

## **Entre multiletramentos e identidades: práticas de ensino de línguas mediadas pelas tecnologias digitais**

## **Entre multialfabetizaciones e identidades: prácticas de enseñanza de lenguas mediadas por las tecnologías digitales**

## **Between multiliteracies and identities: language teaching practices mediated by digital technologies**

Sara Moraes Rocha<sup>1</sup>

Camila Gonçalves dos Santos do Canto<sup>2</sup>

Clara Zeni Camargo Dornelles<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa práticas de ensino de línguas adicionais mediadas por tecnologias digitais em uma escola pública do Rio Grande do Sul, com foco em verificar o potencial das TDICs no desenvolvimento da criatividade e autoexpressão de alunos do 9º ano na leitura e produção de textos multimodais. Os dados foram gerados por meio de questionários, gravações e produções multimodais, analisadas à luz dos 4Cs da abordagem CLIL (Coyle, 2005) e de conceitos sobre criatividade (Dietrich, 2019; Ostrower, 1993). O estudo revelou que as tecnologias digitais foram vistas como ferramentas para criação e reflexão, mostrando que integrar multiletramentos, criatividade e TDICs promove o protagonismo criativo e o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais.

**Palavras-chave:** Ensino de línguas. Multiletramentos. Tecnologias digitais.

**Resumen:** Este artículo analiza prácticas de enseñanza de lenguas adicionales mediadas por tecnologías digitales en una escuela pública de Rio Grande do Sul, con énfasis en el potencial de las TDIC para el desarrollo de la creatividad y la autoexpresión de estudiantes de 9.º grado en la lectura y producción de textos multimodales. Los datos se obtuvieron mediante cuestionarios, grabaciones y producciones multimodales, analizados desde los 4Cs del enfoque CLIL (Coyle, 2005) y aportes teóricos sobre creatividad (Dietrich, 2019; Ostrower, 1993). Los resultados muestran que las tecnologías digitales favorecen la creación y la reflexión, promoviendo el protagonismo creativo y el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales.

**Palabras clave:** Enseñanza de lenguas. Multialfabetizaciones. Tecnologias digitales.

**Abstract:** This article analyzes additional language teaching practices mediated by digital technologies in a public school in Rio Grande do Sul, focusing on the potential of digital information and communication technologies (DICTs) to foster creativity and self-expression among 9th-grade students through the reading and production of multimodal texts. Data were collected through questionnaires, recordings, and multimodal productions, and analyzed based on the 4Cs of the CLIL approach (Coyle, 2005) and theories of creativity (Dietrich, 2019; Ostrower, 1993). The findings indicate that digital technologies support creative and reflective processes, promoting creative agency and the development of linguistic and cultural competences.

**Keywords:** Language teaching. Multiliteracies. Digital technologies.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pampa

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pampa

## **Introdução**

Atualmente, além do impacto nos modos de interação dos sujeitos com o mundo, com o conhecimento e com os outros, o avanço tecnológico nos colocou de frente com alunos considerados nativos digitais, ou seja, que cresceram imersos em ambientes virtuais. Azambuja (2019, p. 23) problematiza o uso do termo evidenciando a desigualdade dessa imersão, afirmando que esse discurso “influencia as políticas institucionais e pode estabelecer novos saberes legitimados pela escola e um novo padrão de aluno e de comportamento esperado”. Logo, a afinidade por essas ferramentas se trata de algo contextual, e não inerente à geração, sendo influenciada por aspectos culturais, econômicos e sociais.

Tendo em vista a fragilidade da autonomia frente a hiperconexão, é urgente refletir sobre a utilização das ferramentas digitais no âmbito escolar. Logo, este artigo relata os achados durante uma pesquisa de mestrado que analisou e discutiu a implementação da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL) no contexto da escola pública, no interior do Rio Grande do Sul (RS), fazendo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como incentivo à criatividade na produção de textos multimodais nas aulas de língua inglesa e espanhola.

Nesse recorte, discutiremos a presença das línguas adicionais na escola pública, a abordagem utilizada no desenvolvimento da pesquisa e algumas considerações sobre criatividade. Após, serão apresentados os resultados da pesquisa em relação ao potencial do uso das tecnologias digitais no aprimoramento da criatividade dos alunos na leitura e produção de textos multimodais e às percepções deles quanto ao uso das tecnologias para a criação e interação com textos multimodais pré e pós-intervenção pedagógica.

## **Línguas adicionais e escola pública**

O ensino de línguas adicionais na escola pública brasileira apresenta desafios históricos e atuais que influenciam diretamente a qualidade da aprendizagem. Pesquisas como a do British Council (2015) revelaram algumas dificuldades estruturais e sociais, como a vulnerabilidade socioeconômica, turma desniveladas, carência de recursos e desvalorização da disciplina, além da precariedade no trabalho docente com a sobrecarga de atividades, baixa remuneração, falta de tempo e apoio no planejamento e superficialidade dos programas de formação continuada.

Resultados como esses comprovam o que Leffa (2011, p. 25), anos antes, afirmou sobre o fracasso da escola pública: “há várias maneiras de ver esse fracasso, desde a criação de bodes expiatórios até a apoteose da carnavalização”. Ainda, ele sugere que os bodes expiatórios podem ser: o governo, a má formação e despreparo do professor ou a passividade e o desinteresse do aluno.

Bender (2022) comenta o retrocesso apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as línguas adicionais que não sejam o inglês, relacionando-o com a alternância do ensino da língua espanhola no Brasil e as políticas educacionais linguísticas para o apagamento da mesma, indicando o possível cerne dos ditos bodes expiatórios.

