alemã.</p> <p><b>Transcrição</b>  <i>In diesem Video werde ich meine Geschichte mit der deutschen Sprache erzählen.</i></p> <p><b>Tradução</b>  Neste vídeo eu vou contar a minha história com a língua alemã.</p>



A estudante continua dizendo que a maioria das pessoas de sua família falam alemão e mostra três fotos em sequência – ela e sua irmã gêmea com a avó, depois ela com sua mãe e, por fim, ela com o seu pai. A última foto foi dela com a irmã, juntamente com seu pai e sua mãe.

#### Transcrição

*Die meisten Leute von meiner Familie sprechen Deutsch. Deshalb begann mein Kontakt mit der deutschen Sprache sehr früh.*

#### Tradução

A maioria das pessoas da minha família falam alemão. Por isso, meu contato com a língua alemã começou bem cedo.



Na próxima cena, a aluna, com o auxílio de sua voz, mostra a imagem ao lado e diz que na sua infância ela ficava triste por não compreender o que a família falava em alemão.

#### Transcrição:

*In meiner Kindheit verstand ich nicht, was meine Familie auf Deutsch sprach und das machte mich traurig.*

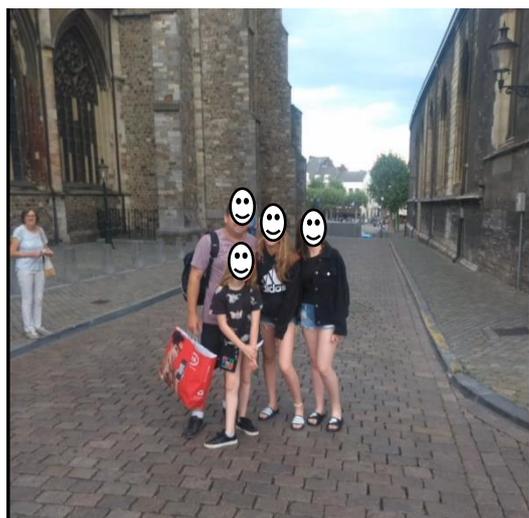
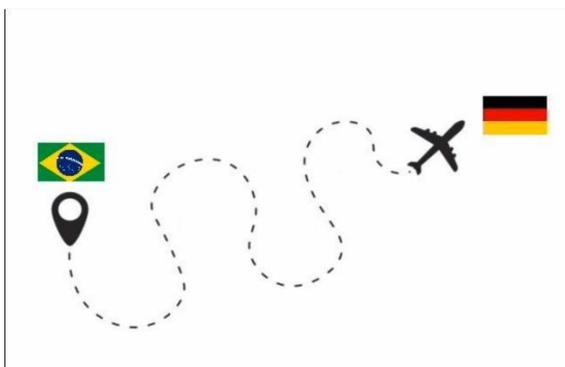
#### Tradução:

Na minha infância, eu não entendia o que minha família falava em alemão e isso me deixava triste.



A estudante continua narrando a sua história com a voz, dizendo que na primeira série apenas aprendeu a base da língua alemã (coisas básicas). A aluna coloca uma foto dela em uma montagem de sala de aula.

	<p><b>Transcrição:</b>  <i>In der 1. Klasse begann ich in der Schule Deutsch zu lernen. Aber ich habe nur die Grundlagen auf Deutsch gelernt.</i></p> <p><b>Tradução:</b>  Na primeira série, eu comecei a estudar alemão na escola. Mas eu só aprendi os princípios, a base do alemão.</p>
	<p>Camila reaparece como narradora, contando, com auxílio da voz e de legendas, que começou a aprender/estudar alemão de forma intensiva no ano de 2017.</p> <p><b>Transcrição:</b>  <i>Viel später im Jahr 2017 habe ich mit dem NAI angefangen. Dort habe ich intensiv Deutsch gelernt und habe mein Deutsch sehr verbessert.</i></p> <p><b>Tradução:</b>  Bem mais tarde, no ano de 2017, eu comecei com o NAI (Núcleo de Aprendizado de Idiomas). Lá eu aprendi alemão de forma intensiva e melhorei muito o meu alemão.</p>
	<p>Ela mostra várias fotos com colegas, amigos e professores, em momentos de estudo, de comemoração e de certificação em língua alemã.</p>



Com o auxílio de ilustrações e imagens, a aluna relata apenas com sua voz, que no ano de 2019 viajou para Alemanha e lá visitou uma parte da sua família.

**Transcrição:**

*Im Jahr 2019 reiste ich nach Deutschland und dort besuchte ich einen Teil meiner Familie, die in Deutschland lebt.*

**Tradução:**

No ano de 2019, eu viajei para a Alemanha e lá eu visitei uma parte da minha família, que vive na Alemanha.



Novamente, Camila aparece como narradora e, com o auxílio da sua voz e das legendas, conta que conseguiu se comunicar muito bem com a família na Alemanha. Ela mostra várias fotos da família reunida em pontos turísticos ou em momentos de refeição conjunta.



**Tradução:**

Na Alemanha eu consegui me comunicar com minha família.

