

Multimodalidade e Ensino Remoto: uma análise dos significados multimodais das atividades realizadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Paula Cristina Rangel da Costa (UERJ)ⁱ

Lucas Eduardo dos Reis da Fonseca (UERJ)ⁱⁱ

RESUMO

Assolado pela pandemia de COVID-19, o contexto de ensino global precisou ser alterado. O que era físico, passou a ser virtual e, nesse momento, torna-se latente uma das questões relacionadas aos contextos de multiletramentos que já vinha sido amplamente debatida: a multimodalidade (KALANTIZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Por meio da análise das atividades de dois ambientes virtuais de aprendizagem de Instituições Públicas de Ensino, sendo uma de ensino fundamental e outra de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro, este artigo aborda os sentidos gerados nessas atividades e realiza uma coleta de dados a fim de compreender quais dos sentidos multimodais são mais produtivos na relação de ensino-aprendizagem. Desta forma, o presente estudo contribui para o entendimento de quais práticas multimodais são bem-sucedidas dentro do contexto abordado e o que pode ser incorporado às relações de ensino pós-pandêmicas.

Palavras-chave: COVID-19; ensino; multiletramentos; multimodalidade; ambientes virtuais de aprendizagem.

ABSTRACT

Ravaged by the COVID-19 pandemic, the global teaching context needed to be changed. What was face-to-face became virtual and, at that moment, one of the issues related to the contexts of multiliteracies that had already been widely debated became latent: multimodality (KALANTIZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Through the analysis of the activities of two Virtual Learning Environments from Public Educational Institutions, this article approaches the meanings created in these activities and performs a data collection in order to understand which of the multimodal meanings are more productive in this teaching-learning relationship. As a result, the present study contributes to the

ⁱ Professora de inglês do Colégio Pedro II e mestranda em Linguística do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9156-800X> | E-mail: paularcosta00@gmail.com

ⁱⁱ Mestrando em Linguística do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1211-1595> | E-mail: lucas_ef@outlook.com

understanding of which multimodal practices are successful within the context addressed and what can be incorporated into post-pandemic teaching relationships.

Keywords: COVID-19; teaching; multiliteracies; multimodality; virtual learning environments.

INTRODUÇÃO

A ideia tradicional de ensino compreende participantes que não interagem simultaneamente para a produção de conhecimento, que é verticalizado, partindo do professor como fonte de conhecimento para os estudantes, que serão preenchidos com tal conhecimento. Muitas das vezes, materializa-se a ideia de ensino em uma sala de aula com muitos estudantes, um professor e um quadro branco ou interativo que, dentro de uma instituição chamada “escola” ou “universidade”, cooperam para alcançar determinado saber. Contudo, diante da crise sanitária que vivemos desde março de 2020 causada pela pandemia de COVID-19 e a necessidade de medidas de isolamento social, as instituições de ensino vêm enfrentando o desafio de implementar estratégias para um Ensino Remoto Emergencial (HODGES et al, 2020) para substituir o ensino presencial. Esta demanda, que está em vigência até o presente momento, foi a pedra angular que manteve os laços de ensino entre professores e estudantes e, que, de certo, não se desenrolou com perfeição em muitos casos, mas que se tornou o que Paulo Freire (1987) configurou como o “inédito viável”, ou seja, a busca por novas formas de agir no mundo para ir além de suas realidades imediatas e chegar a soluções possíveis para enfrentar as adversidades. Escrevendo sobre o momento pandêmico, Liberali (2020, p. 14) resgata esse conceito de Freire ao afirmar que “a situação que vivemos exige que nos coloquemos frente ao contexto com nossa história como ferramenta para criar o possível”.

É inegável que, com as mudanças sociais desencadeadas pela pandemia, a maneira como nos conectamos – com o conteúdo da aprendizagem e com as outras pessoas – se alterou drasticamente. Considerando mais especificamente a transposição das aulas presenciais para o meio virtual, os diversos canais de comunicação existentes e a importância da diversidade cultural e linguística no mundo, torna-se relevante investigar, assim como apontaram Cardoso e Velozo (2020), o papel dos multiletramentos (KALANTIZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) no ensino-aprendizagem de inglês. Dentro da

concepção de multiletramentos, abraça-se a questão da multimodalidade, que se refere à combinação de vários modos comunicativos (som, imagens, como gráficos ou fotografias, vídeo, texto escrito, fala transcrita, etc.) dentro de um texto. Fala-se de texto multimodal porque compreender esse texto implica compreender a interação entre todos os seus componentes nos diferentes formatos. Consequentemente, multimodalidade “é o uso de mais de um modo em um texto ou um evento em construção de significado” e “muito mais significativa na era das novas mídias digitais” (KALANTIZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 181).

