

REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E SUA RELAÇÃO COM DECOLONIALIDADE

REFLECTIONS ON DIGITAL LITERACIES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOK AND ITS CONNECTION TO DECOLONIALITY

José Raimundo dos Santos Santana¹, Renato dos Santos Santana², Ana Karina de Oliveira Nascimento³

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, SE, Brasil
<https://orcid.org/0009-0002-8859-8213>
raimundosantana@academico.ufs.br

² Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, SE, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9892-6554>
renatosantos99@academico.ufs.br

³ Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, SE, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3014-0659>
akcoliveira@academico.ufs.br

Recebido em 06 fev. 2023

Aceito em 13 abr. 2023

Resumo: Este artigo aborda a análise de uma unidade didática presente em um livro didático de língua inglesa sob a ótica dos letramentos digitais. A finalidade do estudo do qual este artigo resulta é analisar como as atividades sugeridas no livro didático englobam práticas de letramentos digitais e sua relação com as teorias decoloniais. Para tanto, esta pesquisa qualitativa toma a forma de pesquisa bibliográfica, além de pesquisa documental (PAIVA, 2019), por meio da análise do livro didático *Way to English* (FRANCO, 2018), parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), direcionado para os anos finais do ensino fundamental. A pesquisa documental incluiu a escolha de uma unidade didática presente no livro citado, utilizado no 9º ano de uma escola pública. Para sua realização, adotamos como base teórica, dentre outros, os estudos de Zacchi (2018), Lankshear e Knobel (2008, 2011, 2017), Nascimento e Knobel (2017), quando tratam de letramentos digitais, além de Walsh (2013); Silva Júnior e Matos (2019); Menezes de Souza e Hashiguti (2022), ao discutirem decolonialidade. Os resultados da pesquisa apontam que o recorte selecionado engloba práticas de letramentos digitais e fomenta diálogos com perspectivas decoloniais. Este estudo pretende contribuir para o avanço das discussões e reflexões sobre os letramentos digitais e decolonialidade, considerando o papel dos livros didáticos no direcionamento de atividades diversas que orientam as práticas pedagógicas de docentes de língua inglesa.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Letramentos digitais. Livro didático. Decolonialidade.

Abstract: This article analyzes a didactic unit present in an English textbook from the perspective of digital literacies. The purpose of the study from which this article results is to analyze how the activities suggested in the textbook encompass digital literacies and their relationship with decolonial theories. Therefore, this qualitative research takes the form of bibliographical research, in addition to documental research (PAIVA, 2019), through the analysis of the textbook *Way to English* (FRANCO, 2018), part of the National Textbook Program, directed to the final years of elementary school. The documentary research included the choice of a didactic unit present in the mentioned book, used in the 9th grade of a public school. For its realization, we adopted as a theoretical basis, among others, the studies of Zacchi (2018), Lankshear and Knobel (2008, 2011, 2017), Nascimento and Knobel (2017), when dealing with digital literacies, in addition to Walsh (2013); Silva Junior and Matos (2019); Menezes de Souza and Hashiguti (2022), when discussing decoloniality. The research results point out that the selected

clipping encompasses digital literacies and encourages dialogues with decolonial perspectives. This study intends to contribute to the advancement of discussions and reflections on digital literacies and decoloniality, considering the role of textbooks in suggesting different activities that guide the pedagogical practices of English language teachers.

Keywords: The English language. Digital literacies. Textbook. Decoloniality.

INTRODUÇÃO

Eventos globalizantes vêm desestabilizando as estruturas e performances sociais. Inevitavelmente, normatizações que, há tempos, ditam o modo como nos inserimos no mundo precisam ser revistas. Embora naturalmente resistentes, precisamos confrontar o que é imposto como norma, visto que esse é um dos caminhos para que epistemologias outras sejam reconhecidas e ressignificadas (MENEZES DE SOUZA; HASHIGUTI, 2022).

Sabe-se que o modo como o indivíduo se relaciona na e com a língua e seus pares está associado a imposições sociais. De acordo com Fabrício (2006, p. 48), isso se dá, pois “ela [a língua] é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais”. Ou seja, a língua é permeada por relações de poder, imposições históricas, sociais, culturais, políticas, entre outros, que, em linhas gerais, se materializam nos materiais didáticos utilizados por docentes em sala de aula, podendo supervalorar grupos sociais em detrimento de outros e perpetuar colonialidades. Daí a importância dos estudos decoloniais.

Por sua vez, o rápido avanço das tecnologias digitais tem intensificado e moldado, consideravelmente, o modo como nos relacionamos com a língua. Isso significa que “ler e escrever ganharam novas formas” (FAÇANHA, 2018, p. 98), solicitando letramentos outros dos indivíduos. Estamos, portanto, diante de uma linguagem cada vez mais permeada pela multimodalidade, isto é, envolta em recursos que vão além da língua escrita, alfabética, podendo incluir, por exemplo: “sons, textos, imagens, vídeos, animações, como também a combinação deles”¹ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 28).

¹ Todas as traduções feitas da língua inglesa e espanhola para a língua portuguesa ao longo deste artigo são de responsabilidade dos autores.

Mesmo resistente, a escola é um dos principais locais onde essas formas de linguagem se encontram. Em muitos casos, despreparado para lidar com esse contexto, o professor tem suas metodologias e práticas pedagógicas desestabilizadas, tendo em vista as novas experiências trazidas pelos alunos. Será necessário, portanto, “repensar o que estamos ensinando e, em particular, quais novas necessidades de aprendizagem a pedagogia dos letramentos pode agora abordar” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 61). Isso significa que, de modo a contemplar as realidades dos alunos diante do contato frequente com o mundo digital, é primordial pensar em pedagogias que contemplem os letramentos digitais.

Por sua vez, considerando a realidade das escolas públicas no Brasil, sabe-se que o livro didático é um dos principais instrumentos presentes na prática docente, servindo como guia ao professor, ditando até mesmo o modo como ele conduzirá suas aulas. Logo, o livro didático tem sido elemento fundamental para a “construção da subjetividade de um sujeito leitor/escritor” (FAÇANHA, 2018, p. 96). Mas de que forma será que o livro didático tem lidado com questões atinentes aos letramentos digitais e decolonialidade?

Frente a esse cenário, neste artigo, temos como foco analisar uma unidade do livro didático “*Way to English*” (FRANCO, 2018), o qual é voltado para o 9º ano do ensino fundamental. Para a condução da investigação da qual este artigo é resultante, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar como as atividades sugeridas pelo livro didático selecionado englobam práticas de letramentos digitais e sua relação com as teorias decoloniais. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1. observar como as práticas de letramentos digitais estão presentes nas atividades do livro; 2. verificar como letramentos digitais e decolonialidade se conectam na unidade didática selecionada; e, por fim, 3. contribuir com os estudos voltados à área dos letramentos. Para tal, recorreremos aos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa (PAIVA, 2019) e interpretativista (MOITA LOPES, 1994).

De modo a organizar a análise, dividimos o artigo em três seções, além desta introdução e da conclusão. Inicialmente, apresentamos nosso percurso metodológico, descrevendo o modo como o levantamento de dados e as análises foram realizados. Em seguida, abordamos a teoria dos letramentos, com ênfase nos letramentos digitais, destacando sua relevância para o mundo contemporâneo, bem como suas aproximações com a escola; em especial, com os livros didáticos e com os estudos

decoloniais. Posteriormente, apresentamos o livro didático analisado, com o foco na composição da unidade sob análise, pontuando como as atividades propostas na unidade didática analisada tratam de letramentos digitais e as aproximações com os estudos decoloniais.

