



BUSCA POR ESTUDOS SOBRE PROTÓTIPOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Fernanda Victória Cruz Adegas¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Vinícius Oliveira de Oliveira²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

O presente artigo discute pontos relacionados aos estudos emergentes da Linguística Aplicada, especialmente nos temas ligados aos Multiletramentos, protótipos digitais de ensino e Letramento Crítico. Desse modo, Rojo e Moura (2012) frisam que as novas mídias convocam novos letramentos, os quais sejam mais participativos, democráticos e formadores de novos sentidos. Nesse contexto, os protótipos digitais de ensino (ROJO, 2017a) colocam-se como uma alternativa interessante para a efetivação das propostas dos Multiletramentos e da Educação Linguística Crítica (PEREIRA, 2018). Assim, este estudo objetiva-se a realizar uma busca de pesquisas já produzidas, as quais tratem das temáticas supramencionadas, com o fito de ser possível a análise a respeito do que vem sendo explorado dentro dos temas descritos. Para tanto, esta pesquisa foi conduzida por meio do exame de teses, artigos e dissertações, presentes em ambiente digital, os quais foram utilizados com o propósito de organizar os dados acerca dos tópicos explorados. Destarte, pontua-se que os resultados revelam que não há um número significativo de pesquisas que contemplem a relação dos Multiletramentos e dos Letramentos Críticos na produção de protótipos digitais de ensino, fato que expande as possibilidades para a construção e solidificação da proposta deste artigo. Em suma, ressalta-se que esta pesquisa possui a finalidade de estabelecer pontos norteadores para o conhecimento sobre as temáticas estudadas, a fim de que tais dados sejam progenitores de trabalhos futuros.

Palavras-chave: Multiletramentos; Protótipos Digitais de Ensino; Letramento Crítico; Educação Linguística Crítica.

ABSTRACT

This paper discusses points related to emerging studies of Applied Linguistics, especially in the themes related to Multiliteracies, digital teaching prototypes and Critical Literacy. Thus, Rojo and Moura (2012) emphasize that the new media call for new literacies, which are more participatory, democratic and shaping new meanings. In this context, digital teaching prototypes (ROJO, 2017a) are an interesting alternative for the realization of the proposals of Multiliteracies and Critical Linguistic Education (PEREIRA, 2018). Thus, this study aims to carry out a search for research already produced, which deal with the themes mentioned above, in order to be able to analyze what has been explored within the themes described. Therefore, this research was conducted through the examination of

¹ É graduanda em Letras – Português/Inglês na UFMS – Câmpus de Aquidauana. E-mail: fernandaadegas.ufms@gmail.com

² É professor adjunto no curso de Letras da UFMS – Câmpus de Aquidauana. E-mail: viniciusdeoliveira91@gmail.com



theses, articles and dissertations, present in a digital environment, which were used with the purpose of organizing data on the topics explored. Thus, it is pointed out that the results reveal that there is not a significant number of researches that address the relationship of Multiliteracies and Critical Literacy in the production of digital teaching prototypes, a fact that expands the possibilities for the construction and solidification of the proposal of this article. In short, it is noteworthy that this research aims to establish guiding points for knowledge about the themes studied, so that such data are progenitors of future work.

Keywords: Multiliteracies; Digital Teaching Prototypes; Critical Literacy; Critical Language Education.

INTRODUÇÃO

Os estudos realizados no âmbito da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE E KALANTZIS, 2000; 2009, ROJO, 2013; 2015) vêm se consolidando como uma área emergente no campo de discussões da Linguística Aplicada. Atualmente, a partir das principais contribuições oferecidas por essa pedagogia, muitos linguistas aplicados e professores das áreas das linguagens vêm repensando a natureza dos processos ligados ao ensinar e aprender línguas na contemporaneidade.

Desse modo, há vários fatores que são responsáveis pela emergência da Pedagogia dos Multiletramentos enquanto agenda de pesquisa no campo da linguagem. Dentre esses fatores, deve-se citar, ao menos, duas de suas mais significativas contribuições para o ensino: 1) A necessidade de atentar às novas linguagens e culturas características da contemporaneidade; 2) O enfoque dessa pedagogia para o desenvolvimento de práticas de linguagem direcionadas para que o usuário se transforme de usuário funcional para criador dos próprios sentidos. Isto é, a Pedagogia dos Multiletramentos se enquadra como uma orientação sobre os processos de ensino e aprendizagem de linguagens que leva em consideração as novas culturas e manifestações linguísticas na contemporaneidade.

