

PROCESSOS LAUTORAIS EM ATIVIDADES AVALIATIVAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DURANTE O CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

LAUTORAL¹ PROCESSES IN ENGLISH LANGUAGE EVALUATION ACTIVITIES IN INTEGRATED HIGH SCHOOL DURING THE CONTEXT OF REMOTE EDUCATION

DIEGO FERNANDES COELHO NUNES²

CASSIANE SANTOS ALMEIDA

ANDREA BARRETO BORGES

RESUMO

Esta investigação é fruto das pesquisas desenvolvidas no projeto de pesquisa de iniciação científica do ensino médio intitulado *What is going on in the campus: Reflexões sobre o ensino de língua inglesa na educação básica, técnica e tecnológica [on-line version 2021]*, vinculado ao Grupo de Estudos e de Pesquisas DIALATEC, do Instituto Federal da Bahia, *campus* Valença, e tem por objetivo discutir os processos lautorais (ROJO, 2012; 2017) de textos multimodais em atividades avaliativas de língua inglesa desenvolvidas no ensino médio integrado durante o contexto de ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Ensino remoto emergencial; Processos lautorais.

ABSTRACT

This investigation is the result of researches developed in the research project of scientific high school initiation entitled *What is going on in the campus: Reflections on the teaching of English language in basic, technical and technological education [online version 2021]*, linked to the Study and Research Group DIALATEC of the Federal Institute of Bahia, *campus* Valença, and aims to discuss the processes of constructing multimodal texts (ROJO, 2012; 2017) in English language evaluative activities in integrated high school during the emergency remote teaching context.

Keywords: English language teaching; Emergency remote teaching; Lautor processes.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, em que há intensa hiperconectividade e comunicação intercultural em larga escala, tem se firmado, em meio a telas cada vez mais atraentes, a Era da Geração Z, ou dos Pós-Millennials, se preferir. Nativos digitais (PRENSKY, 2001) por excelência, os estudantes que permeiam nossas salas de aula de ensino médio estão imersos nesse con-

texto e não sabem o que é viver em um mundo sem a internet.

O acesso ao mundo digital, que já era grande, intensificou-se com a pandemia de Covid-19, seja no âmbito pessoal, na esfera profissional ou no meio acadêmico. Nesse cenário de consequências em todo o mundo, direcionamos o nosso olhar para o impacto na escola, que precisou repensar o processo de ensino-aprendizagem de modo que atendesse às dire-

¹ Por ser uma palavra construída em língua portuguesa a partir da fusão das palavras leitor e autor, decidimos por manter, na versão em língua inglesa, o termo original.

² Professor EBTT de Língua Inglesa do Instituto Benjamin Constant. Doutor em Estudos da Linguagem pela PUC – Rio.

trizes sanitárias estabelecidas para garantir o distanciamento social (SANTOS, 2020).

Diferentes reflexões têm surgido sobre o trabalho docente, a produção e o desenvolvimento de materiais didáticos, a interação entre os estudantes no ensino remoto emergencial³ (ERE), bem como as diferentes (e novas) habilidades e competências necessárias para o bom desenvolvimento das questões pedagógicas nesse contexto de ensino que se mostrou tão desafiador.

Nessa perspectiva, acreditamos que seja preciso um olhar mais atento para os processos de ensino neste mundo digital (SELWYN, 2013) para compreender como a linguagem tem permeado todo esse contexto (GEE; HAYES, 2011). Diante desse desafio, tomamos como objeto de investigação as atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa de iniciação científica do ensino médio intitulado *What is going on in the campus: Reflexões sobre o ensino de língua inglesa na educação básica, técnica e tecnológica [on-line version 2021]*, vinculado ao Grupo de Estudos e de Pesquisas DIALATEC do Instituto Federal da Bahia, *campus* Valença (IFBA-Valença), que teve como objetivo discutir os processos latorais (ROJO, 2012; 2017) de textos multimodais construídos nas aulas de língua inglesa no ensino médio integrado durante o contexto de ERE no ano de 2021.