PERCURSO METODOLÓGICO

A linguística aplicada, doravante LA, embora tenha surgido na década de 40, visando à criação de materiais didáticos que servissem de suporte para o ensino de línguas durante o período da Segunda Guerra Mundial, modificou-se como resultado de alterações e demandas sociais, assim como outras áreas do conhecimento. No referido período, por exemplo, o foco da linguística recaiu nos estudos da língua enquanto estrutura, desconsiderando os aspectos sociais, culturais e políticos aos quais se atrela (MOITA LOPES, 2009).

Até chegar ao momento atual, a LA passou por diversas transições resultantes dos avanços da linguística enquanto ciência no século XX, sendo marcada por três períodos distintos, os quais Moita Lopes (2009), denominou “viradas linguísticas”. A primeira tinha como foco a aplicação da Linguística ao ensino de línguas estrangeiras; a segunda, marca a sua desvinculação da Linguística, momento em que passa a estruturar-se enquanto área de conhecimento independente, focando, principalmente, no ensino-aprendizagem de línguas. A terceira, por fim, como postula Pennycook (2006), passa a englobar discussões e problemáticas emergentes para além da sala de aula, mas que também se fazem presentes no ambiente escolar.

Temos hoje, então, “uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2009, p. 19). Moita Lopes (2009) também argumenta que este campo de investigação tem se expandido de modo a incorporar teorias das mais variadas áreas, reforçando, assim, a interdisciplinaridade. Em consonância com o autor, Pennycook (2006, p. 68) entende a possibilidade de tratar, no escopo da LA, de questões diversas, tais como: “identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade”. Tal perspectiva revela, portanto, o caráter social dos estudos e investigações dentro da LA.

Dessa forma, diante dos objetivos que alicerçam a investigação, este trabalho se insere no campo da linguística aplicada, com o foco nas relações estabelecidas entre os livros didáticos de língua inglesa, os letramentos digitais e a decolonialidade. Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, ou seja, que “acontece no mundo real com o propósito de 'compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas' [...]. Tais formas incluem análise de experiências [...], de documentos [...]" (PAIVA, 2019, p. 13), dentre outros.

As observações primárias e análise qualitativa foram realizadas no livro didático *Way to English* (FRANCO, 2018). Assim, o próprio material é o documento consultado e analisado para fins de realização da pesquisa. Segundo Paiva (2019, p. 14), este é “um tipo de pesquisa primária que estuda documentos em forma de textos, incluindo a transcrição de textos orais, imagem, som ou textos multimodais”.

Este estudo também recorre à pesquisa bibliográfica, uma vez que buscamos aportes teóricos em artigos publicados em periódicos, livros e outras fontes, de modo a “contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (PAIVA, 2019, p. 60). Assim, utilizamos pressupostos a partir de leituras que perpassam, especialmente, por letramentos digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, 2011, 2017; NASCIMENTO; KNOBEL, 2017; ZACCHI, 2018) e decolonialidade (WALSH, 2013; SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019; MENEZES DE SOUZA; HASHIGUTI, 2022). Portanto, a pesquisa da qual este artigo é fruto envolveu: I. levantamentos bibliográficos, leituras e fichamentos de autores inseridos nos temas fundantes da proposta; II. seleção do material didático a ser analisado, sendo ele de familiaridade dos autores; III. análise da unidade selecionada.

Esclarecemos que, como critério para seleção da unidade didática, foi dada prioridade àquela com foco em tema relacionado com tecnologias digitais, sendo a escolhida a que mais se relaciona à temática. Além disso, a escolha da obra se deu pelo fato de um dos autores do artigo ser professor da rede pública, na qual tem atuado com o livro didático selecionado. No tocante à análise, de modo a oferecer uma visão geral dos dados, optamos por analisar as atividades a partir das seções que integram as unidades do livro didático (*Warming Up, Reading comprehension, Vocabulary Study, Taking it Further, Language in Use, Listening and Speaking, Writing e Looking Ahead*), estabelecendo conexões com os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a obra, segundo consta no manual do professor. Após a seleção do material,

verificamos a maneira como os letramentos digitais estão presentes nas atividades, além de relacionar os conteúdos com os estudos decoloniais. Por fim, compondo o último passo, foram estabelecidas conexões com os autores e as teorias estudadas, observando possíveis aproximações, bem como divergências entre os aspectos teóricos e as propostas apresentadas.

LETRAMENTOS DIGITAIS: CONTEXTOS E APROXIMAÇÕES COM A ESCOLA, O LIVRO DIDÁTICO E OS ESTUDOS DECOLONIAIS

O caráter *transformador* da sociedade tem desestabilizado diversos setores, conforme já exposto na introdução deste artigo. Como o próprio significado do prefixo *-trans* sugere, estamos diante de eventos que atravessam as estruturas sociais e rompem, principalmente, com normatizações construídas (MENEZES DE SOUZA; HASHIGUTI, 2022). Embora as recorrentes mudanças sejam uma das características da humanidade, os últimos séculos foram marcados pelo surgimento de tecnologias, e, nas últimas décadas, temos vivenciado a ubiquidade das tecnologias digitais (COPE; KALANTZIS, 2008), ou seja, a onipresença destas em diversificados lugares, possibilitando o acesso à informação de forma mais rápida. De maneira semelhante, o modo como nos comunicamos é impactado pelas vivências sociais, uma vez que somos produtos e também produtores da linguagem. Por esta razão, para compreender e utilizar tanto a linguagem, quanto as tecnologias digitais disponíveis no mundo, sob uma perspectiva crítica, é imprescindível desenvolver letramentos que atendam a essa realidade.

Novos modos de interação na e com a língua, especialmente intensificados pelos usos das tecnologias digitais são reforçados pela ubiquidade. Isso porque “mídias móveis propiciam que tudo seja agenciado de qualquer lugar para qualquer lugar e em quaisquer momentos, portanto, acesso ubíquo à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento” (SANTAELLA, 2014, p. 18-19). Considerando esse contexto, as atribuições, bem como as negociações de sentidos ganham ainda mais possibilidades em decorrência da facilidade trazida pelas tecnologias digitais, como também são impulsionadas pela multimodalidade que ganha ainda mais espaço na comunicação.

Além disso, autores dedicados aos estudos de letramentos, tais como aqueles que formaram o *New London Group* (1996), desde os anos de 1990, ainda destacam que a multiplicidade da linguagem se dá também pelas ligações intrínsecas impostas pela cultura, pelo meio social e pelos seus contextos materiais. Isto posto, concordamos com os autores que é necessário oferecer subsídios para que os estudantes possam desenvolver habilidades para acessar, entender e criticar os diversos tipos de informação presentes na sociedade. Nesse sentido, entendemos que a ubiquidade contribui para que possamos problematizar o raciocínio lógico/linear, o qual comumente é adotado na educação, de modo geral. Tais mudanças e discussões têm resultado em novas concepções sociais e teóricas, impactando em teorias linguísticas e educacionais.