	<p>Nesta cena, a estudante relata que na Alemanha conseguiu compreender muitas coisas do dia a dia, como por exemplo, placas, planos de trem etc. Além disso, conseguiu fazer compras e se comunicar em restaurantes. Tudo isso a deixou muito feliz.</p> <p><b>Transcrição:</b></p> <p><i>Ich konnte auch einige Schilder in Parken und einige Sehenswürdigkeiten, Zug-oder Busfahrpläne verstehen. In Geschäften und Restaurants konnte ich mich gut verständigen und Dinge alleine kaufen. Es machte mich glücklich.</i></p> <p><b>Tradução:</b></p> <p>Também fui capaz de entender algumas placas de parques e alguns pontos turísticos, horários de trens ou ônibus. Eu consegui me comunicar bem em lojas e restaurantes e comprar coisas por conta própria. Isso me deixou feliz.</p>
	<p>Por fim, Camila diz que visitou muitos pontos turísticos na Alemanha e mostra imagens (com trilha sonora calma). Diz que no futuro pretende visitar a Alemanha novamente e ser Au-Pair.</p> <p><b>Tradução:</b></p> <p>E eu gostaria de visitar a Alemanha novamente no futuro.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Camila contemplou todos os aspectos da história digital (ROBIN, 2008):

Quadro 12: Características da história digital no trabalho da aluna Camila

Os sete elementos da Digital Storytelling – CAMILA	
1. Ponto de vista	Alemão na minha vida
2. Pergunta dramática	Como iniciou o meu contato com a língua alemã?

<b>3. Conteúdo emocional</b>	Família inteira (pais e avós) falam alemão – na infância não conseguia entendê-los e isso a deixava triste.
<b>4. Voz própria</b>	Narração do vídeo em língua alemã (padrão).
<b>5. Trilha sonora</b>	Aparece ao final do vídeo (música calma, apenas som), quando a estudante mostra fotos da Alemanha.
<b>6. Economia de tempo</b>	2min 18seg – conteúdo suficiente para não sobrecarregar o espectador.
<b>7. Ritmo</b>	Progressão rápida da história – infância (desde bebê) e adolescência – narração de fatos chave para responder à pergunta.

Fonte: Elaborado pela autora.

As formas de significado (COPE; KALANTZIS, 2021) que aparecem na história de Camila são as seguintes:

Quadro 13: Funções de significado na história digital de Camila

<b>1. REFERÊNCIA</b>	<p><b>Sobre o que é isso?</b></p> <p>A professora convida os estudantes a elaborarem uma história digital sobre a <b>língua alemã</b> em suas vidas. Estes, portanto, precisam criar significado multimodal para ilustrar isso.</p>
<b>2. AGÊNCIA</b>	<p><b>Quem ou o que está atuando?</b></p> <p><b>Aprendizagem experiencial:</b> Camila explora a ferramenta de vídeo para dispor as cenas – há cenas na horizontal, vertical, legendas.</p> <p><b>Aprendizagem conceitual:</b> A aluna destaca fatos importantes da sua vida relacionados à língua alemã – o contato quando bebê e criança pequena com a língua alemã através dos pais; o contato com a língua na escola; o uso da língua na Alemanha, ao visitar parte de sua família.</p> <p><b>Aprendizagem analítica:</b> Há narração com a própria voz e rosto, além da inserção de legendas em língua alemã quando a estudante aparece. A estudante mostra várias fotos de pessoas, da infância ao presente momento, organizando-as de acordo com as suas falas. Quando mostra fotos da Alemanha, utiliza trilha sonora calma.</p>

	<b>Aprendizagem aplicada:</b> a estudante foi protagonista de sua história, uma vez que todas as escolhas foram feitas exclusivamente por ela e, a partir disso, o produto final surgiu.
3. ESTRUTURA	<b>Como isso se encaixa?</b>  A organização da história digital é feita por meio de uma linha do tempo. A estudante inicia contando fatos da infância, após fala de sua adolescência e do tempo presente.
4. CONTEXTO	<b>O que há em torno disso?</b>  A estudante vive em uma cidade colonizada por alemães no século XIX. Sua família fala uma língua minoritária no Brasil – o Hunsrückisch. Além disso, uma parte de sua família mora na Alemanha. O contexto escolar também desempenha papel essencial no aprendizado da língua padrão.
5. INTERESSE	<b>Para quem ou para que serve?</b>  A história digital foi produzida para a turma, para os próprios alunos e para a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às representações e formas de significado (COPE; KALANTZIS, 2009/2021), Camila também fez uso da multimodalidade representando de diversas maneiras seus propósitos no vídeo. A maneira como ela fez a narração foi interessante, já que ela fez uso da própria voz aliada a uma legenda em língua alemã e a um fundo de parede de tijolos para representar um momento de fala específico dela (**representação escrita e de áudio**). Em vários momentos do vídeo, quando a estudante quer voltar para a narração, ela aparece dessa forma. A escolha das fotos foi bastante pessoal, uma vez que a aluna mostrou fotos de família: da mãe (hoje falecida), do pai e da irmã gêmea quando eram ainda bebês. Além de mostrar fotos pessoais, ela também criou ilustrações para representar duas coisas: a primeira, o fato de ela não entender alemão e ficar chateada com isso; a segunda, a sua viagem à Alemanha (**representação visual**). A estudante também fez uma montagem sua, quando criança, em uma sala de aula. Por fim, a aluna também mostra fotos de sua turma de língua alemã e muitas fotos de sua viagem para a Alemanha, destacando-a junto com a sua família, com os pontos turísticos ao fundo (**representação espacial**). A estudante utilizou pouco a trilha sonora, que foi colocada apenas ao final, quando

mostrava as fotos da Alemanha. Porém, o fundo musical ajudou a fazer o espectador ter mais interesse em ver as fotos. Com todas essas representações de significado, a aluna deixou clara a importância da língua alemã na sua vida: a língua representa a família, a comunicação plena no país de destino (Alemanha), a formação de vínculos de amizade.

Ao solicitar uma criação aos alunos, a professora-pesquisadora mostrou que não era a única detentora do conhecimento. Na verdade, o que ela fez foi desafiar os alunos a criarem algo inédito, já que a história particular de cada um com a língua alemã não é algo que se aprende nos livros didáticos. Cada um tem sua história particular e uma razão específica para querer aprender a língua. Portanto, não foi possível simplesmente que os alunos pesquisassem algo pronto e/ou copiassem, eles precisaram ser bastante criativos e criar. O aluno, portanto, exerce sua agência e faz as escolhas que ele julga necessárias para construir a sua história digital. (COPE; KALANTZIS, 2021). Todas as três histórias digitais apresentadas trouxeram formas e funções de significado muito importantes, as quais envolvem o espectador de maneira intensa na história, não a deixando em nenhum momento monótona.