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO (DE LÍNGUA INGLESA) NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

As discussões e as reflexões aqui propostas são inspiradas pelas experiências que tivemos ao longo do período de ERE imposto pela pandemia de Covid-19. Nosso recorte foi o trabalho com turmas de terceiro ano do ensino médio integrado em Aquicultura e em Informática do IFBA-Valença, ao longo do primeiro semestre do ano de 2021.

Como sabemos, devido à pandemia de Covid-19 e às demandas por distanciamento social, a escola precisou fechar durante um tempo, necessitando repensar suas próprias práticas, bem como construir propostas que atendessem seus estudantes, seus professores e os profissionais da educação. No âmbito do IFBA, no contexto de ensino (à época), foi pro-

posta a Resolução 30⁴, a qual dispunha sobre as normas acadêmicas emergenciais e provisórias para as atividades de ensino durante o período de suspensão das atividades presenciais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus.

Tal resolução discutia a regulamentação das atividades de ensino não presenciais emergenciais (AENPE), que tinham como objetivos: a) a manutenção do vínculo com as/os estudantes e a mitigação dos prejuízos aos processos de aprendizagem decorrentes da pandemia; b) a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a observância aos preceitos do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA; além da c) autonomia e flexibilidade dos *campi* e de suas comunidades para a definição das estratégias pedagógicas a serem utilizadas (subitens I, II e VIII, respectivamente, do Art. 2º da Seção I).

Para o desenvolvimento das AENPE, os *campi* poderiam, ainda, segundo o Art. 9º - A da Seção II, flexibilizar a execução das atividades acadêmicas dos cursos, excepcionalmente, com base no que estava disposto nos PPCs para os componentes curriculares. Essa flexibilização poderia acontecer através de: i) módulos ou etapas estruturadas em blocos de conteúdos programados; ii) ciclos bimestrais, trimestrais etc.; ou iii) regime semestral.

Um fator importante a ser observado é que a carga horária das AENPE poderia ser organizada em atividades síncronas e assíncronas, sendo mediadas ou não por ferramentas tecnológicas e digitais. As atividades síncronas não deveriam ultrapassar o máximo de três dias durante a semana e precisavam ter um máximo de quatro horas de duração por dia.

Dado o contexto, em assembleia, ficou decidido que a organização das AENPE, no IFBA-Valença, se daria de maneira semestral e que utilizaríamos ferramentas digitais do Google para ministrar as aulas. Os componentes curriculares dos cursos de ensino médio integrado seriam divididos por semestre, tendo 40 minutos de duração diária e sua carga seria reorganizada de maneira síncrona e assíncrona. Assim, Língua Inglesa, por exemplo, por ser uma disciplina de 60h anual nos cursos de terceiro ano, passou a dispor de 4 tempos semanais de 40 min, sendo 2 tempos de atividades síncronas via Google Meet e 2 tempos de atividades assíncronas via Google Classroom.

3 Para mais informações, conferir <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

4 Para mais informações, conferir https://portal.ifba.edu.br/camacari/noticias-2/noticias-2021/documentos-noticias-2021/2021_aenpe_resolucao30_alterares19_2020_regulamentaaenpe_03fev.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

Porém, como retomar as discussões em língua inglesa depois de, aproximadamente, um ano sem atividades escolares? Essa foi uma das principais perguntas que motivaram a construção das propostas de ensino para as turmas de ensino médio integrado em Aquicultura e em Informática do primeiro semestre de 2021.

Com essa questão em mente e as ideias de acolhimento e de manutenção de vínculo estabelecidas pela Resolução 30, foram construídas 4 unidades organizadas em quatro aulas e com temáticas específicas: *Unit 1: Me, myself and the quarantine*; *Unit 2: How do I see myself in 10 years?*; *Unit 3: Save the Amazon!* e *Unit 4: Woman in Literature*. As unidades 3 e 4 foram inspiradas e adaptadas da obra *Way to go!* de Franco e Tavares (2016).

Em termos avaliativos, na primeira aula com os estudantes, foi combinado que seriam propostas três avaliações ao longo do curso: *Tasks*⁵, Simulados e uma autoavaliação. Assim, em cada unidade, seriam desenvolvidas duas *tasks* com valor de 1 ponto cada. Essas *tasks* poderiam ser produções orais, escritas ou multimodais que versassem sobre as discussões e os conteúdos estudados em cada unidade e seriam escolhidas em acordo com os estudantes, podendo ser, ainda, em grupo ou individual.