No que concerne aos letramentos digitais, inicialmente, o termo adotado no singular "*literacy*", referia-se à aquisição de habilidades básicas para que o indivíduo pudesse ser considerado letrado (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, 2011, 2017; NASCIMENTO; KNOBEL, 2017). Nota-se que o foco, nesse momento, é relacionado ao que o indivíduo era capaz de realizar. Daí falava-se em letramento digital, no singular, referindo-se a uma lista de competências técnicas que, uma vez atendidas, tornavam o indivíduo letrado digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Anos mais tarde, contudo, principalmente em virtude do entendimento de letramentos numa perspectiva sociocultural, passou-se à compreensão de que era preciso entender que se tratava de letramentos digitais, no plural, tendo em vista os diversos letramentos que podem ser desenvolvidos no mundo digital, os quais são múltiplos e dependem das diversas experiências de cada indivíduo (NASCIMENTO; KNOBEL, 2017). Assim, não fazia mais sentido pensar numa perspectiva de letramento digital como uma lista pré-estabelecida de habilidades desenvolvidas no mundo digital, iguais para todos os indivíduos.

Logo, a adoção da expressão letramentos no plural se refere às diversas formas de letramentos envolvidas nas práticas de linguagem, pois ao interagir com outros indivíduos ou com mídias digitais, por exemplo, diversos tipos de letramentos são solicitados. Isto posto, Lankshear e Knobel (2011, p. 33), definem letramentos como "maneiras socialmente reconhecidas pelas quais as pessoas geram, comunicam e negociam sentidos, como membros de discursos, por meio de textos codificados". Inevitavelmente, tais negociações se sucedem, principalmente, na escola, uma vez

que se trata de um espaço no qual diversos saberes são (re/des) construídos. Ao observar como as tecnologias digitais se relacionam com a sala de aula, Leander (2013), por meio de pesquisa no contexto escolar, constata que a tecnologia é inserida como um tópico curricular, deixando de lado as possibilidades oferecidas por ela. Como consequência, o autor pontua que a internet tende a ser utilizada para reproduzir os modos tradicionais de ensino, o que se mostra problemático. Zacchi (2018, p. 162), por sua vez, destaca que:

a negociação de significados envolve não apenas a interpretação e a interação com os diferentes tipos de textos disponíveis ao nosso redor. Também envolve tanto o online e interação offline e negociação com outras pessoas, de diferentes origens e de contextos diferentes.

Isto é, as concepções de letramentos digitais vão além da mera utilização das tecnologias, englobando as relações entre o mundo digital e o analógico, além dos diversos processos de construção de sentidos. Tal concepção ressalta a necessidade de tratar dos elementos digitais de maneira contextualizada e relacionada às demandas sociais, visando ao exercício crítico/reflexivo que as práticas de linguagem nos propiciam. Isso significa que “pensar a partir do lugar do outro e com o outro” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2018, p. 450) é essencial para assumir uma postura problematizadora diante dos padrões eurocêntricos impostos pelo colonialismo, o que também está presente em ambientes digitais.

Embora esteja presente em praticamente todos os setores da sociedade, os letramentos digitais continuam sendo um desafio para diversos profissionais, aí incluídos os que lidam com educação. A esse respeito, Nascimento e Knobel (2017), ao averiguarem a presença dos letramentos digitais na formação inicial de professores, perceberam que há lacunas no que se refere a esta temática em cursos de formação docente. Possivelmente, isso se coloca como uma das causas das limitações da escola no trato com as tecnologias digitais de maneira crítica.

Em pesquisa conduzida com futuros professores de inglês, constatou-se que grande parte dos participantes aprendeu a língua inglesa fora do ambiente acadêmico, utilizando-se de tecnologias digitais. Pelas experiências relatadas, Nascimento, Santos e Silveira (2019, p. 59), perceberam que, embora as tecnologias façam parte da rotina dos alunos pesquisados, “as práticas pedagógicas dos seus professores,

apesar de alguns destes já estarem utilizando recursos tecnológicos, ainda não têm acompanhado as práticas de letramentos digitais dos estudantes”.

É perceptível que há o desenvolvimento de letramentos digitais pelos estudantes, sendo grande parte advinda de experiências externas à sala de aula. Outro elemento importante a se destacar no que se refere às relações estabelecidas entre letramentos digitais e a escola, são os materiais didáticos. Pensar nessa relação é primordial, pois o livro didático acaba por se colocar como “estruturador da ação didática do professor, propondo-se a substituir seu planejamento e escolhas didáticas” (ROJO, 2013, p. 169). Assim, os materiais didáticos são um importante dispositivo para o trabalho com os letramentos digitais dentro da sala de aula.

É importante, pois, que os docentes estejam devidamente preparados para atender às demandas sociais atuais, as quais envolvem as tecnologias digitais. Desse modo, o trabalho com os letramentos digitais de maneira significativa deve estabelecer relações concretas entre docentes e discentes. De maneira semelhante, entendemos ser primordial, quando pensamos em letramentos digitais, relacioná-los aos estudos decoloniais, tendo em vista os efeitos, muitas vezes nocivos, que as tecnologias digitais têm apresentado às pessoas.

No que concerne à teoria decolonial, entendemos que não há como compreender a decolonialidade sem antes refletir sobre o que seria o processo histórico-social da colonialidade (WALSH, 2013). Segundo Tonial, Maheirie e Garcia (2017, p. 19), compreende-se a colonialidade como "uma dimensão simbólica do colonialismo que mantém as relações de poder que se desprenderam da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados." Ainda de acordo com os mesmos autores,

mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. Se o colonialismo termina, a colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo. (TONIAL; MAHEIRIE; GARCIA, 2017, p. 19).

Nesse sentido, ao receber o prefixo *de-* em sua composição, o novo termo, decolonial, passa a ser um movimento intelectual e epistemológico que busca desnaturalizar tudo aquilo que foi — e ainda é — concebido como uma marca do colonialismo. Dessa forma, busca-se a valorização de saberes outros, que precisam

ser desmarginalizados e concebidos como saberes válidos, retirando-os das margens onde foram alocados no processo de colonização. Daí surge a necessidade de se distanciar de epistemologias eurocêntricas, ou seja, aquelas cujos conhecimentos produzidos partem de locais de prestígio, que são disseminados como verdade absoluta e que, conseqüentemente, invalidam outros tipos de conhecimentos. Dessa forma, busca-se dar voz a grupos sociais historicamente oprimidos para que estes possam entender o mundo também como seu, representando-o segundo seus olhares e por meio de suas próprias linguagens, conforme suas vivências, experiências e anseios.

A representação de grupos sociais oprimidos pelo colonialismo torna-se importante não só por tratar-se de uma reparação social e histórica, mas também por possibilitar que outras pessoas possam se encontrar e se sentir representadas nos escritos, registros, manifestações artístico-culturais, no cinema, na TV, nos livros didáticos, em quaisquer que sejam os meios nos quais elas estejam inseridas. É considerar que suas vozes sejam ouvidas, compreendidas e valorizadas, não só em espaços informais, mas que também possam adentrar locais de prestígio, onde prevalecem epistemologias engessadas. Tal atitude possibilita reflexões e transformações no cenário e nos locais de construção de saberes, como a escola, por exemplo. Nesse contexto, o livro didático pode ser um caminho para problematizações no que concerne aos letramentos digitais, tendo em vista o espaço que podem fomentar no que diz respeito a um olhar crítico em relação às tecnologias digitais com as quais lidamos diariamente.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *WAY TO ENGLISH*

Os livros didáticos têm sido indispensáveis para que professores desenvolvam suas práticas pedagógicas em sala de aula, conforme revelou a pesquisa de Façanha (2018). Por meio deles, o docente dispõe de uma variedade de atividades, temas geradores, sugestões de projetos inter/transdisciplinares que servem de subsídios para sua práxis. Além disso, é válido considerar o caráter formativo dos livros didáticos, uma vez que dispõem de recursos que podem auxiliar educadores e alunos a ampliarem suas perspectivas e concepções, de modo a atuar crítica e reflexivamente no meio social.