Embora a competência específica de língua inglesa para o Ensino Fundamental na BNCC, proponha que o estudante seja capaz de “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural” (Brasil, 2018, p. 246), ao estabelecer a língua inglesa como a única língua estrangeira contemplada no documento, nos questionamos quem é o estudante que poderá reconhecer-se nesse mundo plurilíngue e multicultural. A escolha do inglês como única língua adicional de referência acaba evidenciando o posicionamento monocêntrico do documento e a falta de espaço para a pluralidade linguística e cultural presente no contexto brasileiro.

No caso do ensino da língua espanhola, especificamente no contexto das escolas no RS, o movimento #FicaEspanhol marcou a conquista da permanência da língua espanhola nos currículos. Essa luta trouxe o espanhol de volta para as escolas gaúchas, em especial as de contexto fronteiro, nas quais o “lugar de si” e o “mundo plurilíngue e multicultural”, tão enfatizados pela BNCC, se mesclam à identidade do gaúcho (*el gaúcho*) e às representações culturais compartilhadas com a Argentina e o Uruguai.

A partir da reflexão sobre a importância de um ensino de línguas que foque no pertencimento e na pluralidade, exploramos uma possível relação entre a abordagem CLIL, o letramento digital, os sujeitos e a criatividade.

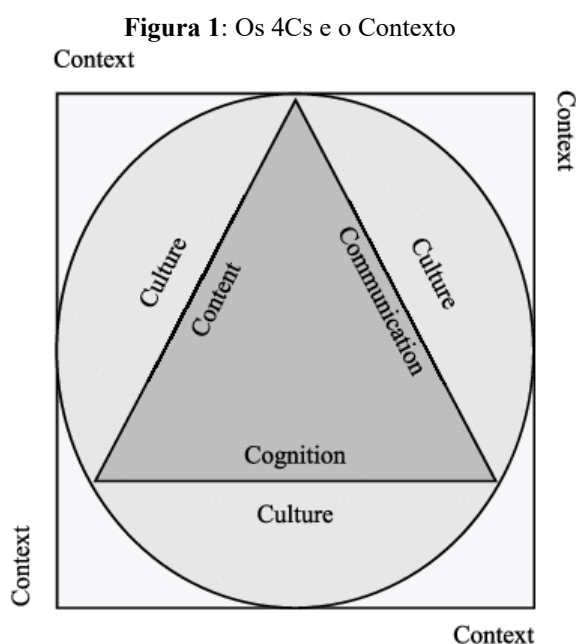
## **Abordagem CLIL**

Em português, a abordagem CLIL foi proposta por David Marsh na Universidade de Jyväskylä, na Finlândia. Para o autor, a abordagem pode ser definida da seguinte forma: “CLIL é uma abordagem educacional duplamente focada na qual uma língua adicional para o ensino

e aprendizado de conteúdo e língua”<sup>4</sup> (Marsh, 1994, p. 10). Sendo assim, CLIL é proposta como uma abordagem de ensino de línguas que visa uma aprendizagem contextualizada e significativa. Considerando a aprendizagem acessível da língua, Coyle (2005) definiu quatro princípios denominados 4Cs: Conteúdo, Comunicação, Cognição e Cultura.

O Conteúdo foca na temática de aprendizagem e na aquisição de conhecimento, habilidades e compreensão. A Comunicação visa o uso da língua como propósito comunicativo. Já a Cognição, tem enfoque nas habilidades cognitivas e, o princípio Cultura, incentiva a cidadania pluricultural. Mais tarde, Mehisto, Marsh e Frigols-Martín (2008), sugerem a substituição do termo “Cultura” para o termo “Comunidade”, entendendo a construção de sentidos como processo pessoal e social.

Nesse sentido, Coyle, Hood e Marsh (2010) propuseram a inserção do Contexto, justificando que a abordagem se torna efetiva através da progressão no conhecimento, habilidades e compreensão do conteúdo, do processamento cognitivo, da interação no contexto comunicativo, do desenvolvimento de conhecimento apropriado da língua e do aprofundamento da consciência intercultural.



Fonte: Coyle, Hood e Marsh (2010).

Essa ênfase na comunicação e na aprendizagem contextualizadas evidencia a relevância de articular os 4Cs (e o Contexto) para que o CLIL tenha potencial, materializando-se em

<sup>4</sup> Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content *and* language.

práticas que promovem ambientes educativos críticos, inclusivos e alinhados às demandas de uma educação plurilíngue e multicultural.

Considerando essas demandas e o contexto da pesquisa, uma vez que os estudantes ainda estão em processo de aprendizagem das línguas adicionais e começando a reconhecer-se como aprendizes das mesmas, optamos pelo uso do termo língua adicional (Schlatter; Garcez, 2009).

Partindo desse entendimento, vemos o letramento digital como ferramenta para ampliar as oportunidades de interação, produção de conhecimento e desenvolvimento de competências comunicativas baseadas na autoexpressão e na autorreflexão em contextos plurais.

### **(Multi)letramento digital**

As TDICs influenciam a forma que lemos e escrevemos, uma vez que nos coloca em ambientes de consumo e produção de informações que são multifacetados. Afinal, estamos vivenciando o que Lévy (1999, p. 23) chama de cibercultura, as “técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamento e valores”, ou seja, estamos cada vez mais imersos em espaços onde há a coexistência entre informações e seres humanos.

Ao identificarmos as mudanças ocasionadas pela cibercultura, observamos que as mudanças nos modos de leitura e escrita também começaram a refletir fora dos ambientes digitais a partir da simplificação da linguagem, além de dar mais espaço para a desinformação e a fragmentação da atenção.

Kern (2004) usa o termo “letramento” para relacionar a leitura e a escrita aos fatores socioculturais, contextuais e relacionais, que acabam influenciando também na construção de sentidos.