Dada a relevância dos multiletramentos para questões relacionadas ao ensino e aprendizagem e à formação de professores de línguas, o objetivo deste artigo é analisar atividades multimodais realizadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), implementados durante a pandemia de COVID-19, de duas instituições de ensino: o Colégio Pedro II, em turmas do sétimo ano do ensino fundamental, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em uma turma de graduação em Letras, observando seus modos de significação segundo a teoria multimodal de representação e comunicação, a fim de compreender como a multimodalidade pode colaborar para um ensino de línguas, em especial a língua inglesa, mais efetivo dentro das salas de aula virtuais. Fica claro que durante o período pandêmico o uso de tecnologias aplicadas à educação torna-se um campo de pesquisa muito proveitoso, especialmente se considerarmos que as condições sanitárias ainda não estão totalmente normalizadas e que as práticas bem-sucedidas desse período devem ser incorporadas às relações docentes-discentes pós-pandemia. Dessa forma, este artigo abordará primeiramente a reflexão teórica baseada nos conceitos de Letramentos e suas variações, seguido da metodologia de pesquisa que levou em conta os dados disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e em pesquisas realizadas por meio de formulários on-line e, por fim, chegar-se-á às considerações finais.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Letramento, letramentos múltiplos, multiletramentos

O termo “letramento” surgiu nos meios acadêmicos brasileiros em uma tentativa de separar os estudos sobre alfabetização dos estudos sobre “os usos e práticas sociais de

linguagem que envolvem a escrita [...], numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98). A palavra é uma tradução literal de *literacy*, palavra que pode ser usada para se referir tanto a letramento quanto a alfabetização em inglês. Foi a partir dessa distinção que diversos estudiosos começaram a traçar novos caminhos para os estudos do(s) letramento(s).

Em 1996, um grupo de especialistas se reuniu na cidade americana de Nova Londres para discutir teoria referente ao letramento. O Grupo de Nova Londres (NLG), como ficou conhecido, produziu nesse encontro um documento (CAZDEN et al., 1996) que introduziu o termo multiletramentos, que, diferente do conceito de letramentos múltiplos, não aponta apenas para a diversidade de práticas letradas e as relações de poder entre elas, mas refere-se a dois aspectos “múltiplos” envolvidos na construção de significados: a diversidade social e a multimodalidade. O manifesto do NLG era uma resposta às demandas da contemporaneidade: um tempo em que a tecnologia faz com que informação circule muito rapidamente e em diferentes suportes; um mundo em que pessoas de diferentes culturas facilmente superam distâncias, seja física ou virtualmente, para conviverem juntas em uma grande comunidade global; uma sala de aula em que estudantes precisam ser ensinados a tolerar diferenças e a conviver com o outro.

A Pedagogia dos Multiletramentos abrange uma comunicação mais ampla e uma comunicação multimodal (KALANTIZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Outrossim, diferente da concepção de letramentos, o texto, em multiletramentos, abarca muitas vezes um desenvolvimento não linear, já que há uma fusão entre o texto linear e o texto multimodal incluindo: áudio, imagens, sons, gráficos, filmes e outros aspectos tecnológicos. Essa nuance corrobora as práticas de ensino dos professores, que podem ser mais criativos em sala de aula, virtual ou presencial, lançando mão de recursos digitais para tornar suas aulas mais interativas e familiares aos estudantes. Braga (2012) afirma que a natureza sociointerativa da tecnologia digital contribui para o aprendizado de línguas, principalmente se considerarmos que:

A aprendizagem de línguas não deve ser pensada como um processo meramente linguístico, mas, sim, como um sistema aberto, aninhado em outros sistemas (político, escola, família, *web*, comunidades de aprendizagem, etc.). Nessa perspectiva, todos esses agentes influenciam e são influenciados, promovendo a emergência de diferentes competências e valores sociais, educacionais e culturais. (BRAGA, 2012, p.20)

Assim, aprender uma língua vai além do conhecimento puramente linguístico: para tornar-se capaz de comunicar-se, o aprendiz precisa aprender a reconhecer práticas de letramento multifacetadas e refletir sobre seu uso. Essa interface multifacetada do ensino de línguas fomenta o conhecimento compartilhado com os estudantes e aumenta a conscientização que o idioma está integrado em nosso dia a dia.

1.2 Multimodalidade e seus Significados

Uma análise multimodal (VAN LEEUWEN, 2005) leva em consideração a relação entre os diferentes códigos semióticos (visuais, escritos, sonoros, orais, espaciais, táteis e gestuais) para a produção e compreensão do sentido de um texto. Esses códigos também são compreendidos como significados multimodais.