Esse processo que advoga em prol da necessidade de que o sujeito crie os próprios sentidos nas aulas de linguagens, segundo os postulados da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), deve passar pelo que os autores chamam de “enquadramento crítico”. Contudo, esse conceito não carrega uma clareza conceitual no que diz respeito às epistemologias que o embasam, ou seja, o “crítico” presente nessa pedagogia não fica suficientemente claro no que diz respeito aos possíveis direcionamentos que devem ser estabelecidos para um ensino “crítico” de linguagens.

Tradicionalmente, o conceito de “crítico” está alinhado à proposta dos letramentos críticos, que, assim como a Pedagogia dos Multiletramentos, vêm sendo uma base teórica cada vez mais adotada no âmbito dos estudos da linguagem. Para Duboc (2015, p. 93), a proposta do letramento crítico busca “expandir o projeto moderno que institui a produção de sentidos como se a relação sujeito-objeto fosse neutra, natural, fixa, estável e inocente, no intuito de desnaturalizar o natural, questionar, problematizar, duvidar, suspeitar”. Isto é, diferentemente da Pedagogia dos Multiletramentos, os estudos alinhados à perspectiva do letramento crítico prezam pela desconstrução dos sentidos, com o fito de municiar o aprendiz ao entendimento das diferentes formas de problematizar as relações de poder que perpassam os textos.

Considerando as compatibilidades entre os estudos de Multiletramentos e Letramentos Críticos, o presente artigo busca traçar uma busca dos estudos que se propuseram a desenvolver protótipos digitais didáticos para o ensino de línguas, estando ancorado em ambas bases teóricas. Isto é, interessa-nos problematizar como que os protótipos didáticos desenvolvidos podem auxiliar



os aprendizes a se tornarem indivíduos capazes de lidar com a multiplicidade de linguagens e culturas presentes na contemporaneidade - perspectiva alinhada aos estudos sobre multiletramentos - e, também, ao mesmo tempo, analisar as possíveis compatibilidades com os estudos sobre letramentos críticos.

Logo, para alcançar esse objetivo, o presente artigo está dividido, sob o ponto de vista retórico, em três partes subsequentes à introdução: 1) Educação Linguística Crítica. 2) Multiletramentos: teoria e prática. Em suma, além das seções que compõem o eixo do referencial teórico, o presente estudo também apresenta as seções de metodologia, análise de dados e considerações finais, como meio de problematizar o objeto de estudo estabelecido.

1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

A emergência da Educação Linguística Crítica como um tema em voga no campo de estudos da linguagem está altamente relacionada a uma série de discussões sobre uma possível “neutralidade” que vem acompanhando a formação dos professores da área de linguagem durante muitas décadas. Segundo Moita Lopes (1996), por muito tempo, a formação de professores de línguas foi direcionada para o aprendizado exclusivo de métodos e técnicas que deveriam ser colocadas em prática, de modo inquestionável, nos diversos contextos formais de ensino de línguas.

Para Moita Lopes (1996), o ensino e a aprendizagem de línguas, baseado nessa perspectiva “neutra”, refletia uma realidade, na qual os educandos não eram capazes de problematizar criticamente determinados aspectos ligados à aprendizagem de uma língua. Um possível exemplo que ilustra essa realidade é a descrição de uma aula de língua inglesa baseada no método da “gramática e tradução”, o qual, notavelmente, não aborda questões críticas em potencial ao longo dos procedimentos didáticos estabelecidos. Segundo Oliveira (2014. p. 76), em uma aula em que esse método é seguido:

Um professor de inglês apresenta o *present progressive* a uma turma de estudantes brasileiros. Ele explica que esse tempo verbal é formado pelo presente simples do verbo auxiliar BE seguido do particípio presente do verbo principal, cuja terminação é o morfema -ing. Depois, ele coloca, no quadro, sentenças que ilustram essa estrutura gramatical, como, por exemplo, as seguintes sentenças retiradas do romance *Pride and Prejudice*, Jane Austen: “you are always buying books”; “I am talking of possibilities Charles”. O professor traduz essas sentenças para o português. Em seguida, ele coloca na lousa sentenças em inglês para os alunos traduzirem para o português e sentenças em português para que eles traduzam para o inglês, praticando esse tempo verbal. Finalmente, ele verifica o que os alunos fizeram e corrige os erros que surgirem, fornecendo uma tradução correta.

Um exemplo de aula como essa, ministrada integralmente com base no método “gramática e tradução”, reflete a aparente neutralidade sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, algo que é criticado por Moita Lopes (1996). De forma nítida, o propósito dessa aula é trabalhar aspectos estruturais, gramaticais e direcionados para o âmbito da tradução, sem ocorrer nenhuma problematização crítica, seja relacionada à produção literária mencionada, seja por meio de qualquer outro ponto ligado à aprendizagem de língua inglesa.