Cada unidade também teria 1 simulado com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) valendo 0,25 pontos - demanda solicitada pelos estudantes no primeiro encontro síncrono. Como última avaliação, seria proposta uma autoavaliação com valor de 1 ponto, de modo a gerar entendimentos sobre as experiências dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês no ERE. Esses dados seriam importantes para a construção de novas propostas de cursos para o contexto das AENPE, caso a pandemia perdurasse.

Dessa forma, por meio de diferentes registros, a avaliação dos estudantes teve um foco processual, estabelecido através da soma, até 10 pontos, das notas obtidas em cada uma das 3 propostas de atividade. Por fim, o estudante que não conseguisse o mínimo de 7 pontos para aprovação na disciplina teria direito à realização de uma prova final com valor de 10 pontos.

UM NOVO MUNDO, NOVAS MANEIRAS DE LER E DE PRODUZIR TEXTOS

Para compreendermos as relações dos estudantes do ensino médio com os processos de leitura e de produção de textos no contexto dos multiletramentos, isto é, para analisarmos o perfil de “lautores”, faz-se necessário realizarmos uma breve análise dos processos de comunicação e da relação com a tecnologia. Não é novidade que o mundo não é mais o mesmo: as pessoas, em especial, aquelas que fazem parte da Geração Z, comunicam-se, trabalham, leem e escrevem de forma diferente.

Nossos estudantes postam grande parte do cotidiano nas redes sociais, usando fotos, vídeos, textos verbais, áudios, fotografias, dentre outras linguagens. É por meio de tecnologias digitais que produzem textos e leem, sejam textos literários ou os gêneros textuais digitais, como vlogs, documentários, *playlists*, e-zine, dentre outros com os quais os jovens têm muita familiaridade.

Nesse contexto da hipermodernidade (ROJO; BARBOSA, 2015), os sujeitos com quem interagimos nas escolas, em geral, dominam os conhecimentos tecnológicos, às vezes, até mais do que os professores, pois já possuem experiência de agir e de interagir nessa cultura digital, onde expressam suas emoções com emojis, ouvem as notícias por meio de podcasts e de *links* compartilhados nas redes sociais, ouvem *audiobooks* e, sobre estes, escrevem resenhas para postar no *booksinstagram*. Não usam mais mapas impressos, possuem mais facilidade para ler e para escrever em contextos digitais, bem como aprendem enquanto interagem com jogos *on-line*. E o que tudo isso tem a ver com a escola e com a formação de lautores?

Para a compreensão dos processos de interação com os textos multimodais, seja por meio de leitura ou de produção de textos, faz-se necessário aprofundar sobre a concepção desse novo modelo de leitor e autor, o “lautor” (ROJO, 2013), que surge no contexto dos multiletramentos.

“Lautoria” é um neologismo, formado pelo jogo das palavras “leitor” e “autor”. Para Rojo (2013), no âmbito das múltiplas linguagens e do uso intenso das tecnologias digitais, o produtor de textos não segue mais a ética de revelância do autor, que precisa ser citado, sinalizado no texto. O lautor, portanto, aparece como protagonista, seja nas produções dos projetos desenvolvidos na escola, ou nos demais contextos onde convivem e interagem, sendo autores - sujeitos - lautores dos textos-discursos produzidos.

A formação do lautor demonstra uma nova relação do sujeito estudante com o texto. Para compreendê-la, buscamos os estudos de Cancline (2008 *apud* ROJO, 2013, p. 18), que tratam dos processos de “desterritorialização, de descoleção e de hibridação” que ocorrem nos textos produzidos na atualidade. A abordagem torna-se fundamental, visto que o autor trata dos patrimônios culturais em voga nas produções que usam diversas linguagens, as chamadas multiletradas.