De acordo com a teoria multimodal (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), os significados escritos referem-se à leitura e à escrita que, do ponto de vista dos multiletramentos, consistem na construção de significado a partir da negociação entre autores que comunicam suas mensagens e leitores que as interpretam para fazer suas representações pessoais. O uso das mídias digitais aproxima os significados escritos dos visuais, na medida em que as mensagens são frequentemente transmitidas combinando elementos textuais e imagens, estáticas ou não.

Os significados espaciais estão relacionados à maneira como nos posicionamos e nos movemos nos lugares que ocupamos, reais ou virtuais. Os significados táteis se constroem a partir das experiências sensoriais como o toque, o olfato e o paladar, enquanto os significados gestuais dão conta da comunicação através de movimentos e de comportamentos do corpo. Finalmente, os significados orais são construídos através da fala, ao vivo ou gravada, e da audição, enquanto os significados sonoros abrangem também a comunicação através de música e outros sons e ruídos. O esquema (Gráfico 1) a seguir ilustra os sete modos de significação da teoria multimodal:

Gráfico 1: Modos de Significação em uma Teoria Multimodal de Representação e Comunicação.



Fonte: adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

Como sugere o Gráfico 1 acima, os significados se conectam, resultando em textos multimodais, processo certamente facilitado pelo uso da tecnologia e das mídias digitais.

1.3 Educação a Distância x Ensino Remoto Emergencial

As tecnologias digitais de informação e comunicação avançam a cada dia, impactando a forma como vemos e nos situamos no mundo, gerando mudanças de paradigma em diversas áreas, inclusive na educação. Mesmo antes das mudanças impulsionadas pela pandemia e consequente isolamento social, já era corriqueira a utilização de recursos tecnológicos para aprimorar a prática pedagógica presencial: é comum a disponibilização de materiais através da Internet, o uso de *e-mail* e de aplicativos de mensagem instantânea como o *WhatsApp*, além de outras ferramentas de interação para estabelecer um canal de comunicação com os estudantes, por exemplo. Contudo, as restrições impostas pela pandemia de COVID-19 intensificaram a discussão sobre ensino a distância, ensino remoto e ensino híbrido e, como costuma ocorrer quando construtos teóricos se popularizam, torna-se necessário esclarecer eventuais imbróglis conceituais.

Muito antes da pandemia, Gomes (2008) já pesquisava Educação a Distância (EaD), um campo de investigação muito amplo. A autora descreve seis gerações da EaD,

começando pela difusão de materiais impressos pelo correio na primeira geração, seguida pelo uso da televisão e do rádio para transmissão de conteúdo na segunda. Apesar de contribuírem para a democratização do ensino, as estratégias das duas primeiras gerações não favoreciam a interação, o que só foi possível, segundo a autora, a partir da terceira geração, com a implementação do uso discreto de *e-mails* e suporte digitais como CDs e DVDs para disponibilizar o conteúdo. A partir da quarta geração, as interações se intensificaram através de *blogs* e de *podcasts (e-learning)*, tornando-se mais rápidas e significativas com o surgimento de *smartphones (m-learning)* na quinta geração. Finalmente, Gomes (2008) aponta o surgimento de uma sexta geração, que seria caracterizada pelo uso de mundos virtuais e imersivos como parte do processo de ensino-aprendizagem. Santos (2019) chama de ciberespaço o conjunto desses espaços mediados pelas tecnologias digitais que simulam contextos do mundo físico, e de cibercultura toda a produção cultural que resulta da interação dos indivíduos com os objetos do ciberespaço. A autora explica ainda que o cenário cibercultural atual, aliado à mobilidade ubíqua, é favorável à educação democrática pois “potencializa as práticas pedagógicas baseadas em fundamentos valorizados como autonomia, diversidade, dialógica e democracia” (SANTOS, 2019, p. 33), desde que o professor não esteja alheio às demandas que o cenário implica.

Considerando o caráter emergencial com que os AVAs foram implementados durante a pandemia, muitos professores não tinham treinamento ou experiência para lidar com as plataformas digitais. Os caminhos para a implementação do ensino remoto foram marcados por muita reflexão, experimentação e trabalho árduo dos professores. Hodges et al (2020) chamou essa prática de transposição do ensino presencial para o *online* de Ensino Remoto Emergencial, que não deve ser confundido com Educação a Distância:

Diferente das experiências que são planejadas e desenvolvidas para ser online, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma mudança temporária das práticas de ensino para uma via alternativa, devido a circunstâncias de crise. (HODGES et al, 2020, tradução nossa)

Para implementação de medidas emergenciais, a escolha das tecnologias a serem utilizadas foi influenciada pelas condições sociais impostas. No caso do Colégio Pedro II (CPII) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), contextos desta pesquisa,

uma das plataformas escolhidas como institucional para a criação de AVAs que substituíssem os cursos presenciais foi o *Moodle*.