O exemplo abordado anteriormente reflete uma possível realidade. Assim, o ensino de línguas marcado por concepções apolíticas e acríicas ainda pode ser identificado em diversos âmbitos do



ensino de linguagens. Para Moita Lopes (1996), o professor de línguas, ao longo de sua formação, deve ser preparado para problematizar a natureza social da linguagem, assim como sobre os processos de ensino e de aprendizagem de línguas, tendo em vista a finalidade de evitar o que o próprio autor chama de “formação baseada em dogmas” (1996, p. 180), a qual vem sendo responsável por um ensino de linguagens técnico e mecanicista.

Rocha (2018) corrobora com o pensamento de Moita Lopes (1996) ao afirmar que os processos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas devem ser problematizados com base em diferentes lógicas e formas, nas quais os sentidos são produzidos. Para a autora, os entendimentos acerca dos processos relacionados à natureza do ensino e aprendizagem de línguas devem ser ampliados com vistas à ruptura de visões reducionistas, tais como as orientações monolíngues e monopolíticas.

Essas concepções servem como plano de fundo para entender a Educação Linguística Crítica como uma perspectiva que, segundo Jordão (2018, p. 76):

[...] pressupõe sujeitos associativos, que relacionam dimensões do saber linguístico a práticas que elas podem estar informando, e que associam as práticas com que têm contato a perspectivas epistemológicas e ontológicas que as tornam possíveis. Mais do que isso, criticidade pra mim envolve, como disse Menezes de Souza (2011, p. 296), “ler se lendo”, e também “ler-se lendo”, ou seja, perceber-se construindo sentidos para as coisas do mundo, implicado no processo constante de atribuir sentidos, e ao mesmo tempo consciente de que esses processos de construção e atribuição de sentidos são em si processos coletivos, sociais, com os quais nos engajamos e aos quais imprimimos nossas identidades [...].

A Educação Linguística Crítica, segundo Ferreira (2018), é uma perspectiva alinhada à ideia de que o ensino de línguas deve ser capaz de colocar em xeque o *status quo*. Isto é, em termos práticos, o objetivo de que os estudantes desenvolvam seus repertórios linguísticos não deixa de ser o alvo, entretanto, essas práticas também devem levá-los a desconstruir discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas, por meio de práticas de linguagem cujo tema seja, preferencialmente, ligado às questões de raça, gênero e classe social.

Nessa mesma direção, Pereira (2018) aponta que o olhar à multiplicidade de formas de compreensão, tendo em vista o propósito de transformação social, é o foco central da Educação Linguística Crítica. Para a autora, além do desenvolvimento da comunicação, é fundamental que a aprendizagem de línguas esteja direcionada também para que o aprendiz exerça cidadania plena.

Considerando que a noção de “crítica” que permeia a Pedagogia dos Multiletramentos seja um ponto fulcral a ser debatido neste artigo, a próxima seção abordará essa pedagogia. Assim, nosso objetivo será debater, inicialmente, a perspectiva dos multiletramentos sob o ponto de vista teórico e, em um segundo momento, o direcionamento será para os processos teóricos e metodológicos ligados aos protótipos didáticos digitais para o ensino de línguas.

2 MULTILETRAMENTOS: TEORIA E PRÁTICA

2.1 MULTILETRAMENTOS: ORIGENS E EVOLUÇÕES

A ideia de letramento pode ser compreendida como um conjunto de práticas sociais e culturais, as quais possuem a escrita como mediadora. Desse modo, Kleiman (1991) afirma que o termo foi utilizado pelos pesquisadores “como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social



da escrita' (KLEIMAN, 1995) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita" (KLEIMAN, 1995, p. 15-16). Logo, pode-se afirmar que os letramentos são múltiplos, desenvolvidos e vivenciados em práticas históricas, sociais e culturais.

Tendo em vista os pontos elencados, cabe afirmar que as pessoas estão, constantemente, realizando novas práticas sociais, originando, por conseguinte, novos letramentos. Nisso, pontua-se que as mudanças da sociedade, ocorridas nas últimas décadas, trouxeram novas maneiras de significar e de produzir sentidos, os quais foram introduzidos devido à proliferação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Nesse cenário, Rojo (2009, p. 105) contribui destacando acerca da "vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais", a qual deixa o impresso à deriva, além de a "multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura", frisando, portanto, que o texto verbal escrito é insuficiente para atender às demandas de um público, cada vez mais, midiático.