Percebe-se que as estudantes exploraram diferentes formas de significado para deixar a sua história digital realmente significativa, tanto para elas quanto para os espectadores. Logo, é possível perceber que nenhum elemento foi acessório, pelo contrário, todos foram bastante importantes para construir o sentido da sua criação. Conforme Rojo (2012, p. 19),

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

As três estudantes mostraram protagonismo (BRASIL, 2018) ao lançar mão de vários modos de significados e ao lidar de forma competente com a tecnologia. Outrossim, foram agentes de seu aprendizado, criadoras de significados e produtoras de conhecimento. (COPE; KALANTZIS, 2021). Exerceram o papel de designers do conhecimento, mostrando que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando se passa pela experiência (COPE; KALANTZIS, 2021; KERSCH 2020), já que em suas histórias digitais mostraram dominar diferentes técnicas.

As três estudantes envolveram-se, também, nos diferentes tipos de aprendizagem, abordados por Cope e Kalantzis (2021). Passaram pela

**aprendizagem experiencial**, na qual precisaram explorar a ferramenta Pixton e a ferramenta de vídeo por elas escolhida. Após isso, no **aprendizado conceitual**, em que elas mesmas escolheram os fatos que queriam representar em sua história e os tópicos que gostariam de destacar. Em seguida, precisaram organizar essa representação, fazendo novas escolhas de como dispor imagens, texto, corpo, som, discurso em sua história (**aprendizagem analítica**). Por fim, constituiu-se uma **aprendizagem aplicada**, na qual as alunas criaram/finalizaram uma história digital a partir de todas as aprendizagens anteriores. (COPE; KALANTZIS, 2021).

O aspecto da multiculturalidade, primeiro multi dos multiletramentos, (GNL,1996) também fica evidente nas três histórias. No projeto “Alemão na minha vida”, a diversidade cultural desempenhou importante papel, já que a cultura dos estudantes e de suas famílias foi valorizada, pois trouxeram para a sala de aula experiências únicas e pessoais relacionadas à língua alemã – língua à qual são atribuídos vários significados e histórias. Valorizar a história dos estudantes é papel da escola do século XXI.

Após analisar os aspectos dos multiletramentos desenvolvidos durante a criação das histórias digitais, serão analisados a seguir aspectos de identidade, bem como aspectos importantes sobre o que ensinam as histórias digitais sobre resignificação da sala de aula e identidades.

#### 4.2.3 O que nos ensinam as histórias digitais?

As histórias digitais das três estudantes mostram muitos aspectos de identidade. Em primeiro lugar, demonstraram, de certa maneira, como temática principal da história, uma crise de identidade (Hall, 2006), uma vez que todas relataram dificuldades em se comunicar com suas famílias em língua alemã. Consequentemente, na infância, não conseguiam se comunicar com seus avós ou pais em língua alemã, e isso gerava nelas uma grande frustração. Afinal, não poder comunicar-se de forma plena com membros tão importantes da família em razão de não falar determinada língua era decepcionante e impossibilitava a criação de vínculos mais estreitos. A crise de identidade das três estudantes foi o fator motivador para a escolha pelo aprendizado da língua.

A história das três estudantes com a língua é marcada pelos vínculos que elas possuem com a língua alemã até mesmo antes de nascer, já que são descendentes de alemães, que colonizaram no século XIX a região em que vivem. Suas famílias,

portanto, têm raízes alemãs, o que as torna “produtos” de histórias e culturas interconectadas, tornando-as pertencentes de mais “casas” e não apenas uma em particular. (HALL, 2006). Isso quer dizer que elas carregam um pouco da cultura alemã, já que seus pais e avós ainda falam a língua trazida pelos imigrantes e têm aspectos da cultura alemã enraizados nas suas práticas cotidianas, mas também têm traços da cultura brasileira, já que nasceram e cresceram no Brasil.

Conforme Cope e Kalantzis (2009), quando o aprendizado envolve particularidades da identidade dos estudantes, estes percebem que vale a pena aprender. Foi notório, durante todo o projeto, o intenso envolvimento dos estudantes com suas histórias. Maria Eduarda, Laura Carina e Camila deixaram bastante claro que suas histórias digitais não foram uma simples tarefa a ser entregue, mas sim, uma proposta envolvente e significativa para suas vidas, afinal, por meio delas, resgataram aspectos constitutivos de suas identidades.

Ao contar suas histórias, as três estudantes assumiram a identidade de autoras. Primeiro, porque, a partir das suas próprias vozes, elas contaram as suas histórias fazendo escolhas específicas, usaram diferentes modos. Como essas histórias são perpassadas por suas vivências, pode-se concluir que as suas identidades dizem respeito ao **eu como autor** (IVANIC, 1998), mas que é um produto do **eu autobiográfico** (IVANIC, 1998), já que as histórias centrais são histórias de vida das próprias autoras.