A plataforma *Moodle* é um *learning management system* (LMS), ou sistema de gerenciamento de aprendizagem, que oferece estrutura e recursos para a construção de ambientes educacionais *online* com a criação de conteúdos e gerenciamento do desempenho dos estudantes. De acordo com Berking e Gallagher (2013), sistemas de gerenciamento como o *Moodle* também oferecem personalização, atendendo a necessidades específicas dos usuários; segurança, impedindo acessos não autorizados; inscrição, distribuindo estudantes e professores de acordo com os cursos; integração, possibilitando a troca de dados com outros sistemas; interação, permitindo a comunicação entre os usuários inscritos e com o conteúdo; distribuição, viabilizando a disponibilização de conteúdo sob demanda; relatórios, possibilitando a extração e apresentação de informações sobre os estudantes; reutilização de conteúdo, reaproveitando o ambiente criado na construção de novos cursos; armazenamento de registros, guardando todas as trocas de mensagens, atividades e conteúdos disponibilizados; avaliação, coletando e rastreando dados para avaliação; e controle, armazenando os dados dos estudantes.

Durante a construção de um AVA, o professor irá selecionar as ferramentas disponibilizadas pelo LMS de acordo com seus objetivos pedagógicos. Dillenbourg, Schneider e Synteka (2002) listam algumas características gerais dos AVAs: são um espaço social planejado para possibilitar a interação entre os participantes; são co-construídos por estudantes e professores; podem ser construídos através de linguagens simples, como texto, ou recursos multimidiáticos sofisticados; seu uso não se restringe ao EaD, podem também enriquecer a prática de sala de aula; e integram tecnologias heterogêneas e múltiplas abordagens pedagógicas.

Contudo, o acesso a determinada tecnologia não implica automaticamente o aproveitamento eficaz de todas as suas potencialidades. Convém, portanto, olhar criticamente para as estratégias utilizadas na construção dos AVAs durante a pandemia a fim de refletir sobre benefícios do uso da tecnologia para o ensino de línguas. Como afirmam Cardoso e Velozo (2020, p. 112), “a tecnologia por si só não é garantia de transformação”, principalmente se os recursos digitais forem empregados como apenas mais uma forma de transmitir conteúdo do professor para o estudante. A utilização da tecnologia a favor de um ensino inovador não depende apenas de condições favoráveis

ao acesso, mas cria também uma demanda por professores e aprendizes críticos e reflexivos que assumem diferentes papéis ativos na construção do conhecimento.

2 METODOLOGIA

Posto que o propósito deste artigo é analisar as atividades multimodais realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, serão analisados os modos de significação dentro da teoria multimodal de representação e comunicação a fim de compreender como a multimodalidade pode colaborar com o ensino de línguas, em especial a Língua Inglesa, nas salas de aula virtuais, uma vez que se vive ainda um período pandêmico e este modo de ensino foi bem recepcionado por grande parte dos professores e estudantes, tendo a possibilidade de se tornar parte das relações docentes-discentes pós-pandemia.

A fim de fazer um recorte, lançando mão da Linguística Aplicada, “que busca esclarecer problemas da vida real” (CELANI, 1992, p. 22), a pesquisa que culminou neste artigo tem como participantes estudantes heterogêneos, pertencentes ao sétimo ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II e estudantes do primeiro ano da graduação do curso de Letras do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os autores deste artigo são responsáveis por ministrar aulas de inglês para essas turmas.

2.1 Ensino remoto emergencial no CPII e na graduação em Letras da UERJ

Em 11 de março de 2020 a COVID-19 foi oficialmente declarada uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Enquanto as instituições particulares implementavam aulas *online* a toque de caixa, contando principalmente com a capacidade de seus professores de se reinventarem, o ponto-chave das discussões na educação pública era a garantia de acesso igualitário a todos os estudantes.

No Colégio Pedro II, quando finalmente os estudantes em situação de vulnerabilidade social foram contemplados com auxílio financeiro para compra de equipamentos e pacotes de Internet, a portaria número 1.665 de setembro de 2020 regulamentou o funcionamento das atividades não presenciais para os estudantes do

colégio a serem oferecidas de setembro a dezembro do mesmo ano. A portaria dispunha que:

a. As atividades deveriam preconizar o apoio emocional e cognitivo e ser preferencialmente assíncronas e construídas de forma interdisciplinar.

b. As atividades não substituiriam o ensino presencial, não contabilizariam horas/dias letivos, nem configurariam Educação a Distância ou ensino remoto.

c. As atividades deveriam obrigatoriamente ser compatíveis com os recursos tecnológicos oferecidos pela escola, através do Edital de Auxílio Estudantil Financeiro Inclusão Digital ou Edital Interno para concessão de Auxílio Tecnologias Assistivas e Inclusão Digital, aos educandos em situação de maior vulnerabilidade.

d. O *Moodle* deveria ser a plataforma de escolha institucional, já que é um recurso com código aberto e já utilizado na escola há alguns anos, o que facilitaria a inscrição e o acesso dos estudantes.