Diante das transformações sociais destacadas, frisa-se que os letramentos se tornaram mais complexos e as teorias, conseqüentemente, ampliaram-se. Sendo assim, em 1996, um grupo de pesquisadores da educação reuniu-se na cidade americana de Nova Londres, com a finalidade de discutir acerca do surgimento de novas práticas de letramentos, frente às TDICs que se apresentavam na sociedade de forma mais acentuada. Destarte, o grupo Nova Londres, como os estudiosos foram denominados, lançaram o manifesto "Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais", o qual trazia o conceito dos multiletramentos, abordando o caráter múltiplo dos letramentos. Nessa perspectiva, os pesquisadores afirmam que a escolha do termo deve-se ao fato de que:

Nós decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos –, palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos que devemos considerar com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais e mídias de comunicação, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. (NEW LONDON GROUP *et al.*, 1996, p. 63).⁴

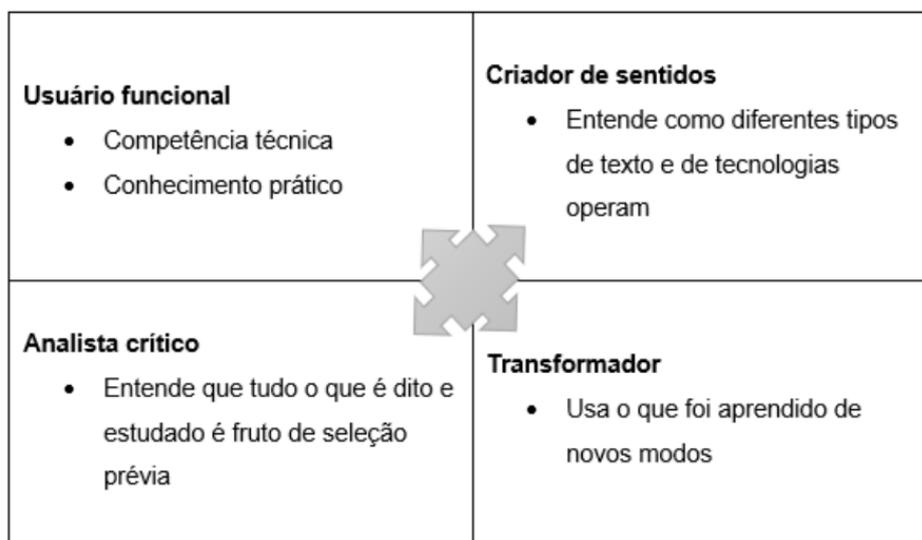
Por conseguinte, é relevante destacar que a Pedagogia dos Multiletramentos é uma boa alternativa para a educação linguística contemporânea, uma vez que trabalha o conceito de *design*, o qual pressupõe que os estudantes sejam criadores de seus próprios sentidos. Dessa maneira, é requerido que os alunos se apropriem dos *designs* existentes como, por exemplo, textos verbais escritos, imagens estáticas e em movimento, textos multissemióticos etc, com o fito de realizarem, criticamente, o *redesign*, de forma a serem desenvolvedores de seus significados, de acordo com suas necessidades específicas. Para tanto, com o intuito de demonstrar a Pedagogia dos Multiletramentos, Cope e Kalantzis (2006 [2000]) propuseram o Mapa dos Multiletramentos, a fim de didatizar esse processo:

³ Tradução do original: Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.

⁴ Tradução nossa do original: "We decided that the results of our discussions could be encapsulated in one word – multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we must consider with the emerging cultural, institutional and global order: the multiplicity of communication channels and media, and the growing prominence of cultural and linguistic diversity."



Figura 1: Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Cope; Kalantzis (2006[2000], p. 350), retirado de Rojo; Moura (2012, p. 29).

Dessa forma, a Pedagogia dos Multiletramentos, a qual pode ser chamada de “pedagogia por *design*” tem, como um de seus preceitos, o reconhecimento do protagonismo dos estudantes, para que esses sejam criadores de seus próprios significados e transformadores dos sentidos já disponíveis. Além disso, salienta-se que é necessário formar analistas críticos, ou seja, usuários que sejam capazes de não apenas dominar as competências técnicas, mas, também, de criar novos sentidos, tendo em vista o objetivo de ressignificar paradigmas e realidades. Outro ponto importante a ser mencionado é o de que a estrutura do diagrama exibe que os níveis de aprendizagem, por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, sejam desenvolvidos em colaboração, uma vez que são interdependentes.