A questão da identidade também fica evidente nos seguintes excertos dos diários escritos:

#### Excerto 1: Língua alemã na vida da aluna Maria Eduarda

*A experiência que eu tive ao realizar este trabalho, nem sei se consigo expressar, foi muito importante para mim. Enquanto eu o realizava, tanto na parte do vídeo, como na parte das histórias em quadrinhos, pude ir pensando e entendendo, como o alemão desde sempre ligado a mim e a minha família, e que muitas vezes eu não dou o valor necessário a esta língua tão bonita e que faz parte de quem eu sou. Trabalhar com a minha família e reter exatamente como era as minhas atitudes e minhas falas quando criança foi muito*

*bom também, poder recordar a pessoa que eu era para a qual eu sou agora, como eu evolui durante todos esses anos de aprendizado.*

Nesse trecho, ela sinaliza como a língua alemã faz parte de sua família e da sua vida. Ela também ressalta que aprendeu muito da língua nos anos em que está estudando, e isso contribuiu para moldar a sua identidade de agora. Ela se considera alguém com mais vivências e aprendizados possibilitados pelo estudo da língua alemã. Nesse aspecto, pode-se perceber que a língua alemã foi um fator de evolução e ressignificação de sua identidade.

A aluna Laura Carina, por sua vez, destaca a importância de passar pela experiência da história digital para fortalecer os seus vínculos com a língua alemã.

#### Excerto 2: Importância de vivenciar a experiência - Laura Carina

*Durante tudo isso, a parte que mais gostei de toda a experiência foi procurar as fotos antigas em meu celular, e lembrar de tudo o que já passei participando das aulas de língua alemã. Lembrar de como tudo começou, todos que conheci, o que vivi e o que mudou. Isso me trouxe um ar nostálgico e alegre, e me lembrou de quem realmente sou. Por fim, acredito que sim, essa experiência foi importante para mim, porque com ela consegui lembrar meu passado e o de minha família. Repensar sobre como é nossa ligação atualmente, e de onde são nossas raízes. Nossa história. Como o alemão está presente agora e como já faz parte de nós há muito tempo.*

A aluna deixa claro que o alemão faz parte das suas raízes e fazer o trabalho possibilitou que ela reavivasse isso. “E me lembrou de quem realmente sou”, mostra que a aluna considera a língua alemã como parte de sua identidade, de quem ela realmente é.

#### Excerto 3: Importância de pensar no futuro – Camila

*[...] gostei muito de fazer esse projeto, de contar minha história com o alemão, que faz parte da minha própria história, pois foi muito bom lembrar bons momentos que a língua alemã já me proporcionou,*

*e lembrar momentos passados com a minha família, que fala alemão ao meu redor desde que eu nasci. Além disso, acho que sempre é importante pensar no nosso futuro, e nas nossas escolhas, e fazer esse projeto me fez refletir mais sobre meus objetivos e planos, e pensar que toda essa trajetória até aqui na minha vida, valeu a pena.*

Camila mostra o quanto é importante pensar no futuro e deixa implícito que aprender o alemão padrão será e já está sendo importante para o seu futuro. Ademais, ela faz referência à língua como sendo parte de sua história, sendo decisiva para os bons momentos que já colecionou e para o seu futuro.

As três histórias digitais ensinam que é possível, sim, ressignificar a escola. O ensino de língua adicional precisa contemplar mais do que elementos puramente linguístico-discursivos (DUBOC, 2015), como aprender estruturas gramaticais e reproduzi-las na prova de conteúdo. Ribeiro (2018) destaca que o processo de escrita na atualidade permite a utilização de uma gama de novas ferramentas para ampliar as formas de expressão. Escrever, então, pode ir muito além do papel. Ademais, escrever de forma mais humanizada, levando em consideração a vida e a cultura dos estudantes, é ponto crucial nas práticas escolares. Falar sobre si mesmo pode ser muito significativo. (YAGELSKI, 2012).

As histórias digitais mostraram justamente isso: houve aprendizagem de língua alemã, dado que as estudantes utilizaram os elementos linguísticos que já haviam aprendido (mas também pesquisaram palavras e estruturas novas) para construir a narração de suas histórias. As histórias digitais mostraram muito mais significado do que se fosse apenas um texto escrito em folha de papel. O envolvimento e engajamento das estudantes também foi muito maior, uma vez que era a história deles que estava em pauta – o que se torna muito mais relevante do que apresentar a vida de outrem, por exemplo.

Consoante Kersch e Santos (2020, p. 61),

[...] leitura e escrita são práticas sociais, não apenas um conjunto de habilidades que precisam ser aprendidas. Nesse sentido, promover eventos de letramento em que seja exigido não apenas o uso da leitura e da escrita, mas também seja necessário escolher a ferramenta adequada e os modos acertados para contar uma história, vai proporcionar o desenvolvimento de diferentes letramentos, e a contação de histórias digitais parece ser uma boa opção de ferramenta instrucional e de atividade de aprendizagem.

No projeto “Deutsch in meinem Leben”, os estudantes foram desafiados a contar a sua história com a língua alemã, por meio ferramentas digitais. Foi promovido, portanto, um evento de letramento no qual a leitura e a escrita multimodal desempenharam papéis muito relevantes. Os estudantes aprenderam **COM** a tecnologia e não **SOBRE** a tecnologia, ou seja, precisaram desenvolver o seu letramento digital na sua produção multimodal.

O papel da professora também foi bastante importante, ao passo que ela possibilitou uma experiência de aprendizagem aos seus alunos, e ela aprendeu com eles também, já que todas as histórias produzidas foram únicas. Não haveria como prever o que os estudantes desenvolveriam, portanto, houve aprendizado também pela professora pesquisadora (COPE; KALANTZIS, 2021), que passou a conhecer cada história particular de seus alunos, bem como suas habilidades digitais. Ainda conforme Kersch e Santos (2020, p.70),

Muito mais do que fazer perguntas cujas respostas já conhece para avaliar o conhecimento adquirido pelo estudante, ele vai propor problemas e atividades para as quais existem múltiplas respostas, a maioria delas desconhecidas por ele e pelas quais ele, de fato, se interessa. E nesse espaço de diálogo, em que as identidades se (trans)formam, leitura e escrita têm papel central. Cada vez mais será necessário saber ler e escrever bem no impresso, para, então, ser competente no digital.