O que eu quero dizer com ‘letramento’, então, vai além da leitura e escrita como habilidades ou padrões de pensamento prescritos. Trata-se das relações entre leitores, escritores, textos, cultura e aprendizado de idiomas. Envolve as práticas cognitivas e sociais variáveis de interpretar e criar significados textuais que proporcionam aos alunos acesso a novas comunidades fora da sala de aula, ultrapassando fronteiras geográficas e históricas (Kern, 2004, p. 3)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> What I mean by ‘literacy’, then, is more than reading and writing as skills or as prescribed patterns of thinking. It is about relationships between readers, writers, texts, culture, and language learning. It is about the variable cognitive and social practices of taking and making textual meaning that provide students access to new communities outside the classroom, across geographical and historical boundaries (KERN, 2004, p. 3).

Ainda, o autor relaciona o letramento com a aprendizagem de línguas a partir dos seguintes aspectos: (1) letramento envolve mais do que leitura e escrita em um sentido estrito; (2) letramento é social e colaborativo por natureza; (3) letramento depende de convenções; (4) letramento envolve interpretação; (5) letramento envolve pensamento ativo e (6) letramento é recursivo.

A diversidade de mídias, linguagens e tecnologias evidencia a presença de letramentos múltiplos, caracterizados pela multiplicidade de linguagens e formas de significação que compõem os diferentes estilos textuais. Nesse sentido, a multimodalidade, conforme explica Dionísio (2011), resulta da integração de diferentes modos de representação que coexistem na construção de sentidos. Assim, compreender os textos multimodais implica reconhecer a diversidade de recursos expressivos presentes nas práticas comunicativas e refletir sobre o papel desses textos no ensino e aprendizagem de inglês e espanhol com o apoio das TDICs, ressaltando a importância do letramento digital para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Dionísio (2011) entende que, se os gêneros textuais se manifestam por meio de diferentes modos de representação que se articulam na produção de sentidos, o letramento não pode restringir-se apenas ao domínio do código alfabético. É necessário compreendê-lo como um processo de multiletramento, que abrange múltiplas formas de expressão e leitura. Em consonância, Rojo (2013) afirma que as práticas de letramento atuais abrangem a pluralidade cultural e a diversidade trazida pelos autores e leitores ao longo do processo de criação e interpretação. Com isso, ela destaca que a escola deve capacitar os alunos para atuarem no ciberespaço de forma crítica, reconhecendo e dialogando com as diferentes identidades e perspectivas que o compõem.

Tendo em vista o conceito de letramento digital proposto por Vilaça e Araújo (2019, p. 68) como “um amplo repertório de competências e habilidades para uso, comunicação, interação e aprendizagem com e por meio de tecnologias digitais”, podemos dizer que o mesmo pode ser visto como uma extensão dos multiletramentos. Dessa forma, se pode pensar em um (multi)letramento digital, que envolve não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a capacidade crítica e reflexiva de utilizar as tecnologias digitais de forma significativa e consciente, enxergando-as como ferramentas do processo de aprendizagem.

Contudo, é importante reconhecer que as TDICs, se não mediadas pedagogicamente, podem levar a usos superficiais ou sem propósito. Então, é preciso dar ao aluno a oportunidade de usá-las como suporte, sem deixar com que elas se tornem o centro da aprendizagem.

## Sujeito e o processo criativo

Pensar o sujeito e o processo criativo no contexto do ensino de línguas é reconhecer que a autoria e a produção de sentidos emergem da capacidade de unir experiências, emoções e repertórios culturais mobilizando diferentes modalidades textuais. Nessa ótica, o letramento digital passa a configurar-se como espaço de criação, reflexão e construção identitária e, sendo assim, podemos afirmar que língua e identidade são elementos indissociáveis nesse processo. Contribuindo para essa questão identitária e a relevância da mesma ao ser relacionada à aprendizagem de línguas e ao protagonismo criativo, Mitjás (2000) entende que a criatividade também demanda uma conexão entre o cognitivo e o afetivo, elementos fundamentais para a autoexpressão do sujeito.

Mitjás (2000) ainda indica alguns elementos do processo criativo, como: o processo, o produto, as condições, a pessoa e a integração de todos esses fatores. A autora chama a atenção, principalmente, para a integração entre as condições (considerando os fatores sociais que favorecem a criatividade) e a pessoa (considerando processos pessoais e psicológicos). Já Ostrower (1993) reforça que o processo criativo (formado pelo criador e pela criação) se relaciona aos valores pessoais e culturais do indivíduo. Assim, entendemos a criatividade como uma combinação de fatores individuais e coletivos a partir da interação do sujeito consigo mesmo e com o contexto em que está inserido.

Na perspectiva da neurociência, Dietrich (2019) nos mostra a mesma lógica ao classificar a criatividade em: deliberada (processos conscientes e controlados), espontânea (distanciamento do pensamento convencional e de preconceitos existentes) e fluida (diminuição da consciência e da análise consciente). Desse modo, o ensino de línguas precisa reconhecer que existe uma multiplicidade em cada sujeito e seu processo criativo, que são atravessados por experiências pessoais e contextos sociais nas dimensões cognitivas e afetivas.

Portanto, promover a criatividade em sala de aula é, também, fomentar o protagonismo criativo, permitindo que a aprendizagem se torne um espaço de construção de sentidos sobre si e sobre o mundo.

## Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com 8 alunos do 9º ano ao longo das aulas intercaladas de inglês e espanhol na escola pública com o intuito de verificar o potencial do uso das TDICs no aprimoramento da criatividade dos alunos na produção de textos multimodais integrando os 4Cs da abordagem CLIL e identificar as percepções dos mesmos quanto ao uso das TDICs para criação e interação com textos multimodais.