Conforme os tópicos discutidos acerca do Mapa dos Multiletramentos, é cabível dizer que “hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de ‘leitura-escrita’, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20). Assim, urge a discussão a respeito dos *web currículos*, os quais passariam a trabalhar as TDICs de maneira integrada aos currículos, cumprindo, dessa forma, com o uso eficaz das tecnologias, dado que as pessoas estão, mormente, mais midiáticas. Nisso, Rojo (2017b, p. 193-194), afirma que:

faz-se necessário complementar a matriz curricular na direção de contemplar os novos multiletramentos em termos de diversidades de mídias, linguagens e culturas, de forma articulada com os conteúdos e expectativas de aprendizagem propostos para as disciplinas e áreas do currículo.

No entanto, é preciso realçar um ponto que é de grande importância para o entendimento do que vem a ser, de fato, um trabalho com as TDICs em sala de aula sob a perspectiva dos multiletramentos. Sendo assim, Almeida e Silva (2011) elencam que é necessário que as tecnologias atuem além de “coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem para apoio às atividades ou,



ainda, para motivação dos alunos” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4), ou seja, é fundamental incorporá-las “ao currículo do repertório de práticas sociais de alunos e professores típicos da cultura digital vivenciada no cotidiano” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4). Para tanto, o trabalho com *web currículos* se justifica a partir da integração das TDICs ao ensino, o qual seja mais democrático, participativo, crítico e pluralista.

Destarte, cabe afirmar que os protótipos digitais de ensino descritos, primeiramente, por Rojo (2013) traduzem as demandas dos novos multiletramentos, no âmbito de formar criadores de seus próprios sentidos e de integrar as TDICs à construção de *web currículos*. Nessa instância, é importante destacar que os protótipos digitais seriam uma tentativa de incorporar a Pedagogia dos Multiletramentos, juntamente ao Paradigma da Aprendizagem Interativa de Lemke (2010[1998]). Logo, a seguir, será dedicada uma seção para discutir as teorias dos protótipos digitais de ensino, uma vez que, por estarem em contexto de novos letramentos, eles são:

em sua essência, mais “participativos”, “colaborativos” e “distribuídos” do que os letramentos convencionais. Ou seja, eles são menos “publicados”, “individualizados” e “centralizados no autor” do que os letramentos convencionais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 9).⁵

2.2 A PRÁTICA EM MULTILETRAMENTOS: O DESENVOLVIMENTO DE WEB CURRÍCULOS E DE PROTÓTIPOS DIGITAIS

Considerando a elaboração de *web currículos*, um tema que está imerso nessa gama de estudos é a produção de protótipos digitais de ensino, os quais trariam as ideias de um novo material didático que atenda aos princípios do uso das TDICs de modo integrado, em consonância à Pedagogia dos Multiletramentos. Nessa instância, frisa-se, com base em Rojo (2013), que, inicialmente, esses protótipos foram definidos como um material de ensino navegável e interativo, caracterizado como uma solução intermediária entre as sequências didáticas (doravante, SD) e os materiais de ensino produzidos e disponibilizados de forma aberta, sob a perspectiva dos multiletramentos. Assim, os protótipos digitais de ensino “seriam um “esqueleto” de SD a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor” (ROJO, 2013a, p. 193).

Por conseguinte, percebe-se que Rojo (2013) apontava os protótipos digitais de ensino como sendo sequências didáticas mais adequadas. Todavia, em seu texto de 2017a, Rojo traz duas alterações importantes ao conceito, de forma que incorpora o Paradigma da Aprendizagem Interativa e o uso efetivo das TDICs, tirando a centralização do professor e colocando o aluno como um sujeito altamente envolvido nesse processo. Nesse sentido, Rojo (2017a) diz que os protótipos instigam “um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo” (ROJO, 2017a, p. 18) para os alunos e professores. Outrossim, corrobora afirmando que:

[...] um protótipo, em resumo, é um material navegável e interativo como explicado acima, mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo

⁵ Tradução nossa do original: New literacies are more ‘participatory’, ‘collaborative’ and ‘distributed’ in nature than conventional literacies. That is, they are less ‘published’, ‘individuated’ and ‘author-centric’ than conventional literacies.



principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos. (ROJO, 2017a, p. 18).