Nas histórias digitais produzidas, a escrita apareceu em seus diferentes modos, foi além da palavra. Segundo Ribeiro (2018), escrever hoje é a chance de manejar mais ferramentas para ampliar as formas de expressão. Nas histórias analisadas, foi possível perceber o grande engajamento das alunas em tornar suas histórias interessantes e foi perceptível a mobilização de habilidades linguísticas e cognitivas, de forma coerente e coesa (OLIVEIRA; SILVA, 2020), além da mobilização das habilidades digitais. Com base em Borges (2016), Kersch e Tinoco (2020), Kersch e Marques (2017), Rojo (2012), o letramento digital enfoca diversas habilidades que os indivíduos adquirem ao lidar com as tecnologias. No projeto em questão, pode-se afirmar que os alunos desenvolveram o seu letramento digital, já que fizeram uso consciente das ferramentas tecnológicas, utilizando-as para um fim e conseguindo fazer as escolhas necessárias durante o processo, gerando um belo produto final. Isso, com certeza, tornou-os competentes para lidarem com os desafios da tecnologia em outros contextos e no posterior mundo do trabalho. Aqui se fala em aprender para além dos muros da escola, aprender para utilizar na vida, não somente para o professor ler.

Como os verdadeiros *designers* (COPE; KALANTZIS, 2021) que são, os estudantes se envolveram em uma prática escolar, em um evento de letramento – contar a sua história por meio da multimodalidade, trazendo à tona aspectos pessoais, socioculturais e históricos da sua cultura. (STREET, 1984). Essa prática de letramento contemplou a multiculturalidade – valorização da cultura dos estudantes e da língua alemã aprendida pelos alunos e a multimodalidade – representação de significados por meio de muitos modos diferentes. (GNL, 1996). Houve, portanto, o desenvolvimento dos multiletramentos, palavra que se encontra em várias páginas da BNCC (BRASIL, 2018), sendo algo que precisa aparecer com mais força no contexto escolar.

Diferente da língua inglesa, que é obrigatória nas escolas, a língua alemã tem um outro valor para as alunas em questão. Além do valor pessoal, intimamente ligado à família, à história de vida, a língua alemã também apresenta um valor prático, utilitário. É uma língua com a qual as alunas veem futuro – pessoal e profissional, em função de todas as possibilidades que enxergam por meio dela.

Fechamos nossas análises concluindo que o projeto “Deutsch in meinem Leben” fortaleceu a identidade dos alunos aprendizes de língua alemã, bem como proporcionou o desenvolvimento dos multiletramentos na sala de aula de língua alemã.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Resgatando as minhas reflexões iniciais, vejo como a escola desempenha papel importante na vida dos estudantes ao possibilitar-lhes práticas significativas para suas vidas. Práticas essas interligadas com suas histórias de vida, algo que é pessoal, intransferível e único. No projeto desenvolvido, os estudantes conseguiram, por meio da criação de histórias digitais, mostrar as suas experiências de vida relacionadas à língua alemã, através de representações de significado multimodais, justamente no momento mais difícil de nossas vidas – o período pandêmico que nos desafiou e afetou a todos. Além disso, mostraram muitos aspectos de identidade em suas histórias, o que mostrou o forte vínculo com a língua tanto no âmbito pessoal, quanto escolar.

Foi possível perceber, a partir do desenvolvimento do projeto, o quanto a prática significativa na escola é importante para o processo de ensino-aprendizagem. Envolver os estudantes com algo que para eles é relevante, com algo que faz parte

das suas vidas, gera uma motivação muito maior para o aprendizado e, conseqüentemente, envolvimento nas atividades escolares. A pandemia influenciou ainda mais nessa questão, já que “obrigados” a utilizarem as tecnologias, os estudantes participantes do projeto conseguiram fazê-lo de maneira significativa. Como professora, aprendi que preciso repensar constantemente a forma como abordar os conteúdos, para que eles façam sentido aos estudantes.

Infelizmente, a sala de aula de língua adicional, em alguns contextos (posso afirmar isso como aluna e considerar alguns relatos de estudantes), centra-se unicamente no aprendizado de gramática, desvinculada de um contexto, ou até mesmo unicamente na tradução de textos. Ensinar a língua dessa maneira gera desmotivação e, conseqüentemente, desistência da língua, uma vez que não há comunicação, não há valorização do repertório cultural e não há sentido na aprendizagem. Claro que o ensino de gramática na aula de língua adicional é primordial, mas é preciso refletir qual a melhor forma de fazer isso. Com esse projeto, não se pretende desconsiderar as práticas realizadas na sala de aula de língua adicional. Pelo contrário, visa-se contribuir para a ressignificação do ensino de língua adicional nas escolas, considerando vários aspectos importantes para o aprendizado de uma nova língua, além de levar em conta as potencialidades do uso das tecnologias (agora ainda mais evidentes durante e “após” a pandemia).

É muito importante mencionar que a pandemia trouxe à tona questões que já estavam em pauta há muito tempo. Conforme Ribeiro (2020, p. 17),

Se tivéssemos feito nossos redesenhos, à medida que o mundo mudava, o Brasil mudava, as pessoas mudavam e as tecnologias se instalavam, sob leituras como Paulo Freire ou o NLG, talvez já fosse menos traumático ter de repensar aulas, fazer transposições bem-feitas, repensar temas e atividades para ambientes remotos, enfim, como professores e estudantes, ser agentes numa educação que já estivesse desassustada com estas possibilidades. O espanto causado pela pandemia veio junto com a perplexidade, a intolerância de alguns, a dificuldade de diálogo e negociação, uma percepção mais clara das desigualdades mais próximas, a má vontade de aprender sobre a integração de TDIC à educação e à escola etc. Não se trata de aderir cegamente ou de nos entregarmos ao que de pior há no capitalismo, mas de pensar juntos e encontrar soluções, amplas e equânimes, antes que seja realmente necessário e já não dê mais tempo.