Seguindo essas premissas, os estudantes foram agrupados por campus e por série e um AVA foi estruturado para cada grupo, com um tópico para cada disciplina da grade curricular correspondente. No AVA do sétimo ano do Ensino Fundamental do campus Tijuca II, contexto em que foram gerados os dados analisados neste artigo, havia 121 estudantes inscritos e foram feitas 19 postagens entre setembro e dezembro de 2020, sendo uma atividade do tipo fórum de dúvidas, disponível de forma permanente, e 18 postagens utilizando o recurso URL do Moodle. As postagens em URL direcionavam os estudantes para os seguintes tipos de atividades:

a. Formulários do *Google* multimodais com textos escritos, vídeos, músicas e jogos interativos;

b. *Padlet* para produção textual e compartilhamento de imagens entre os estudantes;

c. *Google Sites*: páginas interativas, com *hiperlinks* para atividades multimodais diversas.

Já no Instituto de Letras da UERJ, durante todo o período letivo, os estudantes de graduação tiveram 13 semanas de aulas, divididas em síncronas e assíncronas. Com o intuito de engajar mais os estudantes, várias atividades multimodais foram construídas a fim de levar para dentro de suas casas a sala de aula que seria presencial, com ajuda da Internet e das tecnologias atualmente disponíveis. Sendo assim, as seguintes atividades foram realizadas:

- a. Apresentação dos estudantes no *Padlet*;
- b. Vídeos do *YouTube* nas aulas assíncronas;
- c. *Hiperlinks* de textos colocados dentro do AVA que conduziam os estudantes para outros ambientes dentro do ciberespaço;
- d. Fóruns para debate;
- e. Formulário do *Google* para atividades de *paraphrase*;
- f. *FlipGrid* para gravação de vídeos;
- g. *Quizzes*;
- h. Uso do *WhatsApp* para fazer *podcasts*;
- i. Atividades de *brainstorming*.

Todas as atividades mencionadas, de ambos os contextos, podem ser consideradas multimodais, ou seja, combinam uma variedade de modos de comunicar sentido, seja através de texto escrito, imagens, sons, etc. Apesar de tratar-se de dois contextos muito diferentes, observa-se que foram utilizadas ferramentas muito parecidas para promover as atividades, uma vez que o ensino mediado por tecnologia é atualmente considerado essencial como suporte à prática docente. Outrossim, as atividades previamente mencionadas seguem o prisma da teoria de multiletramentos, englobando os sete modos de significação que se interconectam em nossas práticas de representação e comunicação – respectivamente, quando construímos sentidos para que nós mesmos possamos entender o mundo, e quando expressamos significados que construímos para os outros.

2.2. Procedimentos de geração de dados e análise

2.2.1 Questionários

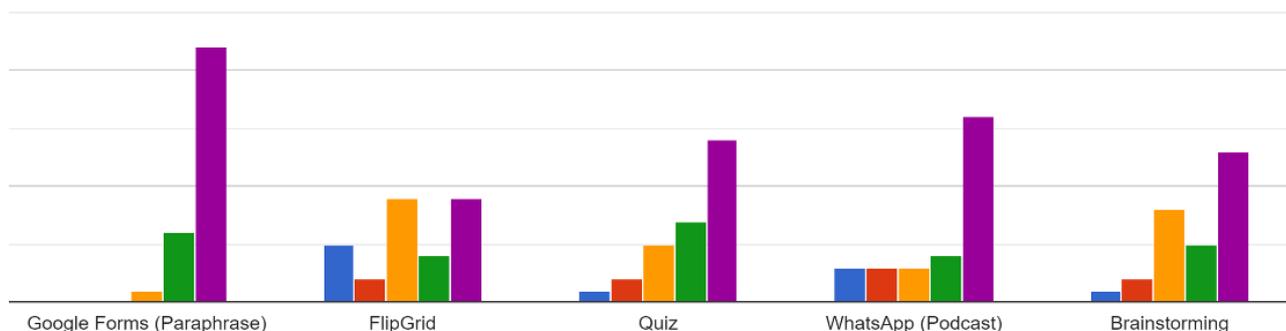
Partindo dos sete significados elencados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), foi elaborado um questionário por meio do formulário do *Google* com três perguntas para os estudantes de graduação do Instituto de Letras da UERJ. As perguntas estão descritas abaixo e serão posteriormente referidas por meio dos números que as representa:

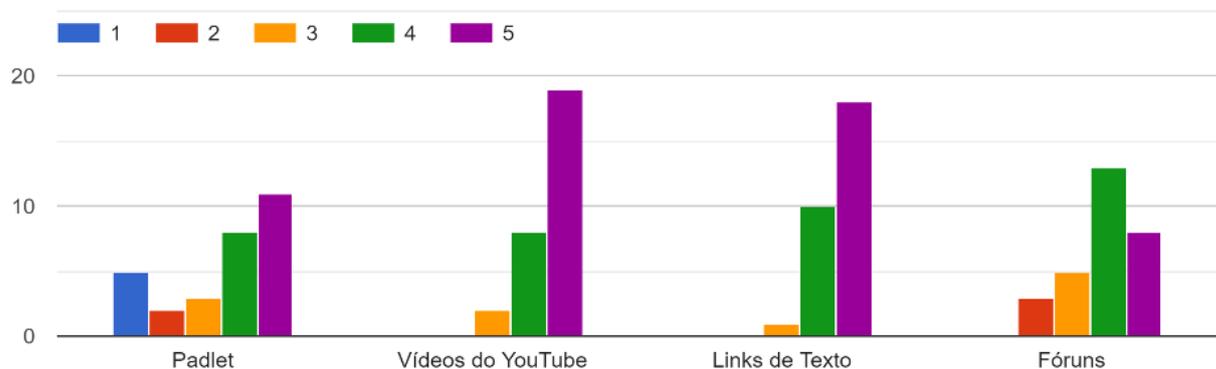
1. De acordo com as atividades realizadas no AVA, pontue-as de 1 a 5, de acordo com sua experiência, sendo 1 não produtiva e 5 muito produtiva;
2. Levando em consideração o ensino remoto e as atividades realizadas no AVA, quais os significados mais importantes, de acordo com seu entendimento, para as atividades virtuais, ou seja, em quais sentidos elas devem focar?
3. Por favor, escreva sua opinião sobre as atividades realizadas. Não precisa abordar todos os tópicos. Escolha os que mais chamaram sua atenção, tanto positiva, quanto negativamente.

Ao total, foram obtidas 29 respostas dos 33 estudantes da turma. Todos foram informados de que não haveria necessidade de identificação e de que essas respostas seriam usadas em um trabalho de conclusão do curso de mestrado. Dados interessantes surgiram dos três comandos de questão.

Começando pela pergunta (1), sendo 1 menos produtivo e 5 mais produtivo, as atividades mais produtivas foram demonstradas nos gráficos abaixo:

Gráfico 2: resultados das respostas compiladas dos estudantes





Fonte: Os autores

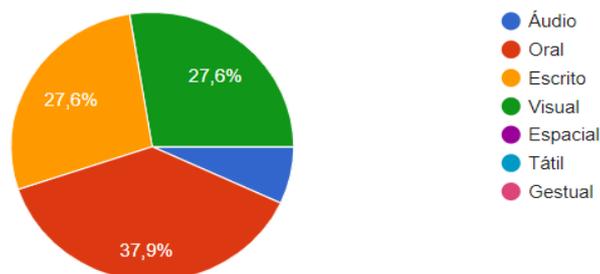
Observa-se que as atividades que foram julgadas mais produtivas foram as tarefas realizadas por meio do Formulário do *Google (paraphrase)*; vídeos do *YouTube*; links de texto; *WhatsApp (podcast)*; *quiz*; *brainstorming*; *Padlet* (apresentação); *FlipGrid* e Fóruns. Esse resultado revela que os significados de áudio, orais, escritos e visuais chamam muito mais atenção dos estudantes em comparação aos significados gestuais, táteis e espaciais em uma sala de aula virtual com estudantes falantes e que esses sujeitos de pesquisa têm um interesse maior nas habilidades de escrita e de fala.

A primeira pergunta coaduna com a segunda pergunta, na qual os estudantes foram indagados, de acordo com suas opiniões, quais os tipos de significados são os mais importantes frente às atividades remotas. Daí gera-se o seguinte gráfico (Gráfico 3):

Gráfico 3: Os Significados mais importantes

Levando em consideração o ensino remoto e as atividades realizadas no AVA, quais os significados mais importantes, de acordo com seu entendimento, para as atividades virtuais, ou seja, quais sentidos elas devem focar?

29 respostas



Fonte: Os autores

Em ordem de maior para menor importância, aparecem o significado oral (37,9% – 11 respostas); escrito e visual (27,6% cada – 8 respostas cada) e o significado de áudio (6,9% – 2 respostas). Este gráfico consolida a ideia de que em períodos remotos torna-se difícil engajar os estudantes em atividades com significados espaciais, táteis e gestuais, pois muitos não ligam suas *webcams* por não quererem ou por não disporem dos dispositivos adequados, levando em consideração que o docente não pode exigir que seus estudantes liguem o dispositivo.