Para o primeiro objetivo, foram utilizados critérios de análise a partir dos conceitos de criatividade e da abordagem CLIL para analisar as produções multimodais dos alunos e, para o segundo objetivo, foram utilizados os questionários pré e pós-intervenção pedagógica e os excertos das gravações em áudio das aulas. No primeiro momento, os alunos foram identificados a partir dos pseudônimos Tarsila, Picasso, Van Gogh, Da Vinci, Monet, Munch e Michelangelo. Suas produções multimodais foram analisadas ao final de cada duas aulas, levando em consideração critérios que envolvem a criatividade (Ostrower, 1993; Dietrich, 2019) e os 4Cs da abordagem CLIL (Coyle, 2005).

**Quadro 1:** Critérios de análise das produções multimodais

REFERÊNCIAS	CRITÉRIOS	DESCRIÇÕES
Ostrower (1993)	Autenticidade; Auto expressão.	Há evidências de ideias, estilos ou combinações de recursos multimodais (texto, imagem, som etc).  A identidade do aluno é refletida de forma pessoal, evitando reproduções padronizadas/estereotipadas.
Dietrich (2019)	Criatividade deliberada; Criatividade espontânea; Criatividade fluida.	O aluno mobiliza conhecimentos prévios e cria conexões com os mesmos.  A produção desafia padrões convencionais e preconceitos.  Há sinais de envolvimento e naturalidade na produção.
Coyle (2005)	Conteúdo; Comunicação; Cognição; Cultura.	A produção reflete a compreensão dos conceitos trabalhados.  O aluno utiliza a linguagem de forma adequada ao gênero multimodal trabalhado, explorando o vocabulário e diferentes formas de expressão multimodal.  A produção demonstra pensamento crítico, trazendo conexões e reflexões além do esperado.  A produção considera diferentes perspectivas culturais e promove reflexões sobre identidade, pertencimento e interculturalidade.

Fonte: própria (2025)

Para desenvolver a autoexpressão e a autorreflexão dos alunos, todas as aulas foram pensadas a partir do tema identidade. Ao longo delas, discutimos temas como: dinheiro e felicidade, memórias e acontecimentos importantes, música e emoções e autopercepção.

Nas aulas 1 e 2, o tema era *Happiness and wishes* (Felicidade e desejos) e os alunos foram convidados a refletir e discutir sobre felicidade e seus desejos para o futuro para, na segunda aula, produzirem um *vision board* em relação a estilo de vida, relacionamentos e carreira. Primeiramente, os alunos escreveram no caderno um rascunho com frases utilizando o Simple Future.

Durante as aulas 3 e 4, sob o tema *Recuerdos* (Memórias), a produção multimodal foi uma minibiografia em *threads* realizada na plataforma Padlet. Nestas aulas, os alunos identificaram as características de uma minibiografia e, após, produziram o texto.

Já nas aulas 5 e 6, com o tema *Soundtrack* (Trilha sonora), os alunos discutiram a relação entre músicas e emoções e, ao final, produziram uma *playlist* comentada a partir do sorteio de uma emoção e apresentaram para a turma.

Por fim, nas aulas 7 e 8, os alunos deveriam usar a criatividade para produzirem seus autorretratos multimodais após a análise de autorretratos produzidos por Frida Kahlo e a discussão sobre a subjetividade das obras.

### **Protagonismo criativo**

Para relatar como se deu o processo criativo dos alunos, neste artigo, selecionamos dois dos gêneros multimodais que foram analisados ao longo da pesquisa: o *vision board* e o autorretrato multimodal. Após discutirem sobre a relação entre dinheiro e felicidade e descobrirem as características de um *vision board*, os alunos foram convidados à compartilharem seus desejos pessoais escrevendo no caderno e então representá-los no formato multimodal.

Ao analisar a escrita dos *vision boards*, notamos algumas frases repetidas, como: *I will be healthy* (Eu serei saudável), *I will win the lottery* (Eu ganharei na loteria), *I will pass the school year* (Eu passarei de ano) e *I will be more productive* (Eu serei mais produtivo). Contudo, algumas frases expressaram desejos pessoais e afetivos, como: *I will have a good relationship with my family* (Eu vou ter um bom relacionamento com a minha família) e *I will have a son* (Eu vou ter um filho).

Ademais, a versão multimodal dos *vision boards* também mencionou questões relacionadas à religiosidade, viagens e *hobbies*, que não haviam sido mencionadas na etapa de escrita.

Figura 2: Colagem dos *vision boards*



Fonte: própria (2025)

Na análise dos *vision boards*, levamos em conta os critérios apresentados no Quadro 1, com exceção do critério Cognição, uma vez que a atividade não exigia expressão do pensamento crítico. Nas demais produções, todos os critérios foram analisados.

Figura 3: Colagem dos autorretratos



Fonte: própria (2025)

As figuras 2 e 3 representam, respectivamente, a primeira e a última produção multimodal realizada pelos alunos ao longo das aulas desenvolvidas a fim de estabelecer um panorama sobre o processo criativo dos alunos, identificando o desenvolvimento da auto expressão durante as atividades.

Na comparação entre a primeira e a última produção, identificamos o surgimento de temas que não haviam sido abordados anteriormente em outras aulas e produções como, por exemplo: amizade, inspirações, simplicidade, memórias, metas e sentimentos como saudade, (auto)cobrança, timidez e baixa autoestima. Apesar da aparição desses temas mais pessoais, as representações relacionadas à produtividade, bens materiais e poder aquisitivo reforçaram nas produções dos alunos a existência de padrões e estereótipos, associando essas percepções à concepção de Ostrower (1993) acerca da relação entre criatividade e valores pessoais e culturais.