O projeto desenvolvido nesta dissertação aconteceu em um período bastante turbulento da pandemia, no qual os estudantes estavam lidando com os desafios ocasionados pelas aulas remotas. Não somente no desenvolvimento do projeto, mas nas práticas escolares em geral, as dificuldades enfrentadas poderiam ter sido

menores se as concepções de ensino escolares já fossem voltadas para os discursos que há 30 anos lemos e estudamos nos cursos universitários. Talvez agora, depois da pandemia, esses discursos possam realmente ser postos em prática com sucesso.

Conforme Cope e Kalantzis (2021) e Kersch (2020), o aprendizado ocorre pela experiência e os estudantes são e deveriam ser os *designers* do conhecimento, e o professor o mediador de todo esse processo. Procurou-se, no projeto desenvolvido, colocar os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem, ressaltando o seu protagonismo (BRASIL, 2018).

Ao final do projeto, foi possível ver um brilho nos olhos dos alunos (que no início do ano letivo, ainda não tinham se dado conta do quanto já haviam vivido com a língua alemã), uma motivação e uma identificação maior com a língua. Por meio das histórias digitais criadas, percebeu-se que os alunos realmente se engajaram na tarefa, criaram, foram designers (COPE; KALANTZIS, 2021). Aprenderam a lidar com as tecnologias que necessitavam para dar conta da tarefa e aperfeiçoaram o seu letramento digital. Uma das estudantes participantes desse projeto, Maria Eduarda, encantou-se tanto que decidiu ser professora de língua alemã – lembrando que no início do ano, da pandemia, ela era uma potencial candidata à desistência do curso. Ela recebeu uma bolsa de estudos e iniciará o curso de Letras Português-Alemão no ano de 2022.

A abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 996) faz-se cada vez mais necessária e urgente nas escolas e nas aulas de língua adicional, porque é essencial, ao ensinar uma língua, apresentar aos estudantes mais do que apenas elementos linguístico-discursivos – a cultura, os costumes, as variações da língua, o contexto social e político são alguns dos elementos que estão atrelados a uma língua. Isso tudo aliado às novas formas de leitura e escrita moldadas pelo mundo digital. Neste sentido, o projeto “Deutsch in meinem Leben” tentou contemplar, de um lado, toda essa multiculturalidade da língua alemã e, de outro lado, a multimodalidade como forma de expressão dos estudantes e produção de um texto – a história digital.

Segundo Ribeiro (2018, p.75), quando se utiliza a tecnologia na sala de aula é preciso refletir sobre as seguintes questões:

O que escolher? Para quais objetivos? Com que linguagens? Com quais ferramentas? Que potencial elas têm para os nossos objetivos? Contudo, é absolutamente necessário ter claro um objetivo que não seja somente usar a tecnologia apenas por usá-la.

Levando em consideração que a multimodalidade acontece quando as linguagens se integram de várias formas para a construção de sentidos (RIBEIRO, 2018), é preciso destacar o sucesso dos alunos em suas construções de sentido por meio das histórias digitais, apontando para a questão de que é possível, sim, escrever, ler e aprender de forma multimodal.

De modo algum teria conseguido me aproximar tanto dos estudantes, conhecer as suas histórias de vida com a língua alemã, se tivesse me detido apenas ao ensino com o auxílio exclusivo do livro didático ou apenas ao ensino de elementos gramaticais. Em suma, não teria me envolvido nestas histórias, se somente eu quisesse ensinar algo aos alunos. Afinal, aprendi muito sobre cada estudante e pude enxergar suas potencialidades em diversos âmbitos – linguístico, tecnológico, humano. Pude, também, me identificar com as histórias deles, afinal, a minha história com a língua alemã também se assemelha em muitos aspectos citados por eles. As questões de identidade citadas por Hall (2006) ficaram bastante evidentes em todas as histórias.

Concluo minhas considerações com a famosa frase de Paulo Freire, que há muito já é discutida, e que precisa finalmente ser uma prática concreta na escola - "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 2003, p. 47). Esse é o meu papel como professora e com esta dissertação, gostaria de abrir caminhos para mais práticas no âmbito da Linguística Aplicada que levem em conta os multiletramentos na sala de aula de língua adicional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Raquel Haua. Storytelling e Mídias Digitais: uma análise da contação de histórias na era digital. **Hipertexto**, v. 2, n. 1, Janeiro/Junho 2012.

BARTON, David.; LEE, Carmen. Atuar num mundo social textualmente mediado. In: **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 39-62.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 3, p.703-730, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alvez Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (Ed.). "**Multiliteracies**": new literacies, new learning. Routledge: Psychology Press, 2009.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. Pedagogies for Digital Learning: From Transpositional Grammar to the Literacies of Education. In: SINDONI, Maria Grazia; MOSCHINI, Ilaria (org) **Multimodal Literacies Across Digital Learning Contexts**. Routledge. 2021.

Pré-Publicado.

Disponível

em:

[https://www.researchgate.net/publication/344876961 Pedagogies for Digital Learning From Transpositional Grammar to the Literacies of Education](https://www.researchgate.net/publication/344876961_Pedagogies_for_Digital_Learning_From_Transpositional_Grammar_to_the_Literacies_of_Education)

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia** / organização Ana Elisa Ribeiro, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio. - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2020, p. 15-20.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.

GRUPO DE NOVA LONDRES 'A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures', **Harvard Educational Review**, Vol.66, No.1, Spring 1996, p.60-92.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. P.101,145. Disponível em: Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IVANIC, Roz. **Writing and Identity: the discursual construction of identity in academic writing**. John Benjamins Publishing Co., Philadelphia, 1998.