Desterritorializar e descolecionar os textos requer uma avaliação das práticas pedagógicas de produção de textos realizadas na escola com vistas à inserção de propostas curriculares em que o lautor tenha liberdade para criar com as diversas linguagens, comunicando-se e interagindo nas atividades propostas. Estas devem estar relacionadas às práticas sociais, visto que o estudante, antes de produzir textos em processos mediados pelo(a) docente, age e interage em situações concretas, reais, do seu cotidiano.

As ações dos autores diante das linguagens e das produções são necessárias nos processos de democratização – também abordados por Cancline – dos processos de comunicação, que possibilitam esse lugar de autoria, o que gera oportunidades de inserção social. Desterritorializar e descolecionar textos já consagrados nas práticas educativas, propondo novos caminhos para ler e para escrever, de modo a promover a hibridização citada pelo autor, são práticas que ocorrem em constante diálogo com as novas tecnologias.

PROCESSOS LAUTORAIS NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE

As práticas pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia foram desafiadoras e, certamente, foram experienciadas de formas muito diversas nos diferentes contextos educacionais do país. Acreditamos, portanto, que a realização de pesquisas e o compartilhamento de experiências como o que ora fazemos é imprescindível para que possamos ampliar o olhar sobre as vivências, as dificuldades e os aprendizados.

Nesse sentido, apresentaremos os resultados da proposta desenvolvida na *Unit 1: Me, myself and the quarantine*. Essa unidade tinha o objetivo de revisar e de (re)construir conhecimentos em língua inglesa, de modo que,

com base no contexto de quarentena proposto pela pandemia de Covid-19, fossem discutidas questões linguístico-discursivas sobre o uso do inglês na vida diária em sociedade.

Nessa perspectiva, a *Unit 1* foi composta por quatro aulas de quatro tempos (dois com encontros síncronos via *Google Meet* e dois com atividades assíncronas disponibilizadas via *Google Classroom*). A primeira aula teve o objetivo de apresentar o plano de ensino inicial e discutir, em conjunto com os estudantes, as quatro unidades que o compunham, as temáticas escolhidas, as propostas de avaliação, bem como construir prazos e fazer combinados. No final do primeiro encontro, os estudantes foram incentivados a procurar por vídeos sobre o que fazer durante a quarentena em diferentes plataformas digitais para que, na aula seguinte, pudessemos discutir.

No contexto dos multiletramentos, os vídeos são ferramentas muito utilizadas pelos estudantes, seja os acessando em diferentes fontes, ou os produzindo por meio de aplicativos e de redes sociais cada vez mais comuns. Assim, ao selecionarmos o vídeo para o início da unidade, não se tratava apenas de buscar uma ferramenta que motivasse os(as) discentes. Tratava-se da busca de estratégias de comunicação efetiva entre os jovens, que são autores e leitores (autores) de vídeos em diversas situações sociais de interação. Conforme Rojo (2012), a escola deve estimular o uso de diversas linguagens para que o(a) estudante aprenda a se comunicar por meio dela. No entanto, observa-se que é comum que os(as) estudantes já tenham familiaridade com textos multimodais, como é o caso dos vídeos.

Assim, no segundo encontro, iniciamos as discussões com a apresentação de vídeos sobre como estava sendo a rotina de pessoas no mundo todo ao longo da pandemia. Tais apresentações proporcionaram um momento de boas reflexões sobre formas diversas de lidar com o distanciamento social, uma vez que pudemos perceber que, de muitas maneiras, estávamos juntos, passando pelas mesmas questões, mas resistindo. Nesta aula, ainda, relembramos alguns usos do *Simple Present* relacionados à rotina diária, os advérbios de frequência e o *Present Continuous*. Essas discussões de uso da língua partiram das reflexões propostas pelos vídeos assistidos.

Nas aulas seguintes, além dos vídeos, trabalhamos com memes e com relatos de pessoas publicados na internet. Destacamos a populari-

dade dos memes, uma forma irreverente de ler, de interpretar e de ressignificar os principais acontecimentos do mundo, utilizando imagem ou vídeo, em diálogo com a linguagem verbal, oral ou escrita. O trabalho com essa linguagem, em sala de aula, é resultado da transgressão do currículo, apontado por Cancline (2008 *apud* ROJO, 2013, p. 18), que ocorre quando a ação docente extrapola os textos sugeridos pelos livros didáticos ou os textos, historicamente, consagrados da literatura brasileira.