Diante do exposto, pondera-se que na publicação final de 2017b, Rojo traz evoluções significativas ao que seriam os protótipos digitais de ensino. Assim, ela incorpora os princípios de os protótipos terem esqueletos próprios, os quais instigam os pressupostos dos novos multiletramentos no tocante à pedagogia por *design* e *redesign*, mantendo o Paradigma da Aprendizagem Interativa em seu *corpus* central. Ademais, Rojo (2017b) pontua que os protótipos trariam tutoriais aos professores de como utilizar as TDICs e, também, teriam uma arquitetura vazada, isto é, seriam um material que permitiria adequações em seu corpo, de acordo com as necessidades do professor e do aluno, os quais seriam protagonistas nessa produção. Logo, Rojo (2017b, p. 209) acentua que:

Para ajudar a viabilizar um web currículo e para apoiar e formar professores nesse contexto, defendemos, neste ensaio, que um instrumento interessante são os Protótipos de Ensino: materiais digitais navegáveis (Ebooks, PDF navegáveis) de apoio ao ensino, que combinam letramentos da letra e novos multiletramentos em projetos interdisciplinares. São espécies de sequências didáticas para os multiletramentos e novos letramentos, mas com uma arquitetônica vazada e não preenchidas completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino. São sempre acompanhadas de tutoriais com explicações sobre os princípios de funcionamento de ferramentas e textos em gêneros digitais, para que sirvam como elementos catalisadores do processo de autoria docente e discente (por isso, protótipos).

Dadas as assertivas acima, Rojo (2017b) ainda afirma que os protótipos digitais passariam a ter as seguintes particularidades: são armazenados nas nuvens, com acesso democrático e maior local de armazenamento; são dispostos em ferramentas colaborativas gratuitas; possuem tecnologias aliadas aos bancos de dados; possuem um esqueleto, como modelo robusto; contêm hipermídias e multissemiões e, por fim, são produções multiculturais (ROJO, 2017b). Portanto, nota-se que o trabalho com protótipos digitais de ensino oferece um relacionamento horizontal entre o professor e os alunos, visto que os dois são colocados como coadjuvantes na construção do conhecimento, de forma colaborativa. Destarte, Rojo (2017b) explana, mais uma vez, sobre os protótipos digitais de ensino e a sobre a pedagogia por *design*:

[...] um protótipo de ensino combina as funcionalidades de um material didático digital navegável – seja Ebook, Livro Interativo (IBook) ou um simples PDF navegável – com diferentes tipos de objetos digitais (de aprendizagem ou não) e de ferramentas disponíveis na Web, preferencialmente colaborativas e de acesso público e gratuito, no formato de listas de links, armazenados nas nuvens. Nesse sentido, um protótipo de ensino é uma espécie de “esqueleto” didático composto a partir de um conjunto de princípios pedagógicos e teóricos, visando a formar um produtor (BRUNS, 2009) crítico que seja um designer (“transformer”) de novas significações e discursos, inclusive no que diz respeito ao(a) professor(a) como didata. (ROJO, 2017b, p. 213).

Em suma, é pertinente dizer que os protótipos digitais de ensino apresentam uma ideia interessante no uso das TDICs no ensino, pois permitem que o professor e os alunos sejam parceiros na produção e investigação dos materiais didáticos. Para tanto, é notória a questão de que o espírito colaborativo, residente nos protótipos, abarca pontos fundamentais para a efetivação da Pedagogia dos Multiletramentos e dos novos multiletramentos. Infere-se, portanto, que o trabalho com as TDICs



é de grande relevância, uma vez que a tecnologia está imersa no cotidiano; logo, seu uso em contexto educacional é, no mínimo, viável.

3 METODOLOGIA

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA:

O *corpus* deste estudo foi gerado a partir de uma busca nos repositórios do Google Acadêmico. Desse modo, foram analisadas as publicações disponíveis (artigos, dissertações e teses) nas dez primeiras páginas do repositório supramencionado. Para fins de recorte, primeiramente, foram usadas as palavras “Protótipos Digitais”; “Multiletramentos”; “Letramento Crítico”, a fim de coletar os dados deste artigo. Assim, com base nos resultados fornecidos, foram lidos os resumos de todas as publicações presentes nas dez primeiras páginas do Google Acadêmico, como supracitado, com o fito de selecionar os estudos que comporiam o conteúdo da presente pesquisa. Acerca dessa seleção, o critério utilizado foi o de elencar as publicações que discutem os multiletramentos sob um viés crítico. Nisso, ressalta-se que foram encontradas 67 publicações, as quais apresentavam as temáticas citadas. Entretanto, diante desse universo, apenas uma publicação se enquadrou como *corpus* para a presente publicação, uma vez que as demais não apresentavam conteúdo que abrangesse os multiletramentos e protótipos digitais numa perspectiva crítica.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE:

Os dados coletados serão discutidos com base nas seguintes etapas: 1) Natureza dos Dados. 2) Protótipos Desenvolvidos; 3) Concepção de Enquadramento Crítico. Em um primeiro momento, será descrito o número de publicações que se enquadram como *corpus* para o presente estudo. Após isso, os protótipos encontrados serão apresentados. Por fim, em um terceiro momento, os protótipos, anteriormente apresentados, serão analisados com base nas possíveis aproximações entre a Pedagogia dos Multiletramentos e a proposta dos Letramentos Críticos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 ETAPA 1 - NATUREZA DOS DADOS

Com base nos parâmetros descritos na seção metodológica, foi encontrada uma dissertação de mestrado, cujo título é *Formação Literária: Uma Experiência Prototípica Multiletrada* (120 páginas), defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus da cidade Assis, no ano de 2020. Assim, esse estudo foi elaborado pela pesquisadora Sandra Aparecida dos Santos Magatti Albano, sob orientação e coorientação, respectivamente, da prof^a Dra. Luciane de Paula, e da prof^a Dra. Kátia R. Mello Miranda.