Partindo desse entendimento, decidimos trabalhar com livros didáticos, pois entendemos que, em alguns casos, este é um dos únicos recursos disponíveis para que docentes possam desenvolver suas atividades de modo a direcionar a aprendizagem de seu aluno; por isso, é necessário que estes materiais estejam atualizados e de acordo com as discussões e necessidades emergentes da sociedade contemporânea na qual estamos inseridos.

O livro que decidimos analisar intitula-se *Way to English* (FRANCO, 2018), adquirido pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e distribuído a estudantes da rede pública. Estão aptas a receber o material as escolas públicas municipais, estaduais, distritais, filantrópicas, confessionais e instituições de educação infantil comunitárias que participam do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e que tenham aderido formalmente ao PNLD². A obra está em uso nas redes supracitadas desde o ano de 2020 e foi aprovada por meio do edital 01/2018 que convoca editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas e literárias destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano (BRASIL, 2019).

Optamos por analisar a obra destinada ao 9º ano do ensino fundamental anos finais. Não houve critérios específicos para a escolha do ano escolar, desde que contemplasse a rede pública de ensino. O exemplar selecionado conta com oito unidades temáticas que propõem discussões acerca de assuntos diversos, tais como: mundo digital, igualdade de direitos, liberdade de expressão, convivência com as diferenças e clima, por exemplo. Selecionamos a primeira unidade do livro do 9º ano por englobar questões sobre tecnologias digitais e seus usos na sociedade moderna. Nomeada *Today's digital world*, esta unidade, assim como as demais, é subdividida nas seguintes seções: *Warming Up*, *Reading Comprehension*, *Vocabulary Study*, *Taking it Further*, *Language in Use*, *Listening and Speaking*, *Writing* e *Looking Ahead*, as quais descreveremos e analisaremos a seguir.

O modo como a unidade de um livro é estruturada, a forma e formato como as atividades são dispostas, os recursos selecionados em detrimento de outros estão

² Informações disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>. Acesso em: 24 fev. 2023.

intrinsecamente ligados às concepções de língua/linguagem e ensino-aprendizagem de línguas que cada editora adota durante o processo de elaboração. Esta escolha guia os processos de construção do material, por meio da seleção, edição, exclusão, reconstrução de recursos com o intuito de alinhar a experiência proporcionada pelo livro didático aos princípios que o alicerçam. Por este motivo, destacamos algumas das convicções apresentadas pelo livro em análise, visto que auxilia na compreensão acerca das propostas presentes ao longo do material.

Os pressupostos teórico-metodológicos do livro didático *Way to English*, de acordo com a própria obra (FRANCO, 2018), estão respaldados na concepção de linguagem dialógica de Bakhtin, bem como na concepção de ensino-aprendizagem descrita como sócio-histórico-cultural por Vigotsky. Compreender a linguagem como dialógica implica uma língua materializada nas práticas sociais, nos contextos de uso. Os significados são construídos por meio das múltiplas manifestações da linguagem, na qual “o sujeito age e reflete sobre a sua realidade e a dos grupos sociais a que pertence” (FRANCO, 2018, p. 05). A obra, portanto, “pretende envolver os alunos na construção de sentido que se dá na prática discursiva, para que possam agir no mundo social” (FRANCO, 2018, p. 05).

No tocante ao ensino-aprendizagem, a concepção reflete um sujeito inserido em um espaço social, político, cultural e histórico capaz de agir e refletir sobre o conhecimento e o mundo, ou seja, agentes ativos; o que implica a desestruturação do ensino bancário, como pontuou Freire ([1974] 2019) em *Pedagogia do Oprimido*, colocando os professores em uma posição de facilitadores/mediadores, reorientando a práxis para a partilha de saberes e construções coletivas mútuas (FRANCO, 2018).

Entendemos que as ideias postas acerca do ensino-aprendizagem e da linguagem dialogam com a teoria dos letramentos digitais, uma vez que: a) o aluno aprenderá a língua a partir de contextos reais e concretos, o que inclui os ambientes digitais e b) o discente torna-se agente ativo na construção do conhecimento, agindo, intervindo e refletindo sobre suas práticas.

A teoria dos letramentos digitais, a qual é apresentada na obra no singular (como letramento digital) aparece materializada em exemplos ao longo das seções destinadas ao professor, principalmente na seção *Educação mediada por tecnologias digitais*, revelando a importância do uso crítico de ambientes virtuais por meio da promoção de práticas de letramentos digitais. Dentre os exemplos citados na obra,

podemos mencionar a questão da familiaridade com as tecnologias digitais. Franco (2018, p. 6) afirma que há “uso limitado ou mesmo equivocado” por parte de alguns alunos; pouca capacitação dos alunos para utilizar os recursos digitais de modo a auxiliar na aprendizagem; falta de segurança no processo de selecionar e avaliar resultados de buscas online; pouco uso de tecnologias digitais para a criação de textos multimodais e pouco uso de ambientes digitais para aprofundamento de conhecimentos. O exemplar reforça, assim, o caráter crítico-reflexivo que se deve adotar ao usarmos tecnologias digitais atreladas ao ensino-aprendizagem de inglês:

Acreditamos que, para ampliar o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, é fundamental propor atividades e projetos que proporcionem aos alunos oportunidades e orientações para se engajarem, como sujeitos críticos, em práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais, conforme buscamos fazer ao longo desta obra. Em outras palavras, é preciso promover o *letramento digital* dos alunos, não apenas garantindo acesso a novos equipamentos e programas, mas ensinando-os a utilizá-los de forma crítica, ética, responsável e inserida nos contextos sociais deles. Assim, as tecnologias digitais poderão contribuir para que os alunos exerçam efetivamente o papel de protagonistas no processo da própria aprendizagem (FRANCO, 2018, p. 7, grifos nossos).

Como podemos notar, os letramentos digitais compõem os pressupostos teórico-metodológicos da obra, ainda que entendidos no singular, o que pode denotar uma visão diferente daquela que adotamos, conforme pontuamos na seção anterior. Contudo, o autor, assim como nós, vê no(s) letramento(s) digital(is) a possibilidade de engajar criticamente os alunos em ambientes digitais de tal maneira que os discentes façam usos conscientes, éticos e reflexivos destes espaços. Nesse sentido, tal perspectiva aponta meios que podem mitigar as problemáticas apresentadas pelo autor no decorrer da apresentação do livro didático.

Em se tratando das subseções da unidade selecionada para análise, o *Warming up* é a primeira seção. Ela tem como objetivo introduzir a temática que será abordada e busca trazer as experiências dos alunos para a sala de aula. Trata-se de uma forma de validar conhecimentos outros que são construídos e reconstruídos nos mais diversos contextos. Podemos estabelecer uma conexão com a ideia de decolonialidade, uma vez que a seção permite dar voz e consequentemente problematizar questões como opressão, desigualdades, injustiças sofridas pelos discentes, ao dar-lhes lugar de fala. No caso específico, pensamos nos grupos sociais de estudantes de escola pública, cujos conhecimentos têm, ao longo da história, sido

negligenciados, negados ou silenciados. Esta seção, portanto, abre a possibilidade de escuta por parte do professor e demais estudantes.