KERSCH, Dorotea Frank. Por uma formação continuada construída junto com o professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. (Orgs.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 122-136.

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

KERSCH, Dorotea Frank; SCHABARUM, Jaqueline. Ensino de alemão em tempos remotos: o trabalho com criação de vídeos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.45, n. 82, p.47-58, jan./abr. 2020.

KERSCH, Dorotea Frank; SILVA, Michele Otto da. Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. **Trab. Ling. Aplic.**: Campinas, n (51.2): 389-408, jul./dez. 2012.

KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo. Prefácio. In: KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; MARQUES, Renata Garcia; FERNANDES, Vaneíse Andrade (Orgs.). **Letramentos na, para e além da escola**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 9-18.

KLEIMAN, Angela Bustos. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso “ ensinar ” o letramento ? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Unicamp, 2005.

LEIDLMAIR, Karl. **Storytelling**. 20f. Universität Innsbruck. Innsbruck, 2007. Disponível em: <https://www.uibk.ac.at/psychologie/mitarbeiter/leidlmair/storytelling.pdf>

MARQUES, Renata Garcia. O impacto dos novos letramentos na identidade dos alunos na cultura digital. In: KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; MARQUES, Renata Garcia; FERNANDES, Vaneíse Andrade (Orgs.). **Letramentos na, para e além da escola**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 111-133.

MATEUS, Elaine; MILLER, Ines K. de; CARDOSO, Janaina. Teaching to Learn: Ways of experiencing the practicum, teacher education and development. **Delta**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 35, p. 1-20, 2019.

MENDONÇA, Iolanda; GOMES, Maria de Fátima. A pesquisa-ação no âmbito de práticas pedagógicas da Educação Básica. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, v.1, p. 734-743, 2017.

OLIVEIRA, Jurene Veloso dos Santos. SILVA, Simone Bueno Borges da. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos. **SciELO: Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(59.3): 2162-2182, set./dez. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor [Orgs.]. **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 26-39.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

ROBIN, Bernard R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. **Theory into Practice**, v. 47, n. 3, p. 220-228, 2008.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia** / organização Ana Elisa Ribeiro, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio. - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2020, p. 40-43.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada – os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, Brian. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003. 2003.

THIBAUT, Patricia.; CURWOOD, Jen Scott. Multiliteracies in Practice: Integrating Multimodal Production Across the Curriculum. **Theory into Practice**, v. 57, n.1, p.48-55, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005.

YAGELSKI, Robert P. **Writing as Praxis**. **English Education**, v.44, n.2, p.188-204, Jan 2012.

## ANEXO A – ATIVIDADES ANTES DA PRODUÇÃO – PADLET

### Sprachen kinderleicht



Ich denke, dass eine Fremdsprachen Lernen sehr wichtig ist, weil es sich auf den Arbeitsmarkt vorbereitet und ausserdem die Intelligenz entwickelt. Je früher die Leute eine Fremdsprachen lerne, desto besser sie sprechen werden, weil eine junge Person mehr Bereitschaft und Leichtigkeit als eine alten Person habe. Ich bin sehr verliebt in Fremdsprachen, ich mag mit andere Leute kommunizieren, Filmen sehen und Musik hören, die nicht meine Muttersprach sind. Ich habe kontakte mit Fremdsprachen seit ich ein Kind war. Meine ganz Familie sprechen Dialekt, aber ich weiss ganz wenig. Meine Mutter ist eine Englishlehrerin und sie spricht immer mit mir. Als ich 10 Jahre alt war, gestarte ich Englishkurse und nun ich bin fast fliessend. Ausserdem lerne ich Spanish und Deutsch und ich denke, dass wenn ich Gymnasium beende, werde ich sehr gut 3 verschiedene Fremdsprache sprechen. Ich will diese Fremdsprachen im mein Job benutzen und vielleicht ein Deutschlehrer werden sein. Hier in RS ist sehr wichtig Deustch zu lernen, weil unser Kultur viele Deustch Eigenschaften habe und wir müssen es schätzen

### Sprachen kinderleicht



Ich bin der Meinung, dass die Fremdsprachen immer mehr und mehr wichtig lernen sein wird. Die Grunde dafür sind die folgenden: ein besser Zukunft, besser Gelegenheit und mehr Erfolg im Leben. Viele Menschen vielleicht denken, dass die Kinder Fremdsprachen nicht lernen können, weil es zu Früh ist. Trotzdem meine ich, dass je früher man ist, umso besser und mehr Sprachen wird die Person lernen. Die Kinder haben eine stärker Erinnerung als die Erwachsene. Außerdem möchte ich über meine Erfahrung mit Fremdsprachen schreiben. Seit ich 6 Monate war, hat meine Babysitterin mit mir auf Mandarin sprechen. Als ich 3 Jahre war, habe ich mit English in eine Internationale Schule angefangen. Nach English habe ich Slowakisch gelernt und nun lerne ich Deutsch. Wegen ich Brasilianerin bin, kann ich meine Muttersprachen auch schreiben. Zurzeit bin ich sehr stolz auf mich und bin ich meine Eltern dankbar für diese Chance. Alle Sprachen wichtig sind, aber ich kann mit Sicherheit sagen, dass Deutsch eines der wichtigsten Sprachen ist. Deutsch ist sehr benutzt für den Beruf. Deshalb ist es besser, wenn man Sprachen wie Deutsch, English, Spanish und Mandarin lernt, weil sie Internationale Sprachen sind.

padlet

Jaqueline Schabarum + 12 • 5M

### Fremdsprachen lernen: Deine Meinung!

**Sprachen kinderleicht**

Ich bin der Meinung, dass die Fremdsprachen immer mehr und mehr wichtig lernen sein wird. Die Grunde dafür sind die folgenden: ein besser Zukunft, besser Gelegenheit und mehr Erfolg im Leben. Viele Menschen vielleicht denken, dass die Kinder Fremdsprachen nicht lernen können, weil es zu Früh ist. Trotzdem meine ich, dass je früher man ist, umso besser und mehr Sprachen wird die Person lernen. Die Kinder haben eine stärker