Ao longo das produções de Munch, na utilização de mais imagens e nos comentários da sua *playlist*, e de Da Vinci, pela escolha e justificativa da sua *playlist* e pelas imagens selecionadas para o seu autorretrato, conseguimos inferir mais significados a partir das escolhas de ambos em comparação à primeira produção. Nessa perspectiva, o quadro abaixo mostra um comparativo dos tipos de criatividade, conforme Dietrich (2019), identificados na primeira e na última produção multimodal proposta.

**Quadro 2:** Comparativo entre os tipos de criatividade

ALUNO	PRIMEIRA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL
Monet	Criatividade espontânea e fluida	Criatividade espontânea e fluida
Michelangelo	Criatividade deliberada	Criatividade espontânea
Tarsila	Criatividade fluida	Criatividade fluida
Munch	Criatividade deliberada	Criatividade deliberada
Van Gogh	Criatividade fluida	Criatividade espontânea e fluida
Picasso	Não foi realizada	Criatividade espontânea e fluida
Da Vinci	Não foi realizada	Criatividade deliberada e fluida

Fonte: própria (2025)

A partir do quadro, observamos que Monet, Tarsila e Munch mantiveram os mesmos tipos de criatividade ao longo da pesquisa. Embora Munch tenha continuado a demonstrar uma criatividade deliberada, considerada mais restrita e previsível, suas produções no segundo momento de análise revelaram maior presença de aspectos identitários, especialmente pela inclusão de mais recursos visuais em seu autorretrato.

Já Michelangelo mostrou uma mudança mais ampla no tipo de criatividade expressada nas atividades, apresentando mais características identitárias em sua minibiografia e nos comentários de sua *playlist*. Da Vinci, apesar de não ter entregue a primeira produção, apresentou um maior contraste entre os tipos de criatividade, pois apesar de seu autorretrato ser bastante subjetiva, sua *playlist* abriu espaço para a expressão de seus sentimentos, com pouca interferência explícita, visto que não houve preocupação ao ter exposto um tema sensível.

Em relação aos 4Cs de Coyle (2005), verificamos que, quanto ao quesito Conteúdo, a maioria dos alunos se limitou ao vocabulário já estudado e, apesar das produções serem multilíngues, notamos alguns equívocos linguísticos no processo de escrita. Quanto ao princípio Comunicação, os alunos utilizaram somente os gêneros multimodais trabalhados em aula, mesmo no caso do autorretrato multimodal, que era uma produção livre. O aluno Monet foi o único que optou por um formato diferente através do Pinterest.

No princípio Cognição, o engajamento cognitivo nas atividades e a compreensão das propostas se deu a partir da utilização dos recursos multimodais para conectar o que foi aprendido com os conhecimentos e habilidades já adquiridas. Enfim, no princípio Cultura, percebemos a cidadania cultural refletida nas produções através das escolhas linguísticas e dos recursos multimodais utilizados, que auxiliam na expressão de perspectivas culturais. Além da presença de estereótipos, havia também indicativos de pertencimento e comunidade, apontando que a autoexpressão é formada pela construção de sentidos como processo pessoal e social (Mehisto; Marsh; Frigols-Martín, 2008).

Ademais, Mitjans (2000) ressalta que são as vivências do sujeito que significam o processo criativo e que a conduta criativa é resultado da integração entre suas capacidades, motivações e personalidade.

Com essa análise, entendemos que mobilizar temas como identidade e auto expressão na sala de aula torna concreto o papel central do sujeito na compreensão da criatividade, na qual estão refletidas a flexibilidade, a ausência de inibições, a abertura à experiência e a motivação intrínseca presentes nas produções dos alunos.

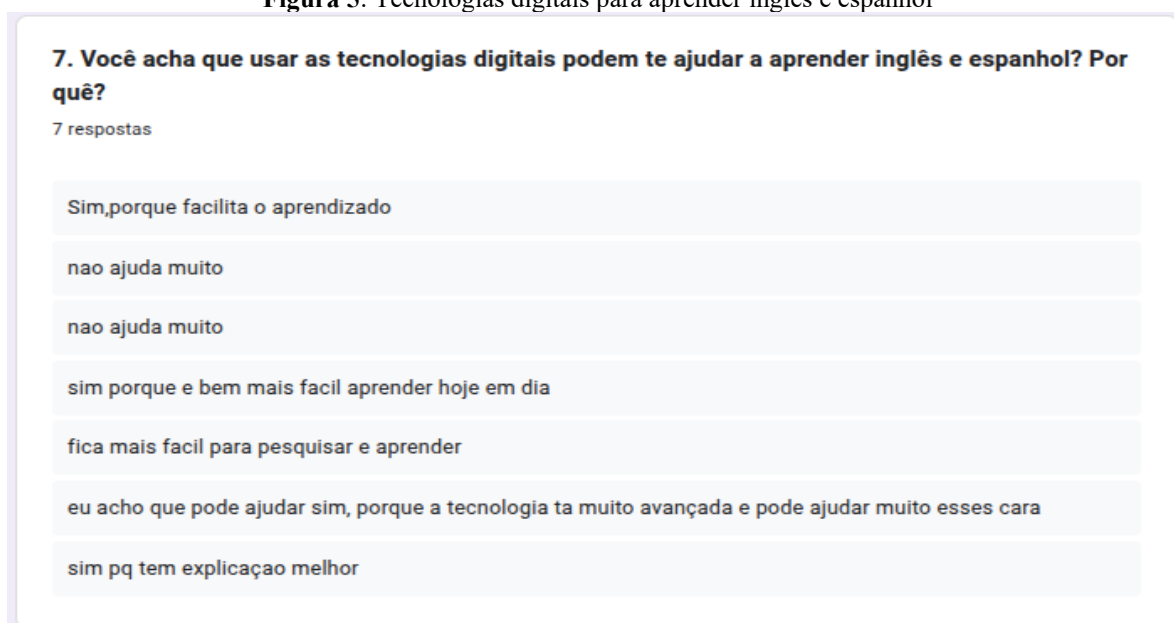
## Tecnologia coadjuvante

O segundo objetivo visou compreender as percepções dos alunos sobre o uso das tecnologias digitais na criação e interação com textos multimodais. Para isso, utilizamos como instrumentos os questionários aplicados antes e após intervenção e alguns trechos das transcrições das gravações de áudio das aulas.