Além disso, podemos acrescentar que, no contexto escolar, as práticas sociais dos alunos podem ser invisibilizadas por docentes que alicerçam suas práxis no ensino bancário (FREIRE, 2019), negando a possibilidade de construir saberes por intermédio do diálogo e das experiências que os alunos trazem consigo. Em outras palavras, práticas pedagógicas dessa natureza limitam a interação entre docentes, alunos e escola, transformando a sala de aula em um ambiente homogêneo.

A seção *Warming Up* surge, portanto, como uma alternativa para que os docentes possam valorizar os conhecimentos que os alunos já possuem e os relacionem à atividade proposta, tornando as proposições mais significativas e adequadas às realidades dos discentes. No livro, o resgate das experiências dos estudantes se dá por meio da multimodalidade. Notamos que a introdução do capítulo propõe ao aluno a análise de imagens de adolescentes fazendo uso de aparelhos com tecnologias digitais, tais como *tablets* e *smartphones* em diversos contextos. Além disso, convida-o a expressar suas experiências com estes aparatos tecnológicos. Esse processo dialoga com os princípios da abordagem ecológica, os quais estão relacionados à ideia de mediação.

Iddings (2018, p. 509) argumenta que o primeiro princípio dessa abordagem emerge da concepção de aprendizagem, sendo ele “uma atividade mediada e situada a partir de interações entre um aprendiz e seu contexto circundante”. O segundo surge da concepção de *affordances*, ou seja, os recursos que estão disponíveis a um indivíduo no contexto da aprendizagem, recursos para a re/des/construção de saberes. Assim, a abordagem ecológica propõe repensar o papel do professor em sala de aula, colocando-o em uma posição que favoreça o desenvolvimento dos estudantes sem invisibilizar as vivências que estes possuem.

Nesse sentido, concordamos com Ferraz (2018), quando o autor problematiza a ideia de ensino de línguas e propõe o conceito de educação linguística, o que, ao nosso ver, faz muito mais sentido, já que:

[...] Ensinar a língua inglesa, por exemplo, significa, mesmo em tempos contemporâneos, passar o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos, os quais, materializados no livro didático, buscam principalmente a excelência linguística por meio do desenvolvimento de habilidades (ou o que a BNCC chamou de competências).

Já educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade. (FERRAZ, 2018, p. 107-108).

Levando a ideia de educação linguística em consideração, a seção de *Reading comprehension* é voltada para o desenvolvimento de habilidades de leitura, e parte de pressuposto semelhante trazido na seção anterior: trazer à tona os conhecimentos prévios que os alunos possuem para, em seguida, introduzir as atividades. Nesta seção, na unidade analisada, a obra apresenta o gênero textual *poster* (fig. 1) que retrata um tema muito recorrente em ambientes virtuais: as *fake news*. O gênero apresenta insumos para que o aluno possa avaliar fontes que veiculam informações, por meio da verificação de: data de publicação, erros ortográficos, manipulação (ou não) de imagens, sinais de pontuação usados de forma exagerada etc. No que concerne às orientações ao professor, o livro oferece, através dos direcionamentos e procedimentos para execução das atividades propostas, uma gama de links para auxiliar na compreensão da temática e em como abordá-la em sala de aula, bem como links que o direcionam para videoaulas, museus interativos, planos de aula que podem servir como recursos complementares às discussões/práticas propostas.

Fig. 1: Fake or real?



Fonte: Franco (2018, p. 24)

As *fake news* têm sido muito recorrentes no contexto do Brasil e do mundo. O compartilhamento desenfreado de informações falsas teve seu ápice com a chegada de tecnologias digitais, por meio, principalmente, de mídias sociais, tais como *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, que proporcionaram a distribuição de informações de forma ubíqua, instantânea, em grande escala, (COPE; KALANTZIS, 2008; SANTAELLA, 2014; SULZER, 2018). As informações falsas não são exclusivas da esfera virtual, muito menos originaram-se nesse ecossistema. Podemos notar sua presença fora destes ambientes, dado que os conteúdos surgem fora deles e são potencializados on-line e vice-versa.

Entretanto, sabe-se o quanto as tecnologias digitais potencializam a disseminação de *fake news*, tendo em vista a facilidade de compartilhamento, especialmente se há atores mais poderosos envolvidos. Nesse sentido, concordamos com Sulzer (2018, p. 64) que “de uma perspectiva dos letramentos digitais, a principal conclusão é que a dinâmica social decorrente de tecnologias da Web 2.0 podem ser potencialmente cooptadas por atores estatais em um esforço para acumular e manter o poder”. Assim sendo, as discussões propostas no livro didático são relevantes, visto que propiciam um maior engajamento crítico na e através da internet, local onde estes conteúdos se proliferam com maior facilidade.

Em *Vocabulary study*, a obra sugere atividades com abreviações e acrônimos. Abreviações são compreendidas como a redução de uma ou mais palavras, enquanto acrônimos são formados pelas primeiras letras/sílabas de um grupo de palavras com o intuito de formar um novo vocábulo. Apesar da proposta sugerir a análise de um cartum com foco nos aspectos textuais (tipográficos) e não haver uma relação direta com a multimodalidade, tendo em vista que apenas o texto escrito é o foco, é possível notar balões instrutivos que orientam o aluno a observar as relações entre linguagem verbal e não verbal como essenciais para a construção de sentidos. Além disso, há outro informativo intitulado *Le@rning on the web* com um link que o direciona a um *wiktionary*, dicionário de abreviações e acrônimos, cujo conteúdo complementa, com outras abreviações e acrônimos, o assunto estudado na seção.

Na aba destinada ao professor, é proposto um debate sobre a importância do uso dessas variações em contextos correspondentes, ou seja, levando em consideração em quais locais esses recursos linguísticos serão utilizados. Moita

Lopes (2009, p. 21) afirma que “somos os discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora”. Nesse sentido, entendemos que as sugestões propostas pelo livro didático estabelecem relações com os letramentos digitais por promoverem negociações que perpassam pelo uso social da linguagem, posto que tais usos partem das escolhas feitas a partir de um lócus de enunciação em constante transformação.

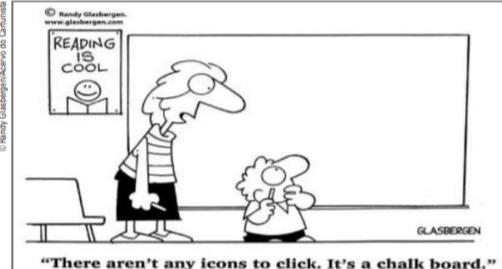
O lócus de enunciação parte da concepção de que os usos da linguagem feitos por um usuário advêm de um contexto situado, ou seja, do usuário em seu meio social. Tais usos são atravessados por discursos outros que estão em constante mudança, assim como nossos discursos também impactam o lócus de outros usuários, modificando suas práticas. Nesse sentido, nossos discursos são resultantes de diversos atravessamentos, uma vez que o entendemos “como um fenômeno fluido e não como uma norma. Então, o que precisamos para uma visão, digamos, decolonial da linguagem é olhar para a linguagem a partir do usuário situado.” (MENEZES DE SOUZA; HASHIGUTI, 2022, p. 159).