Além da ênfase aos gêneros multimodais, destacamos que a terceira e a quarta aula da unidade em discussão tiveram como foco, respectivamente, o estudo do *Simple Past* e do *Imperative*. Assim, os textos permitiram pensar nas experiências da pandemia e nas ações desenvolvidas, por meio da análise dos verbos como processos vivenciados pelos sujeitos presentes nos textos multimodais.

As reflexões que emergiram da experiência nos inspiraram a construir propostas avaliativas que dialogassem com os conteúdos estudados. Tais propostas eram consideradas como formas de compartilharmos com o mundo nossas rotinas, nossos sentimentos e nossas preocupações com o que ainda estava por vir. Assim como Duboc (2014), acreditamos que a globalização e a Era Digital tem ampliado as maneiras como podemos ensinar línguas estrangeiras como o inglês, principalmente, com o uso constante de diferentes gêneros discursivos e da multimodalidade (HEMAIS, 2016). De igual forma, é preciso, então, (re)pensarmos como tal ensino pode ser avaliado. Nessa perspectiva, construímos duas *tasks* para a unidade 1: a) os memes da rotina diária e b) um breve relato sobre o que havíamos aprendido na/com a pandemia até aquele momento. Neste texto, nosso foco será a primeira tarefa. Vejamos a seguir.

Memes da rotina diária

Os memes são gêneros muito utilizados atualmente, visto que, dado ao caráter dinâmico e geralmente divertido, são constantemente compartilhados nas redes sociais, resultando no processo que, hoje, entendemos como *viralização*. Entretanto, é preciso ter em mente que a ideia do meme não é atual. Segundo Recuero (2011), esse nome foi usado, pela primeira vez, no livro “O Gene Egoísta”, de Richard Dawkins, em 2007. Nessa publicação, os memes

são caracterizados como “pedacinhos de informações, ideias, que são passadas adiante [...], recombina-se e transformam-se tentando sobreviver. E o resultado é que a cultura evoluiu de acordo com a evolução dos memes” (RECUERO, 2011, n.p).

Lima-Neto (2014, p. 113), destaca que os memes relacionam-se à cultura de um povo e “que são repassados adiante de pessoa para pessoa por imitação”. Segundo o autor, “qualquer elemento que seja desenvolvido para atingir um determinado propósito de um humano (ou de um grupo) pode rapidamente, se for eficaz, ser copiado por outros”. Nessa mesma perspectiva, Knobel e Lankshear (2007, p. 202), concluem que “entre internautas, ‘meme’ é um termo popular para descrever a rápida aceitação e a disseminação de uma ideia particular apresentada como um texto escrito, imagem, “movimento” de linguagem ou alguma outra unidade de “material” cultural”⁶.

Assim, com base em nossos estudos sobre nossa rotina e inspirados em variados memes, vídeos e relatos de pessoas na internet sobre o que fazer na pandemia ou sobre como estava sendo a vida em distanciamento social, decidimos construir nossa primeira *task*: memes de nossa rotina. Os estudantes, então, foram desafiados a compartilhar sua rotina e usar a língua inglesa de alguma maneira, seja por meio de legendas, de explicações, de títulos, dentre outras estratégias de uso da língua verbal por meio de memes.

Por conta do espaço desse texto, o qual não daria conta de mostrar todas as produções, disponibilizamos uma pasta no Google Drive⁷ para que as tarefas dos estudantes possam ser acessadas. Entretanto, apresentamos algumas atividades abaixo.

Destacamos, inicialmente, as obras mais estáticas, isto é, aquelas que não possuem movimentos ou sons. Dentre elas, escolhemos três exemplos. Na imagem 1, podemos perceber uma colagem de imagens que ilustram algumas ações corriqueiras para o estudante, como fazer uma caminhada matinal pela praia, gastar tempo em redes sociais, jogar *Free Fire* e comer o tempo todo.