**Sprachen Kinderleicht?**

Ich denke, dass das Lernen einer Fremdsprachen sehr nötig und wichtig ist, weil man viele Möglichkeiten und Vorteile haben kann. Ich lerne Deutsch seit die Kindergarten in meine alte Schule, und ich fing an English zu lernen nur in achten Klasse. Trotzdem ist für mich English sehr einfacher als Deutsch, weil ich mehr Wortchatz in English kennt. Meiner Meinung nach ist Frühes

-Mit Fremdsprechen lernen kannst du neue Freunde und Kul

-Meine meinung überdas Thema "frühes Fremdsprachenler

-Über meine Erfahrung,ich habe english und deutschunt

Eltern Anmelden ich in diese unterricht.

-Über deutschspreche, ja ich denke ist wichtig wie allem and

3

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Seu/Sua filho/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa "DEUTSCH IN DEINEM LEBEN: ERZÄHLE MIR DAVON – Digital Storytelling na construção da identidade linguística de alunos aprendizes de alemão como língua estrangeira", a ser realizada no Instituto de Educação Ivoti – Ivoti – Rio Grande do Sul. A pesquisa será desenvolvida por mim, Jaqueline Schabarum, professora da instituição e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. O projeto será orientado pela professora doutora Dorotea Frank Kersch. Realizarei uma pesquisa em minhas aulas de língua alemã na escola, na turma que o seu/sua filha já participa. O objetivo da pesquisa é investigar a aprendizagem de língua alemã como língua estrangeira através da criação de histórias digitais na perspectiva da multimodalidade e da construção da identidade linguística dos alunos.

Desta forma, a pesquisa busca contribuir no seu processo de aprendizagem de língua alemã do/a seu/sua filho/a. Dessa forma, como seu/sua filho/filha é menor de idade, peço a sua autorização para que eu possa usar os textos orais/escritos e o vídeo gerado por eles na minha pesquisa. Além disso, peço também autorização para tirar fotos durante o projeto e para utilizar os vídeos produzidos (que, provavelmente, conterão fotos pessoais) para finalidades da minha pesquisa. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o nome do/a seu/sua filho/a será substituído por outro e será colocada uma tarja preta em seu rosto em qualquer apresentação ou publicação que eu possa realizar a fim de divulgar os dados da pesquisa. Seu/sua filho/a poderá, a qualquer momento, me informar que não terá mais interesse em participar da pesquisa. Isso não acarretará nenhuma penalidade.

A participação no estudo não acarretará qualquer gasto financeiro e os riscos são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de os (as) participantes sentirem algum desconforto durante o desenvolvimento das aulas e na apresentação dos seus vídeos. Nesses casos, conversaremos e encontraremos a melhor forma de garantir o bem-estar do/a seu/sua filho(a), para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Caso você tenha dúvidas ou queira maiores esclarecimentos, entre em contato comigo, pesquisadora responsável, pelo e-mail jaque.schabarum@gmail.com ou pelo telefone (51) 996388882. Este documento possui duas vias e uma delas é sua.

Agradeço por sua colaboração e interesse no projeto.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
 Nome do/a Responsável

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do/a Responsável

\_\_\_\_\_  
 Jaqueline Schabarum  
 Pesquisadora

CEP – UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA  
 Em: 27/07/2020

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa "DEUTSCH IN DEINEM LEBEN: ERZÄHLE MIR DAVON – Digital Storytelling na construção da identidade linguística de alunos aprendizes de alemão como língua estrangeira", a ser realizada no Instituto de Educação Ivoti – Ivoti – Rio Grande do Sul. A pesquisa será desenvolvida por mim, Jaqueline Schabarum, professora da instituição e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. O projeto será orientado pela professora doutora Dorotea Frank Kersch. Realizarei uma pesquisa em minhas aulas de língua alemã na turma em que você está matriculado. O objetivo da pesquisa é investigar a aprendizagem de língua alemã como língua estrangeira através da criação de histórias digitais na perspectiva da multimodalidade e da construção da identidade linguística. Desta forma, a pesquisa busca contribuir no seu processo de aprendizagem de língua alemã.

Dessa forma, peço a sua autorização para que eu possa usar os textos orais/escritos e o vídeo gerado por você na minha pesquisa. Além disso, peço também autorização para tirar fotos durante o projeto e para utilizar os vídeos produzidos (que, provavelmente, conterão fotos pessoais) para finalidades da minha pesquisa. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o seu nome será substituído por outro e será colocada uma tarja preta em seu rosto em qualquer apresentação ou publicação que eu possa realizar a fim de divulgar os dados da pesquisa. Você poderá, a qualquer momento, me informar que não terá mais interesse em participar da pesquisa. Isso não acarretará nenhuma penalidade.

A participação no estudo não acarretará qualquer gasto financeiro, e os riscos são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de você sentir algum desconforto durante o desenvolvimento das aulas e na apresentação do seu vídeo. Caso isso venha a acontecer, conversaremos e encontraremos a melhor forma de garantir o seu bem-estar, para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização do trabalho. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima.

Caso você tenha dúvidas ou queira maiores esclarecimentos, entre em contato comigo, pesquisadora responsável, pelo e-mail [jaque.schabarum@gmail.com](mailto:jaque.schabarum@gmail.com) ou pelo telefone (51) 996388882. Este documento possui duas vias e uma delas é sua.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Nome do/a Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a Participante

\_\_\_\_\_  
Jaqueline Schabarum  
Pesquisadora

CEP – UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 27/07/2020