Já nas seções *Taking it Further* e *Language in Use*, o material didático recorre novamente à multimodalidade. A presença de diferentes modos que dialogam entre si para a construção de sentidos não é algo novo. Segundo Kress (2010), a multimodalidade faz parte da condição humana, uma vez que fazemos uso dela constantemente no dia a dia para compreender e nos fazer compreendidos. Podemos constatar isso em um diálogo, por exemplo, no qual alteramos o volume e o tom da voz, incluímos gestos e expressões faciais de modo a construir um significado que não transmitiria o mesmo sentido caso todos estes recursos não estivessem interconectados. Em *Taking it Further*, a título de exemplificação, a atividade instrui o aluno a analisar os recursos não verbais de outro cartum (fig. 2). Desta vez, o foco recai nas expressões faciais e sua relação com elementos verbais (texto escrito).

Fig. 2 - atividade sugerida na subseção *Taking it Further*.

 **Taking it Further** 

1 Read the following cartoon and choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.



Available at: <www.glasbergen.com/wp-content/gallery/education-and-teacher-cartoons/edu07.gif>. Accessed on: September 1, 2018.

a. The characters are in
 ▲ a library.
 ■ a school classroom. x

b. The student feels
 ▲ scared.
 ■ confused. x

c. The student is
 ▲ good at modern technology. x
 ■ bad at modern technology.

tip

Para melhor compreender o humor nos cartuns, observe os elementos não verbais, como a expressão facial dos personagens, e sua relação com os elementos verbais.

Fonte: Franco (2018, p. 28).

Os letramentos digitais ganham espaço na tarefa quando, através do cartum, o discente é levado a refletir não apenas sobre as diferentes tecnologias presentes no ambiente escolar, aí incluída a lousa, mas também sobre como diferentes gerações, a partir de suas experiências com aparatos tecnológicos, podem dialogar e aprender mutuamente. Acreditamos que falar em tecnologias, sejam elas digitais ou analógicas, é compreender que os discursos criados a partir delas estão materializados em contextos sociais, históricos, políticos e econômicos que podem contribuir não só para a compreensão da forma como atuamos na sociedade, mas também como tecnologias se naturalizam no seio social, moldam discursos e identidades. Assim, concordamos com Menezes de Souza e Hashiguti (2022, p. 156) quando argumentam que a "interlocução não pode ser considerada apenas uma troca de sentenças gramaticais. As falas são compostas a partir de um determinado contexto sócio-histórico, em que um determinado falante mobiliza o que sabe e localiza seu dizer no contexto da interação".

Nessa perspectiva, compreendemos que cada indivíduo parte de um lócus de enunciação que foi moldado a partir de suas experiências. Assim, a ideia presente no cartum apresentado revela que tais *loci* — do professor e aluno — devem ser considerados como produto de vivências e ideologias de cada um destes atores sociais. Isso significa dizer que não há neutralidade no processo de comunicação e construção de sentidos, como pontuam Menezes de Souza e Hashiguti (2022), visto

que não é apenas uma troca de sentenças gramaticais, mas, uma troca de ideologias influenciadas por contextos distintos.

O contexto social é um aspecto importante para o desenvolvimento de práticas de letramentos digitais. É por intermédio da multiplicidade destes que o aluno terá a oportunidade de ampliar suas percepções e práticas no mundo, percebendo normas que oprimem, negam, excluem, invisibilizam grupos minorizados, estabelecendo uma linha abissal entre aqueles que detêm um capital epistêmico valorizado socialmente e aqueles que não seguem o padrão eurocêntrico cristalizado, naturalizado, permitido, aceito.

No manual do professor, o livro didático propõe a integração das 4 habilidades comunicativas – escrever, escutar, falar e ler – levando em consideração a concepção de multiletramentos a partir de Cope e Kalantzis (2000). Em que pese a nossa discordância quanto a esta separação, visto que nos estudos de letramentos não entendemos as práticas de linguagem de forma estanque, mas sim interconectadas, entendemos que ainda assim o material poderia ser analisado, considerando, por exemplo, que talvez ao associar *listening* com *speaking*, em uma das seções, esteja se caminhando para uma aproximação das habilidades ao conceito de multimodalidade. Tal concepção parte do pressuposto de que ser letrado envolve múltiplos contextos nos quais os letramentos se materializam, ou seja, “letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 19). Além disso, pode-se notar a forte influência que a multimodalidade exerce nesta integração ao possibilitar o desenvolvimento das habilidades de forma interconectada. Na seção *listening and speaking*, as atividades de compreensão e produção oral dialogam com a multimodalidade e letramentos digitais ao sugerir proposições que mobilizam diversos modos para construção de sentidos de forma crítica, ética e responsável.

Os letramentos digitais estão em evidência nesta seção, principalmente na questão 6 (fig. 3), em que o material didático propõe a criação de um *Radio Commercial*, uma espécie de publicidade via áudio (mas com possibilidade de ser produzida em vídeo). O exemplar sugere, como tema do comercial, abordar formas de prevenir *cyberbullying* ou formas de experienciar práticas online de maneira segura. Para isso, o livro fornece ao aluno estatísticas e dicas para que possa elaborar o *script* do *radio commercial*. Já ao professor, o livro didático sugere links com notícias e dados que podem ser recomendados aos discentes como fonte de informações para

aprofundar as discussões e enriquecer o material a ser produzido, como posto no lado direito da figura 3.

Fig. 3 - Proposta de atividade: criação de um *Radio Commercial*

6 It is time to create your own radio commercial about preventing cyberbullying or staying safe online based on facts! In small groups, prepare a short speech and present it to the whole class. You can also record and share it with other people. Before you start, read the suggestions below.

You can include:

- a. Cyberbullying statistics (see statistics below);
- b. Tips to help kids stay safe online (see tips below);
- c. Tables, charts and graphs based on research (see Cyberbullying Victimization graph below).

Facts About CyberBullying

1. 70% of students report seeing frequent bullying online.
2. Over 80% of teens use a cell phone regularly, making it the most common medium for cyberbullying.
3. 68% of teens agree that cyberbullying is a serious problem.
4. Only 1 in 10 victims will inform a parent or trusted adult of their abuse.
5. Girls are about twice as likely as boys to be victims of cyberbullying.

Adapted from: <<https://www.dosomething.org/facts/11-facts-about-cyber-bullying>>. Accessed on: September 1, 2018.

Staying Safe Online

1. Don't post any personal information online – like your address, e-mail address or mobile number.
2. Think carefully before posting pictures or videos of yourself.
3. Never give out your passwords.
4. Don't befriend people you don't know.

Adapted from: <<https://www.safetynetkids.org/personal-safety/staying-safe-online>>. Accessed on: September 1, 2018.

Destaque para os alunos as sugestões relacionadas aos dados sobre *cyberbullying* apresentadas nos textos do exercício 6. Explique que, para criar o anúncio, eles vão, primeiramente, redigir um breve texto (*script*) para, em seguida, apresentá-lo oralmente. Oriente-os a, se necessário, buscar ideias em sites como: <www.stopbullying.gov> [acesso em 6 nov. 2018]. Se os alunos gravarem o anúncio, o áudio pode ser compartilhado como *podcast* no site da escola, por exemplo. Comente com os alunos que *cyberbullying* pode ser escrito junto [*cyberbullying*] ou separado [*cyber bullying*].