6 No original, “Among internet insiders, “meme” is a popular term for describing the rapid uptake and spread of a particular idea presented as a written text, image, language “move,” or some other unit of cultural “stuff””.

7 Gostaríamos de solicitar que essa pasta seja acessada de maneira respeitosa e ética, de modo que os trabalhos ali disponibilizados sejam apreciados. Esclarecemos, ainda, que foram mantidos na pasta apenas os vídeos que não apresentam os estudantes diretamente.

Imagem 1



Fonte: Arquivo dos autores

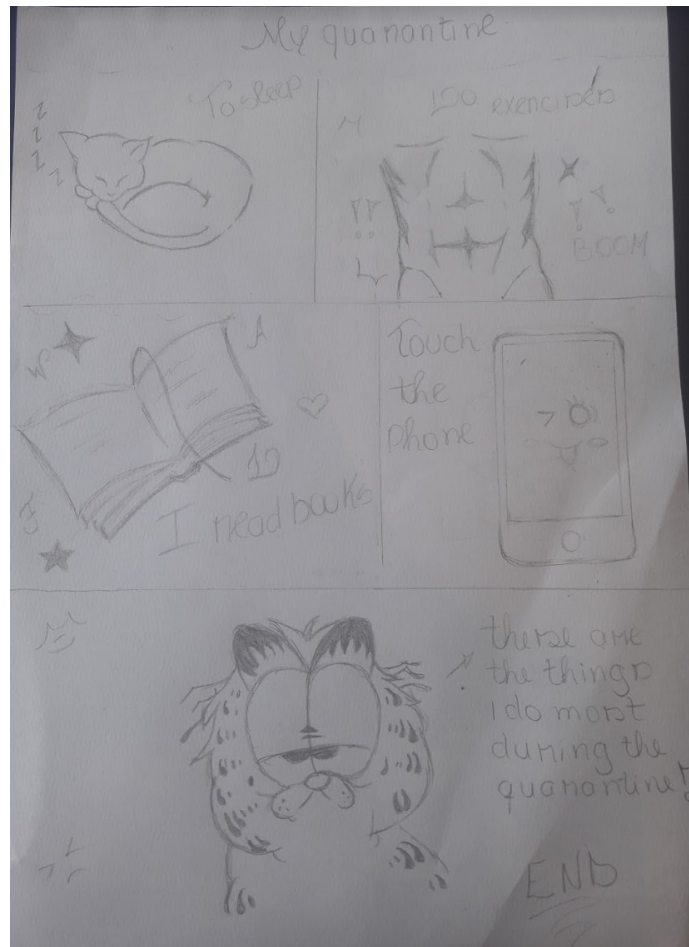
Sobre esse primeiro meme, é importante analisarmos a integração entre as linguagens utilizadas, enfatizando que não são fragmentadas ou dissociadas, pois relacionam-se às culturas dos estudantes e dialogam entre si na produção de sentido(s).

Assim, no contexto dos multiletramentos, abordar a rotina no contexto pandêmico, por meio de um meme, requer uma junção de ideias, de lugares, de situações e comportamentos, sem que haja redundância ou contradição (SANTAELLA, 2007; 2014). Dessa forma, as quatro imagens, seguidas dos textos verbais

em língua inglesa, apontam para o dinamismo do cotidiano, cuja elaboração demonstra a autonomia do autor, que elabora esse gênero de forma coerente, seja pela compreensão de sua característica ou por dominar a ferramenta tecnológica que o produz.

Na Imagem 2, temos um meme criado a partir de outro estilo. A estudante usou de suas habilidades artísticas para desenhar algumas das ações de sua rotina como dormir, se exercitar, ler livros e acessar o celular. Consideramos este meme como sendo repleto de criatividade e muito multimodal.

Imagem 2



Fonte: Arquivo dos autores

A escolha do formato do meme caracteriza o processo multimodal do projeto, demonstrando a possibilidade de a estudante estabelecer uma relação de protagonismo na produção do gênero escolhido. Dessa forma, a condução das atividades favorece um processo lúdico e prazeroso, cujos textos e imagens são produzidos de forma autônoma, demonstrando seus gostos pessoais, seus repertórios de leitura e suas experiências no contexto pandêmico. Ainda sobre a Imagem 2, é possível perceber que as escolhas imagéticas, isto é, os desenhos utilizados pela autora do meme, representam as atividades listadas. O uso de recursos, como as onomatopeias “zzzz” e “BOOM”, evidenciam o repertório da estudante, que se utiliza de diferentes linguagens para construir seu meme.