4.2 ETAPA 2 - PROTÓTIPOS ENCONTRADOS

Após a análise da dissertação supracitada, é pertinente afirmar que a abordagem traçada para os temas Multiletramentos, protótipos digitais de ensino e Letramento Crítico não é compatível com os tópicos delimitados para este artigo, embora traga excelentes contribuições para outras perspectivas de estudo. Nesse sentido, nota-se que a concepção de protótipos digitais sob a égide



dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), descrita na dissertação, possui o parâmetro do uso das TDICs de uma forma isolada, isto é, os princípios não atendem aos pontos de uma aprendizagem colaborativa, mediada pelo uso integrado das tecnologias de ensino. Outrossim, constatou-se que o termo “protótipos”, referenciado pela autora, não condiz com os pressupostos teóricos seguidos neste trabalho, visto que não há a produção de materiais, mas, sim, o uso de algumas mídias e semioses. Quanto a isso, afirma-se que a autora não faz a criação de materiais digitais, os quais possuam as características dos protótipos, a saber: uso integrado das TDICs, construção colaborativa, acesso a banco de dados, arquitetura vazada, disposição em ambiente digital aberto etc.

Essas afirmações podem ser ilustradas com base no exemplo da atividade intitulada “Teia Pedagógica”, a qual foi apresentada pela autora da dissertação em sua 12ª aula. Nesse sentido, pontua-se que essa atividade consistia na elaboração de um “*brainstorming*”, elaborado com base na palavra “leitura”, a qual foi projetada na lousa e serviu como pano de fundo para que as discussões fossem realizadas ao longo da aula. Nessa instância, pode-se afirmar que a não utilização de tecnologias digitais, bem como a concepção de letramento crítico utilizada pela autora, foram os fatores definidores para identificar a incompatibilidade entre a atividade proposta e as concepções de protótipos que são problematizadas ao longo deste estudo.

4.3 ETAPA 3 - CONCEPÇÃO DE ENQUADRAMENTO CRÍTICO APRESENTADA

Acerca do enquadramento crítico presente na dissertação analisada, cabe afirmar que o tratamento para o que vem a ser considerado “crítico” não é condizente com a teoria de autores como Ferreira (2018), Pereira (2018) e Duboc (2015), os quais foram evidenciados neste artigo. Sendo assim, pontua-se que a noção de crítico que a autora expõe na dissertação não é compatível com uma Educação Linguística Crítica, no sentido de ampliar as noções de linguagens, levando à formação de um sujeito questionador, protagonista e produtor de seus conhecimentos. Outrossim, destaca-se que na dissertação analisada, também, não há indícios de elementos que favoreçam a construção de um letramento crítico, o qual propicie ao aluno reconhecer o seu lugar no mundo, enquanto usuário pleno de uma determinada língua. Além disso, elenca-se que a visão de letramento crítico, descrita pela autora da dissertação examinada, contém atributos expostos de modo marginalizado, isto é, não há integração da criticidade com o ensino de língua, sob a perspectiva da produção de protótipos digitais multiletrados. Logo, nota-se que esses pontos destacados oferecem maior subsídio para a produção de mais pesquisas que envolvam os letramentos críticos, multiletramentos e protótipos digitais de ensino, os quais estão em constante crescimento nos estudos da Linguística Aplicada.

Por conseguinte, observa-se que a proposta de trabalho com teorias advindas dos multiletramentos para a produção de materiais, os quais são apresentados como “protótipos”, não corresponde com os marcadores explorados no estudo deste artigo, fato que abre maiores possibilidades de investigação nos temas relacionados aos multiletramentos, protótipos digitais de ensino e letramento crítico. Portanto, com base nos aspectos discutidos ao longo do referencial teórico deste estudo, é notório que a concepção de protótipo, seguida pela autora da tese, é diferente da concepção abordada por Rojo (2013a), Rojo (2017a) e Rojo (2017b). Para tanto, percebe-se que o tema de protótipos digitais, produzidos sob um enquadramento pautado na educação linguística crítica, é um assunto que exige outros olhares, visto que sua produção demanda o uso integrado de tecnologias, novos letramentos, bem como usuários críticos e protagonistas de seu aprendizado.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo consistiu no desenvolvimento de uma busca de estudos, cuja proposta principal está ligada ao desenvolvimento de protótipos digitais para o ensino de línguas/linguagens, sob o ponto de vista das perspectivas compatíveis com a Educação Linguística Crítica. Como resultados alcançados, mediante os indexadores apontados na seção de metodologia, houve a ocorrência de apenas uma dissertação de mestrado.