Com o objetivo de aprofundar a discussão sobre *cyberbullying*, mais especificamente, o item 5 do texto *Facts About CyberBullying* [*5. Girls are about twice as likely as boys to be victims of cyberbullying.*], explore as seguintes notícias com os alunos: <www.theguardian.com/society/2018/jun/13/girls-more-likely-to-be-bullied-than-boys-english-schools-survey-finds> e <<https://nacoesunidas.org/pesquisa-da-onu-mostra-que-metade-das-criancas-e-juvens->

Fonte: Franco (2018, p. 33, grifos nossos - em verde).

Já na seção *Writing*, no manual do professor, alguns objetivos foram elencados para este bloco, sendo eles:

- Levar os alunos a observar as características de diferentes gêneros textuais.
- Levar os alunos a identificar os elementos envolvidos no contexto de produção escrita em questão (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, com que estilo, em qual suporte) para que sejam considerados pelos alunos nos processos de criação, revisão e reescrita do texto.
- Incentivar os alunos a redigir textos de diferentes gêneros.
- Oferecer aos alunos oportunidades de uso contextualizado de estruturas linguístico-discursivas e de vocabulário apresentados na unidade.
- Levar os alunos a compreender a escrita como prática social e como um processo contínuo de revisão e reescrita (FRANCO, 2018, p. 19).

Destacar estes objetivos é essencial para compreender as relações entre a atividade sugerida pelo livro didático e os pressupostos que o orientam. Como exposto no decorrer deste texto, os letramentos digitais se concretizam nas práticas sociais e na análise crítico-reflexiva. Embora isso esteja claro no segundo e quinto objetivos listados acima, os demais também possibilitam que práticas de letramentos possam ser desenvolvidas. Significa dizer que podemos, enquanto professores, adequar

nossa práxis de modo a incluir outras perspectivas, em um constante criar e recriar, aprender e desaprender. Aqui, então, nos deparamos novamente com o conceito de *affordances*, alicerces da abordagem ecológica citada anteriormente.

Na seção *Writing*, como proposto no manual do professor, há a integração de duas habilidades: a escrita e a compreensão escrita. Os letramentos digitais estão em evidência nesta seção, especificamente nas questões 1 e 2 (fig. 4), por meio das quais o material didático sugere a criação de um cartum, gênero textual visto ao longo da unidade. O livro fornece dicas de como estruturar e organizar o texto (aspectos verbais e não verbais, ortografia, objetivos, humor etc.), propicia o diálogo e construção coletiva ao propor que os alunos analisem as produções dos colegas de classe e, também, incentiva a publicação das produções, destacando a presença da multimodalidade e letramentos digitais nas entrelinhas da tarefa solicitada.

Fig. 4 - Atividade de produção escrita

1 In pairs, create a cartoon about the effects of technology on our life. Exercise your creativity and sharpen your ability to see and create humor.

Writing Context

Before writing your text, replace each icon ★ with an appropriate answer to identify the elements of the writing context. Write the answers in your notebook.

a. Writer: you and ★ a classmate
b. Readers: classmates and other people
c. Genre: ★ cartoon

d. Objective: create humor
e. Style: ★ tone humorous
f. Media: school board/Internet

Step by Step

1. With a classmate, think of a funny situation about the effects of technology on our life and create a drawing to describe it.
2. Add captions or speech bubbles to your cartoon. Eliminate all unnecessary words. Remember that humor is often produced by the unexpected.
3. Exchange cartoons with classmates and discuss them.
4. Make the necessary corrections.
5. Work to create the final version of your cartoon.

2 It's time to share the cartoon with your classmates and other people. What about running a cartoon contest and inviting the school community to vote?

tip

Ao revisar os textos, considere, por exemplo:

- objetivo: O texto está adequado ao seu objetivo? Há humor no cartum?
- linguagem verbo-visual: As imagens e o texto estão bem integrados? A linguagem é usada de forma criativa?
- ortografia: As palavras estão escritas corretamente?

Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus colegas.



Fonte: Franco (2018, p. 34, grifos nossos - em verde).

A produção de textos adquiriu novas formas e tem exigido novas habilidades. Afinal, a tarefa de ler e escrever não se restringe aos códigos linguísticos, mas incluem outros artefatos que mutuamente constroem sentidos, ou seja, nos distanciamos da concepção de texto entendida como conjunto de palavras, e, passamos a percebê-lo em um sentido mais amplo, que transgride as fronteiras das letras. Isto torna-se

presente na atividade, uma vez que o aluno precisa mobilizar uma gama de modos para criar o artefato multimodal. Para Façanha (2018) as práticas de leitura e escrita antigas e atuais não devem ser categorizadas em termos de qualidade (melhor ou pior/boa ou ruim). Concordamos com a autora que devemos compreender, a partir das mudanças em tais práticas, o que passou a ser elemento de motivação para a leitura e a escrita. Essa reflexão é essencial para que possamos discutir sobre quais aspectos estão sendo valorizados nos livros didáticos e quais estão sendo invisibilizados, bem como as possíveis razões que levaram a tais escolhas.

A última seção do livro, *looking ahead*, visa aprofundar as discussões das seções anteriores. O exemplar propõe a análise de um gráfico e discussão sobre o tempo que as pessoas passam em ambientes virtuais, tema principal da seção. Por fim, a unidade é finalizada com links complementares para os alunos e professores. Os links incluem infográficos, definições, vídeos, minisséries sobre cyberbullying, propiciando ao aluno e docente meios para que possam se engajar em práticas outras que vão além do livro didático.

Transgredir as fronteiras estabelecidas pelo livro é fundamental, pois permite acesso a contextos outros que se articulem (ou não) aos conhecimentos prévios ou gerem (des)aprendizagens. É decolonizar, também, as concepções eurocêntricas permeadas nestes materiais, inclusive a noção das quatro habilidades comunicativas, proporcionando outras experiências, valorizando a diversidade, buscando meios que possam estreitar as relações entre as vivências do livro e a do nosso estudante. Portanto, concordamos com Walsh (2013, p. 67) que “decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto para assumir. É um processo de ação para caminhar pedagogicamente”.

CONCLUSÃO

Concomitante às mudanças sociais, as tecnologias vêm ressignificando a maneira como nos comunicamos, desestabilizando normatizações, como também têm modificado a nós mesmos e nossa relação com o outro. Além dos desafios já existentes, o professor precisa lidar com as tecnologias digitais, de modo a tê-las como aliadas na educação linguística. De maneira semelhante, de modo a contemplar as necessidades dos estudantes, os livros didáticos podem fomentar práticas de

letramentos digitais, oferecendo subsídios para que professores e alunos se apropriem das tecnologias digitais de maneira significativa, crítica e consciente.

Entender as tecnologias digitais de maneira crítica significa compreender suas potencialidades, suas limitações, bem como seu caráter segregador. Deste modo, além de contemplar os letramentos digitais, é primordial optar por pedagogias que contemplem o lugar e a voz do outro. Conforme apontam Silva Júnior e Matos (2019, p. 113), trabalhar a partir de uma proposta voltada para o sul “é de suma importância para que haja, por parte das(dos) docentes, uma atitude que caminhe na mesma direção, dando significado a esses textos, problematizando suas temáticas e gerando um olhar decolonial na prática”.