Na imagem 3 abaixo, nota-se, novamente, o uso da escrita em junção a imagens. Entretanto, dessa vez, foi utilizada uma ferramenta para produzir documentos para a confecção do meme. Nela, o estudante usou fontes variadas

e imagens encontradas na internet para representar seu cotidiano durante a quarentena: dormir, assistir a séries/filmes, comer, engordar. Percebemos, ainda, que este meme foi inspirado na *trend*⁸ “expectativa x realidade”, na qual se espera atingir determinado(s) objetivo(s), mas, no fim, o que acontece é totalmente diferente. Para esse estudante, sua expectativa era “Eu deveria estar estudando, lendo ou fazendo algo útil para quando isso acabar”. No entanto, essa não é a realidade na qual o autor se encontra.

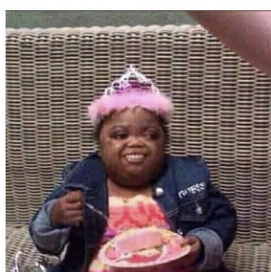
É interessante notar que cada discente escolheu a forma que conhecia (ou aprendeu) para produzir o seu meme, dando autonomia ao seu trabalho, utilizando as ferramentas disponíveis ao seu favor, mostrando que podem ser seres individuais e criativos. Por mais que existam coincidências, cada tarefa foi executada com a particularidade de cada um, fazendo-os mostrar mais de si.

⁸ Tendência.

Imagem 3

QUARANTINE:

I should be studying, reading and doing something useful for when this is over:

REALITY:

Fonte: Arquivo dos autores

Em outra perspectiva, alguns estudantes também construíram memes por meio de vídeos. Os Memes 11, 12 e 13, criados por meio de aplicativos de edição de vídeos e de outros para construção de infográficos, corroboram o entendimento de Hemais (2016) de que a presença e o uso de diferentes novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem de línguas são um reflexo de como a sociedade tem se apropriado de tais recursos para propor novas formas de se comunicar. Como Ribeiro (2016, p. 30), compreendemos que “os textos mudam ao longo da história. Sua composição, seu modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidos” estão sempre se ressignificando para atender as necessidades de comunicação da sociedade.

De igual modo, chegamos à conclusão de que nossos alunos têm se apropriado cada vez mais de diferentes tecnologias digitais, aperfeiçoando seu uso e construindo competências e habilidades para lidar com o meio digital para (re)criar gêneros variados. O meme 14, construído por meio de vídeos de diferentes atividades, é um exemplo de como nossos alunos caminham para o uso de práticas multimodais

que lidam com sons, com imagens e com textos escritos, por exemplo. O desenvolvimento dessas habilidades podem inseri-los no contexto da vida do mundo moderno (RIBEIRO, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Covid-19 causou uma mudança nas práticas pedagógicas, potencializando questões que já eram comuns para a Geração Z: a interação na internet e a comunicação através de textos multimodais. Durante as atividades remotas, a familiaridade dos estudantes com tecnologias digitais facilitou o diálogo e o desenvolvimento das tarefas propostas para o ensino técnico integrado ao ensino médio, principalmente, as que propunham reflexão, análise e produção a partir de pesquisas desenvolvidas por meio de textos encontrados nas redes sociais ou na internet de modo geral. Essas experiências, no contexto da ERE, nos proporcionaram alguns entendimentos.

O primeiro deles é que, como autores, nossos estudantes produzem e lêem textos de forma autônoma, colaborativa e com bastante criatividade, pesquisando em diversas

fontes e se apropriando da legião de gêneros encontrada na internet (LEMKE, 2010) para participar de diferentes práticas sociais. Assim, é imprescindível que nossas propostas de ensino-aprendizagem da língua inglesa estejam ancoradas em práticas de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), nas quais nossos estudantes possam aprender e ensinar, enquanto constroem, reconstróem e “destroem” gêneros diversos para agir em sociedade, comunicando seus desejos, suas emoções, suas vivências e suas aflições.