O questionário diagnóstico, contendo 12 perguntas (abertas, fechadas e de múltipla escolha), foi respondido por todos os alunos de forma anônima. Quando questionados sobre os aplicativos e sites mais utilizados, os resultados indicaram que as opções mais selecionadas foram: jogos (71,4 %), redes sociais (57,1%) e editor de vídeos e fotos (14,3%). As respostas ilustraram um fato recorrente no contexto da pesquisa, já que os próprios alunos e alguns responsáveis relataram cansaço, sono e ausência nas aulas em razão do uso excessivo dos jogos no celular.

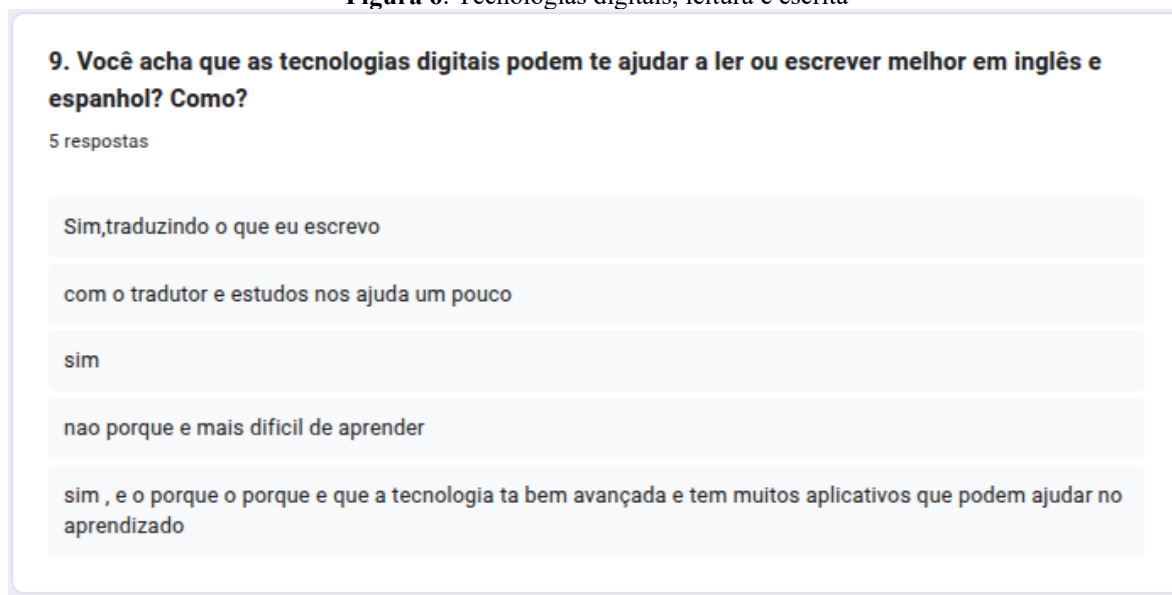
Em relação aos sites e aplicativos utilizados pelos alunos para realizar atividades de inglês e espanhol em casa, as respostas indicaram o uso do Duolingo (4 alunos), tradutor online (1 aluno) e a ausência de uso de recursos digitais (2 alunos). Quando questionados sobre a frequência que usam a tecnologia para realizar tarefas dessas disciplinas, todos afirmaram utilizá-la “às vezes”. Já sobre o potencial das TDICs para auxiliar na aprendizagem de inglês e espanhol, as respostas foram:

**Figura 5:** Tecnologias digitais para aprender inglês e espanhol



Fonte: própria (2025)

**Figura 6:** Tecnologias digitais, leitura e escrita



Fonte: própria (2025)

Apesar de interagirem constantemente com recursos tecnológicos, percebemos nas respostas que essas ferramentas ainda são vistas como meios de lazer, e não como instrumentos de diálogo, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, retomamos a reflexão de Vilaça e Araújo (2019), que destacam como as transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas exigem o desenvolvimento de competências voltadas ao uso consciente, crítico e reflexivo das TDICs.

Sobre a vontade de criar diferentes tipos de textos nas aulas de inglês e espanhol com a ajuda das tecnologias, como vídeos, colagens, animações etc., as respostas foram, em sua maioria, talvez. Já na pergunta sobre os tipos de conteúdos que mais interessantes para eles, os alunos selecionaram: memes (6), vídeos (5), filmes/séries/animes (4) e jogos (4).

É possível também comparar as respostas dos estudantes com os comentários feitos por eles sobre os materiais utilizados durante as aulas. Os resultados indicam que, embora a maioria dos alunos demonstre ter domínio no uso das tecnologias digitais, muitos ainda não as utilizam de maneira ativa para se engajarem em práticas discursivas e comunicativas online (Vilaça; Araújo, 2019). Porém, isso não implica que os estudantes deixem de construir conhecimento a partir de seus hábitos de navegação ou de sua participação em práticas sociais no ambiente digital. A questão central está em compreender como esse repertório de informações e habilidades pode ser mobilizado e aprimorado para favorecer a aprendizagem e a produção de conhecimento.