De modo geral, buscamos neste artigo descrever e analisar as sugestões de atividades voltadas para o desenvolvimento de letramentos digitais e sua relação com os estudos decoloniais. Em síntese, a unidade didática analisada, *Today's digital world*, apresenta atividades capazes de promover os letramentos digitais dos estudantes, as quais podem ser classificadas de duas formas: a) reflexão/preparação/instrução acerca de práticas que ocorrem na internet e b) interação com tecnologias digitais em ciberespaços. A primeira engloba atividades capazes de promover ao aluno um *insight* para que, posteriormente, ao ter contato com ambientes digitais, este tenha a chance de interagir de forma ética, reflexiva, responsável e crítica. A segunda oferece a oportunidade de desenvolver atividades colaborativas e individuais, levando em consideração as discussões propostas previamente. Dessa forma, ao aluno é dada a chance, por meio da educação linguística em língua inglesa, de além de aprender o idioma, engajar-se em práticas diversas proporcionadas pela língua e pelas tecnologias digitais. Ressaltamos, contudo que, apesar dessas observações, o material trata de letramento digital, no singular, em contraposição à ideia de letramentos digitais, conforme explicam Nascimento e Knobel (2017).

Por fim, percebe-se que no decorrer das atividades existe uma preocupação com os letramentos digitais, contemplando questões de relevância local e global. Além disso, mesmo que o tema não seja tratado diretamente, verificam-se brechas para trabalhar com as teorias decoloniais, principalmente por intermédio da promoção da escuta do discente, a quem é dada a chance de compartilhar seus saberes. Nesse ponto, entendemos que o material analisado trabalha numa perspectiva de educação

linguística, a qual é com e sobre pessoas, entornos, contextos. Destacamos, contudo, que é preciso, além de promover a voz e escuta dos discentes, que as ideologias e as opressões presentes nos seus discursos sejam problematizadas pelo viés dos estudos decoloniais, fomentando a reflexão crítica sobre identidades e subjetividades colonizados/colonizadores/opressores expressos pelos aprendizes, por meio de um constante processo de (des/re)construção.

Apesar do material oferecer subsídios e instruções para trabalhar com tais perspectivas, ainda é recorrente a incompreensão ou o desconhecimento quanto ao uso crítico de tecnologias no ambiente escolar, por este motivo reforçamos a importância da formação inicial e continuada de professores, uma vez que se apresenta como caminho capaz de auxiliar o docente no seu trabalho com materiais didáticos. Além disso, ressaltamos que este artigo resulta de pesquisa em andamento e que por isso não apresentamos uma análise mais exaustiva do material didático, limitando-nos a uma unidade de um dos volumes da coleção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **PNLD 2020**: língua inglesa – guia de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation. In: 6th International Conference on Networked Learning. **Proceedings** [...]. Halkidiki: 2008. p. 576-582. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228347819_Ubiquitous_learning_An_agenda_for_educational_transformation_. Acesso em: 27 fev. 2023.

COPE, B; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. 1. ed. London: Routledge, 2000.

FABRÍCIO, B. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.

FAÇANHA, M. A. V. **Práticas de letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de inglês na rede pública de Sergipe**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9008>. Acesso em: 27 fev. 2023.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. v. 1. p. 103-117.

FRANCO, C. **Way to English**: for Brazilian learners - 9º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1974] 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. [Página inicial]. [s. l.]: Gov.br, [20--]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em: 24 fev. 2023.

IDDINGS, A. C. S. Applying sociocultural theory to prepare teachers to work with culturally and linguistically diverse students and families. *In*: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E.; SWAIN, M. (ed.). **The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development**. London and New York: Routledge, 2018. p. 505-526.

KRESS, G. Where Meaning is the Issue. *In*: KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. London and New York: Routledge, 2010. p. 1-17.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). **Digital Literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practices and social learning. 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital literacies. *In*: PEPPLER, K. (ed.). **The SAGE encyclopedia of out-of-school learning**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2017.

LEANDER, K. M. "You won't be needing your laptops today": wired bodies in the wireless classroom. *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). **A New Literacies reader**: educational perspectives. 1. ed. New York: Peter Lang, 2013. p. 57-58.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 25 set. 2021.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

NASCIMENTO, A. K. de O.; KNOBEL, M. What's to be learned? A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, Norway, v. 12, n. 3, p. 67-88, 19 oct. 2017. Disponível em: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-943x-2017-03-03>. Acesso em: 17 de jun. 2020.

NASCIMENTO, A. K. de O.; SANTOS, G. P.; SILVEIRA, T. S. Letramentos Digitais e Formação Inicial de Professores: entre ser discente e tornar-se docente. **(Con)textos Linguísticos**, [s. l.], v. 13, n. 26, p. 51-64, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27607>. Acesso em: 02 jul. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-195. (língua[gem]; 55).

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista tempos e espaços em educação**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 15-22, set./ dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [s. l.], ano 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154/2227>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SOUZA, L. M. M.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Mato Grosso, v. 29, n. 53, p. 01 a 262, jan./mar., 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SOUZA, L. M. T. M.; MÓR, W. M. Still Critique? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/xY5kvBfvGC8JkJr9D6WtfVr/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 27 de out. 2022.

SULZER, M. A. (Re)conceptualizing digital literacies before and after the election of Trump. **English Teaching: Practice & Critique**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 58-71, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324958605_Reconceptualizing_digital_literacies_before_and_after_the_election_of_Trump. Acesso em: 21 fev. 2022.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, [s. l.], v. 66, n. 1, 1996, p. 60-93. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

TONIAL, F. G. L.; MAHEIRIE, K.; GARCIA JUNIOR, C. A. S. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 18-26, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/revpsico/v16n1/v16n1a02.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

ZACCHI, V. J. Literacies and digital gaming: negotiating meanings in English language teacher education. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 11, n. 1, p. 153-168, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9831>. Acesso em: 27 fev. 2023.

Sobre os Autores

José Raimundo dos Santos Santana

Mestrando em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFS). Pós-graduado em Ensino de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Graduado em Letras (Inglês) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro dos grupos de pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura, cultura (Linc - UFS) e Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET - UFAL), pesquisando sobre multimodalidade, letramentos digitais e decolonialidade. Atualmente é professor da rede municipal e particular de ensino no município de Capela/SE, atuando, principalmente, na educação básica.

Renato dos Santos Santana

Mestrando em Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na linha de pesquisa Linguística Aplicada, Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente é bolsista de mestrado no país da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui graduação em Letras com habilitação em Português e Inglês pela UFS. Durante a graduação foi pesquisador da Iniciação Científica na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo pesquisas acerca de formação de professores, ética, jogos e letramentos digitais. Membro dos grupos de pesquisa:

Letramentos em inglês: Língua, Literatura, Cultura (Linc-UFS) e Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET-UFAL).

Ana Karina de Oliveira Nascimento

Graduada em Letras (Português/Inglês) - Universidade Federal de Sergipe (UFS), especialista em Ensino de Inglês (UFMG), mestre em Educação (UFS) e doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), sendo bolsista CNPq de doutorado no Brasil. Foi bolsista Capes/Fulbright de doutorado sanduíche na Montclair State University, EUA. Professora efetiva da UFS - Departamento de Letras Estrangeiras e Programa de Pós-graduação em Letras. É líder do grupo de pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura, cultura (Linc-UFS) e membro dos grupos de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET - UFAL) e Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia - USP.