Sob o ponto de vista retórico, o presente estudo iniciou abordando a Educação Linguística Crítica como pano de fundo para as discussões traçadas posteriormente. Em um segundo momento, a Pedagogia dos Multiletramentos foi abordada tanto na teoria, na qual as bases epistemológicas dessa proposta foram discutidas, quanto na prática, quando o conceito de “Protótipos Didáticos Digitais” foi apresentado.

Considerando que os protótipos didáticos digitais sejam propostas direcionadas para que o aprendiz de línguas/linguagens se transforme de um usuário funcional para um criador dos próprios sentidos, cabe salientar que a publicação analisada demonstra possíveis caminhos em aberto que podem ser traçados por outros pesquisadores interessados na perspectiva crítica da linguagem. Dito de outra forma, a ideia do sujeito como “criador dos próprios sentidos”, que perpassa a Pedagogia dos Multiletramentos, é uma proposta que pode ser complementada pelo referencial teórico alinhado à Educação Linguística Crítica.

Em suma, cabe salientar que os conceitos de Protótipos Digitais, Educação Linguística Crítica e Letramento Crítico estudados, seja de forma interconectada, ou não, se enquadram como temas emergentes na Linguística Aplicada. Além disso, o estudo desses aspectos, de forma integrada, pode se enquadrar como um tema frutífero para que outros pesquisadores da área possam desenvolver suas pesquisas aproximadas ao contexto prático de ensino de língua e linguagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M. A.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 17-30.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, p. 1-19, 2011.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N. et al. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. **Harvard Educational Review, Cambridge**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures**. Nova York: Routledge, 2006[2000], p. 203-234.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: *Pedagogies: An International Journal*, [S.l.], v. 4, p. 164-195, 2009.

DUBOC, A. P. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.



FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: ____ PESSOA, R. R. SILVESTRE, V. P. V. S. MONTE MÓR, W. **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e Práticas de Professoras/es Universitárias/os de Inglês**. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

JORDÃO, C. M. Uma Jornada Crítica Em Retrospecto, ou Como se Respira no Mar. In: ____ PESSOA, R. R. SILVESTRE, V. P. V. S. MONTE MÓR, W. **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e Práticas de Professoras/es Universitárias/os de Inglês**. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

KLEIMAN, A. **Pesquisa sobre Interação e Aprendizagem**. Trab. Ling. Apl., Campinas, (18): 5-14, Jul./Dez. 1991.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: _____. (Orgs.) **A new literacies sampler: New literacies and digital epistemologies**. Nova York: Peter Lang, 2007, p. 1-24.

LEMKE, J. L. **Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 49, v. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010.

LÜDKE, M. **A pesquisa qualitativa e o estudo da escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 49, p. 80, 1984.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

Oliveira, L. A. **Métodos de ensino de inglês : teorias, práticas, ideologias**. São Paulo : Parábola, 2014.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, A. L. Construção de Criticidade Em Espaços de Atuação Religiosa, Política e Acadêmica. In: ____ PESSOA, R. R. SILVESTRE, V. P. V. S. MONTE MÓR, W. **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e Práticas de Professoras/es Universitárias/os de Inglês**. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

ROCHA, C. H. Memórias e Histórias de uma Professora de Inglês: Por Entre Reflexões e Vivências do Letramento Crítico. In: ____ PESSOA, R. R. SILVESTRE, V. P. V. S. MONTE MÓR, W. **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e Práticas de Professoras/es Universitárias/os de Inglês**. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

ROJO, R. H. R. (Org.) **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.



ROJO, R. H. R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de Web2. In: RAMOS, R. C. G.; ARAÚJO, M. S.; TANZI-NETO, A. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017a, p. 5-25.

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

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2013a, p. 163-195.

ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017b, p. 189-216.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira . **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 28 jun. 2021.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

ADEGAS, F. V. C.; OLIVEIRA, V. O. Busca por estudos sobre protótipos digitais para o ensino de línguas na perspectiva crítica. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 8, n. 1, p. 33-45, 2021.