De igual forma, enquanto docentes, percebemos a importância de (re)pensar nossas próprias práticas e, principalmente, nossas propostas avaliativas (AUTOR 1 et al., 2019); afinal, novos tempos exigem novas maneiras de compreensão daquilo que construímos coletivamente em sala de aula (RODRIGUES, 2020). As aulas de língua inglesa, portanto, precisam ser espaços de construção de novos entendimentos sobre o uso da língua em sociedade (AUTOR 1, 2016), de modo que nossos estudantes percebam, interajam e atuem em espaços nunca antes conhecidos.

Por fim, para que novas pedagogias (de multiletramentos) (THE NEW LONDON GROUP, 2000) possam ser construídas, é preciso se apoiar na compreensão freireana de que professores e estudantes são atores no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2014), sendo preciso, assim, colaboração mútua e diálogo constante para a promoção de novos saberes. Além disso, concluímos que seja importante trabalhar para o letramento digital (ZACHARIAS, 2016; AUTOR 1, 2021) não só dos estudantes, mas também dos docentes. Afinal, é preciso reconhecer que as mudanças que permeiam a sociedade inundam as salas de aula e é sempre importante estar aberto a elas.

REFERÊNCIAS

- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary [eds.]. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**, Routledge, London, 2000.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, Katia Bruginski; RETORTA, Miriam Sester. (Orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-48, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2014.
- FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia. **Way to go!: língua estrangeira moderna: inglês - ensino médio**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016.
- GEE, James Paul; HAYES, Elisabeth R. **Language and learning in the digital age**. New York: Routledge, 2011.
- HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 19-34, 2015.
- KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Online memes, affinities, and cultural production. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, p. 199-227, 2007.
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 49 (2), p. 455-479, Jul./Dez., 2010.
- LIMA-NETO, V. **Um estudo da emergência de gêneros no Facebook**. Tese de doutorado – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 309 f., 2014.
- AUTOR 1. “Eu não vou usar isso na minha vida mesmo”: reflexões sobre o porquê de se aprender inglês de uma turma de 6º ano. In: **Cadernos da Educação Básica**, vol. 1, n. 2, p. 145-154, 2016.
- AUTOR 1; SOUZA, Anna Carolina Amparo; SANTANA, Edmilson Viana de; ALVES, Milena Rezende Queiroz. “Ei, desliga esse celular!”: vilania e heroísmo da utilização de tecnologias móveis na sala de aula [de língua inglesa]. In: **LínguaTec**, v. 4, p. 279-291, 2019.
- AUTOR 1. What is the power of education? As aulas de inglês como eventos de letramento e cidadania. In: **Seminário Internacional da ABRALITEC 2020**, Ouro Preto- MG. Anais do I e II Seminários Internacionais da ABRALITEC, p. 130-145, 2020.

AUTOR 1. Entre a professora high tech e a mediadora pedagógica: reflexões sobre tecnologia e ensino de língua(gens). In: BRITO, Dislene Cardoso de.; SILVA, Gilson Antunes da. (Org.). **Práticas (trans)formativas em linguagens**. 1ed. Salvador: Segundo Selo, v. 1, p. 193-204, 2021.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Versão traduzida e sem referência. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais-1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

RECUERO, Raquel. **Sobre memes e redes sociais**. 2011. Disponível em: http://www.raquelrecuero.com/arquivos/sobre_memes_e_redes_sociais.html. Acesso em: 19 fev. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, p. 44-53, 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. SP: Parábola, p. 11-32, 2012.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, Odas e Protótipos: novos Multiletramentos em tempos de web2. In: **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, Vol. 38, No. 1, jan./jul., p. 1-20, 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. In: **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 211-221, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516/15611>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. [E-book]

SELWYN, Neil. **Education in a digital world: global perspectives on technology and education**. New York: Routledge, 2013.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary [eds.]. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**, Routledge, London, p. 9-38, 2000.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 15-30, 2016.