## Excerto 1

---

**Munch:** *Vídeo de novo...*

**Michelangelo:** *Pelo menos o cara não tem que copiar.*

...

**Michelangelo:** *E a qualidade desse vídeo! É de quando? Mais antigo que eu!*

**Van Gogh:** *Sora, o vídeo passado era mais velho que eu né?*

**Tarsila:** *De onde é que a sora tira esses vídeos? A senhora passa o tempo inteiro procurando né?*

...

**Michelangelo:** *Sora, ninguém quer saber isso. Ei, tá louco!*

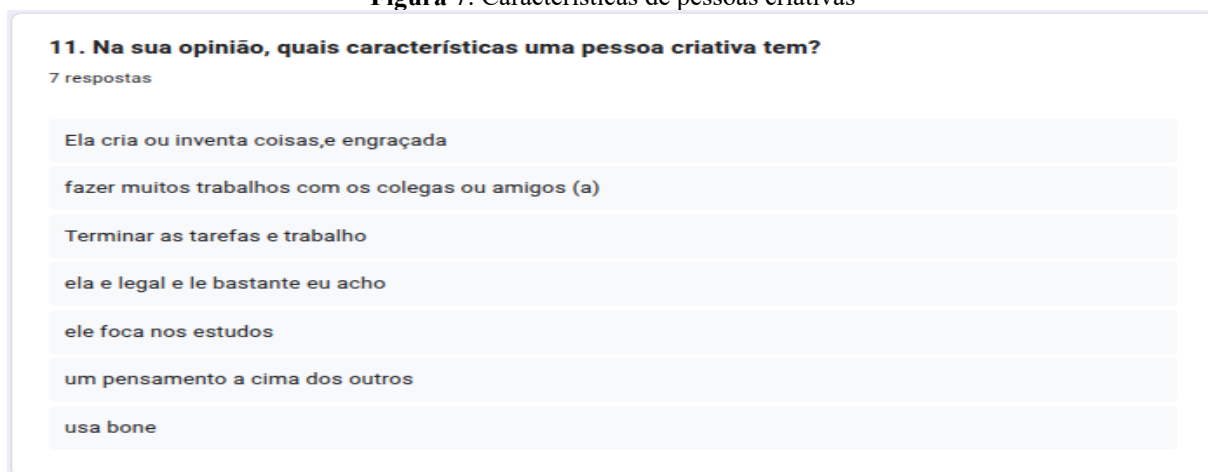
**Tarsila:** *Ai, vai colocar outro videozinho de novo! La historia de la diosa del fútbol. Ah, ninguém quer saber!*

---

A resistência dos alunos em assistir a mais de um vídeo nos levou à decisão de manter apenas o vídeo essencial sobre memórias, adaptando a explicação do gênero multimodal. Essa negociação mostra que ajustar propostas faz parte do processo pedagógico e pode também favorecer o engajamento. Ao usar a própria minibiografia como exemplo e discutir suas características, a professora criou um espaço de diálogo e motivação para que os alunos fizessem o mesmo.

Nas duas últimas perguntas, os alunos também refletiram sobre as características de pessoas criativas e como percebem sua própria criatividade ao usar as TDICs.

**Figura 7:** Características de pessoas criativas



Fonte: própria (2025)

**Figura 8:** Percepções sobre criatividade

**12. Você se acha uma pessoa criativa quando usa as tecnologias? Justifique.**

7 respostas

- Sim, porque posso editar videos ,aprender coisas novas
- um pouco
- sim porque esta pegando ideia
- as vezes porque nao sei muito
- nao muito
- mais ou menos
- talvez sim pq posso pegar exemplos da internet

Fonte: própria (2025)

As respostas revelaram a associação da criatividade com aspectos como inovação, originalidade, produtividade e talvez até superioridade intelectual, percebendo-a como algo distante da própria realidade. Retomando os tipos de criatividade de Dietrich (2019), essas opiniões se aproximam da criatividade deliberada, marcada por processos conscientes, controlados e padronizados, o que pode ter influenciado a forma como os alunos se enxergam enquanto sujeitos criativos.

Em contraste ao questionário diagnóstico, ao serem perguntados sobre suas opiniões ao terem aprendido sobre outros assuntos nas aulas, os alunos responderam: “legal”, “muito legal” e “eu gostei mais de fazer a playlist e a foto colagem”. Já na questão 5, os alunos indicaram o que mais haviam gostado durante as aulas:

**Figura 9:** O que os alunos mais gostaram nas aulas

**5. O que você mais gostou durante as aulas?**

6 respostas

- A aula que teve musicas
- dos trabalhos na internet
- gostei da atividades praticadas
- usar os computadores
- eu gostei de fica parado
- palavras novas

Fonte: própria (2025)

Com essas respostas, percebemos que as opiniões dos alunos estão relacionadas tanto às tecnologias digitais quanto aos gêneros multimodais. Quanto às produções multimodais, ao serem perguntados sobre sentirem a necessidade de usar a criatividade para realizar as atividades, na questão 6, todos responderam que sim e nas suas justificativas citaram as atividades *vision board*, *playlist*, cartazes, questionários, e o desenho guiado.