Por fim, foi solicitado que os estudantes escrevessem seus comentários pessoais sobre as atividades realizadas. Eles serão referidos pelas iniciais dos nomes, seguido da idade. Aqui chama-se atenção para os seguintes comentários:

Eu gostei muito da diversidade de tarefas. Durante o período de pandemia, com as aulas remotas, é muito fácil se “perder” na monotonia da rotina das aulas, e cada uma das atividades (justamente por serem diferentes) ajudaram muito a manter o foco. As que mais me chamaram atenção: podcast e haiku: Para mim foram os mais difíceis de fazer, não pelos temas, mas por me tirarem da zona de conforto, o que na minha opinião é ótimo para aprender e evoluir, no inglês e também para perder a “vergonha”. Brainstorming: De longe minha favorita. Por ser algo mais interativo e com temas não relacionados à faculdade (em sua maioria) acho que é mais fácil para os alunos se sentirem à vontade e praticarem. (JPF, 21)

De forma geral, a variedade de formas e conteúdos de aprendizados foram muito importantes e especiais no período remoto, atendendo e entendendo os diferentes níveis de acesso à tecnologia e o próprio conhecimento do inglês, fornecendo diversas ferramentas de interação que ajudaram no ensino. (MPAM, 25)

Acho que a primeira e a última atividades de escrita foram as que mais me impactaram e mostram de forma concreta a evolução que nós, alunos, tivemos com as aulas. A atividade de paráfrase foi bem desafiadora e gostei bastante dela. O *brainstorm* foi uma das minhas favoritas também. (PSTM, 21)

Acredito que os modelos de atividades abordados no AVA são objetivos e, positivamente focados em conteúdos escritos, orais e visuais. Com finalidades didáticas, são formulados meios virtuais para facilitar o entendimento dos alunos e a comunicação para com seus instrutores profissionais, criando assim um sistema de ensino funcional e qualificado. (JMAPO, 22)

Por meio dos quatro comentários anteriores feitos pelos estudantes da disciplina de Língua Inglesa, percebe-se nitidamente que as aulas remotas demandam grande interatividade que resultará, majoritariamente, dos significados orais, visuais, escritos e de áudio (sonoros), quando se leva em consideração uma turma de falantes do idioma. Dessa forma, atividades que demandam que os estudantes construam conhecimento em conjunto por meio de apresentações, vídeos, fóruns, criação de textos e perguntas e respostas possuem uma capacidade de criar maior engajamento e, assim, tornar o momento remoto um período mais produtivo e com resultados proveitosos.

2.2.2 Relatórios quantitativos de acesso ao Moodle

Tendo em vista que os estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental inscritos no AVA considerado para análise eram menores de idade e as atividades propostas não eram obrigatórias, optou-se por analisar os dados gerados a partir de relatórios extraídos do *Moodle* sobre o número de acessos das postagens, além da análise qualitativa das atividades de acordo com as definições dos modos de significação da teoria multimodal (KALANTZIS et al, 2020). Brasileiro Filho e Machado (2002) afirmam que:

A avaliação de ambientes virtuais, pela complexidade de sua aplicação, é mais bem orientada pela integração das metodologias quantitativas e qualitativas, de maneira a articular aspectos relacionados com a usabilidade destes ambientes, os quais são ancorados na ergonomia com os aspectos relativos à promoção da aprendizagem, que são fundamentados na pedagogia. (BRASILEIRO FILHO e MACHADO, 2002, p. 9)

Os autores propõem uma avaliação de AVAs dividida em duas abordagens, uma quantitativa e outra qualitativa. Na abordagem quantitativa o foco são os aspectos tecnológicos, como o design, principalmente comparado a outras ferramentas. A

abordagem qualitativa, por sua vez, analisa o processo de aprendizagem e as questões pedagógicas.

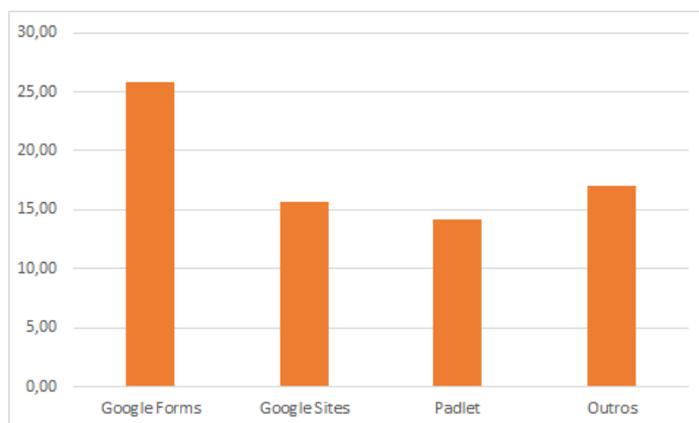
Uma análise inicial mostrou uma média de 20.7 visualizações por atividade, o que representa apenas aproximadamente 17% do total de 121 estudantes inscritos no AVA. A Tabela 1 a seguir mostra o número de atividades de cada tipo e a respectiva média de visualizações de cada categoria e serve de base para o Gráfico 4 que a segue:

Tabela 1: Tipos de atividades e total de acessos

	Número de atividades	Total de visualizações	Média
Formulários do <i>Google</i>	8	206	25.8
<i>Google sites</i>	3	47	15.7
<i>Padlet</i>	5	71	14.2
<i>Outros</i> ⁱ	3	51	17

Fonte: Os autores

Gráfico 4: Atividades



Fonte: Os autores

Assim como ocorreu no contexto da graduação em Letras, a ferramenta que mais engajou os estudantes foi o formulário do *Google*. As atividades criadas nessa plataforma para os estudantes do sétimo ano comunicavam sentidos através de diferentes modos de significação: textos para a leitura, vídeos, músicas e imagens, o que comprova seu caráter

multimodal. Além de promoverem o processo de representação a partir da interpretação de *input* variado, no formulário os estudantes também têm a oportunidade de produzir sentidos para comunicação, principalmente através da escrita.

Além de considerar o caráter não obrigatório das atividades no contexto da geração dos dados, uma análise da conjuntura social desses estudantes durante o período pandêmico e das suas percepções pessoais sobre as atividades poderia contribuir para esclarecer o baixo engajamento em 2020. No ano letivo de 2021, o *Moodle* seguiu sendo utilizado no Colégio, que só retomou totalmente as atividades presenciais em 2022, mas de forma obrigatória e com contabilização de carga horária letiva e atividades avaliativas. Como esperado, a adesão foi muito maior nesse momento, apesar de persistirem algumas dificuldades de acesso e limitações de acessibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi exposto previamente, chega-se ao entendimento de que vivemos em uma sociedade em evolução e essa evolução ecoa, em grande parte, das tecnologias de informação, de comunicação e da Internet, o que torna inevitável a confluência da multimodalidade em nossas vidas pessoais e profissionais. Ao deparar-se com um mundo caótico, devido à pandemia de COVID-19, uma determinada parte de professores e estudantes foi transposta para as salas de aula virtuais, os ambientes virtuais de aprendizagem.

Tais ambientes permitem que as atividades didáticas possam ser incorporadas aos aspectos multimodais, que contemplam sete significados básicos. De acordo com os dados desta pesquisa, notou-se que os principais significados abarcados pelas atividades multimodais em turmas de estudantes falantes foram os significados de áudio, orais, visuais e escritos, variando entre os dois contextos analisados. Por conseguinte, esta pesquisa tem o potencial de fazer com que o professor de idiomas analise e repense suas práticas docentes em ambientes virtuais de aprendizagem para obter maior engajamento e interesse por parte dos estudantes, levando a uma maior produtividade, interesse e autonomia na relação ensino-aprendizagem.

Referências

- BRAGA, J. Ensino e aprendizagem via redes de participação. In: BRAGA, J. (org.). *Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 8-21.
- BRASILEIRO FILHO, S.; MACHADO, E. Aspectos Metodológicos da Avaliação Pedagógica de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: *Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED*, 9. São Paulo, 4 de setembro de 2002. (Trabalho apresentado) Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto28.htm>. Acesso em: 27/11/2021.
- CARDOSO, J.; VELOZO, N. Educação, pesquisa e gestão universitária em contexto remoto: relato de experiência e caminhos de investigação. In: ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P.; PESSOA, M. (orgs.). *Em discurso 4: Pesquisar com gêneros discursivos: interpelando mídia e política*. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020, p. 105-114.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*. 1996.
- CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.
- COLÉGIO PEDRO II. Portaria 1.665 de 18/09/2020. Disponível em <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2020/OUT/PORT%201665.pdf>. Acesso em: 27/11/2021.
- DILLENBOURG, P.; SCHNEIDER, D.; SYNTEKA, P. Virtual Learning environments. In: 3rd Hellenic Conference “Information & Communication Technologies in Education”. (Abertura). Kastaniotis Editions: Greece, p. 3-18, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, M. Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 42-2, pp. 181-202, 2008.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.
- LIBERALI, F. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI et al. *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020, p. 13-21.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, E. *Pesquisa Formação na Cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. Oxon e Nova York: Routledge, 2005.

Recebido em: 05/02/2022

Aceito em: 23/06/2022

ⁱ Fórum de dúvidas, música e worksheet multimodal interativa feita no site *Wizer*.