De maneira explícita, na pergunta 7 eles demonstram a mudança de percepção quanto ao uso das TDICs ao longo da pesquisa:

**Figura 10:** Tecnologias digitais e criatividade

**7. Usar as tecnologias digitais na realização das atividades dentro e fora de aula te ajudaram a ter mais criatividade? Por quê?**

6 respostas

- Sim , porque me ajudaram a ter mais ideias
- sim pq da pra pedir ajuda no glogle
- bahhh e porque eu vou ter um raciocinio melhor
- ajudaram bastante por ser mais facil de pesquisar
- sim
- sim porque eu posso pegar ideias na internet

Fonte: própria (2025)

Assim, confirmamos que, ao realizarem a leitura e a produção multimodal, os alunos tiveram espaço para estabelecer relações entre o que é deles e o que é do outro de maneira crítica e reflexiva, mobilizando a autoexpressão durante esse processo (Rojo, 2011). Também, percebemos que os alunos se consideram criativos ao buscar inspirações na internet ou ao aprender algo novo, o que evidencia a integração entre produto e sujeito no processo criativo (Mitjás, 2000).

No geral, os dados mostraram que os alunos associam as tecnologias mais ao entretenimento do que à criação, indicando que o acesso e o uso limitado desses recursos influenciam sua percepção e expressão da criatividade.

### **Considerações finais**

Diante dessas reflexões, compreendemos que a integração entre criatividade, multiletramentos e uso crítico das TDICs é essencial para a formação de sujeitos participativos

e conscientes no contexto educacional contemporâneo. Estimular a autoria e valorização das múltiplas linguagens significa reconhecer os alunos como produtores de sentido e de conhecimento, não apenas como consumidores de informação. Logo, é importante incentivar a construção coletiva de conhecimentos, promovendo a inteligência coletiva proposta por Lévy (1999, p. 131), no ambiente digital e também na sala de aula.

A análise dos resultados confirmou o potencial das TDICs na promoção dos 4Cs da abordagem CLIL e evidenciou mudanças nas percepções dos estudantes quanto ao uso dessas ferramentas, que passaram a ser vistas não apenas como suporte técnico, mas como instrumentos de expressão criativa e autorreflexiva, desenvolvendo o protagonismo criativo dos alunos e promovendo o diálogo entre identidade e aprendizagem de línguas.

Sendo assim, o estudo também abre espaço para discutir o potencial das TDICs e dos textos multimodais e sugerir formas de incentivar a criatividade dos alunos nas aulas de inglês e espanhol da escola pública.

## Referências

- AZAMBUJA, C. B. R. de. **De letramentos e afetos: espaços indisciplinados na escola como possibilidade**. 2019. 164f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/4750>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- BENDER, G. C. M. **Educação linguística nas aulas de espanhol: a autoetnografia de uma virada em um processo formativo**. 2022. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2022. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/7820>. Acesso em: 26 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRITISH Council. **O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE**. São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em: 22 jan. 2025.
- COYLE, D. **CLIL Planning tools for teachers**. The University of Nottingham: School of Education, 2005. Disponível em: [http://clilrb.ucoz.ru/\\_ld/0/29\\_CLILPlanningToo.pdf](http://clilrb.ucoz.ru/_ld/0/29_CLILPlanningToo.pdf). Acesso em: 11 fev. 2025.
- COYLE, D; HOOD, P; MARSH, D. **CLIL: content and language integrated learning**. UK: Cambridge University Press, 2010.
- DIETRICH, A. Types of creativity. **Psychonomic bulletin & review**, v. 26, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30128937/>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro:

Lucerna, 2011, p. 131-144.

KERN, R. Literacy and Advanced Foreign Language Learning: Rethinking the Curriculum. *In*: BYRNES, H.; MAXIM, H. H. (org.). **Advanced Foreign Language Learning**: a challenge to college programs. aasc: issues in language program direction. Boston: Heinle, p. 2-18, 2004. Disponível em: [https://archive.org/details/ERIC\\_ED482772/page/n1/mode/1up](https://archive.org/details/ERIC_ED482772/page/n1/mode/1up). Acesso em: 21 fev. 2025.

LEFFA, V. J. O. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão de múltiplos olhares. São Paulo. Parábola Editorial, 2011, p. 15-31. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/bodes\\_carnavalizacao\\_cumplicidade.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/bodes_carnavalizacao_cumplicidade.pdf). Acesso em: 2 fev. 2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARSH, D. **Bilingual education & content and language integrated learning**. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne: Paris, 1994.

MEHISTO, P; MARSH, D; FRIGOLS-MARTÍN, M. J. **Uncovering CLIL**: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan, 2008. Disponível em: <https://archive.org/details/284060456-uncovering-clil-1-pdf/page/9/mode/1up?view=theater>. Acesso em: 11 fev. 2025.

MITJÁNS, M. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 2000.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROJO, R. Letramentos digitais - a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443>. Acesso em: 25 fev. 2025.

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

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Língua espanhola e língua inglesa. *In*: RIO GRANDE DO SUL (org.). **Referencial curricular**: Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias – língua portuguesa e literatura; língua estrangeira moderna, vol. I. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. 2009, p. 125-172. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_voll.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf). Acesso em: 10 fev. 2025.

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. Letramento digital: conceitos, perspectivas e percursos interdisciplinares. **Revista E-Scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 10, p. 63, 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/3737>. Acesso em: 24 fev. 2025.

### Sobre as autoras

**Sara Moraes Rocha**: Graduada em Letras - Línguas Adicionais: inglês, espanhol e suas respectivas literaturas (Universidade Federal do Pampa) possui Mestrado em Ensino de Línguas (Universidade Federal do Pampa). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisa nos seguintes temas: ensino de línguas, línguas adicionais, materiais didáticos e tecnologias educacionais.  
*E-mail*: saramoraesrocha@gmail.com

**Camila Gonçalves dos Santos do Canto:** Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pelotas, Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas e Doutora em Linguística Aplicada pela mesma instituição, atualmente é professora adjunta no curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas/Mestrado Profissional. Tem experiência na área da Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologias de Ensino e Aprendizagem de línguas; Estágio supervisionado; Formação de Professores de línguas; Práticas de Leitura e Escrita; Metodologias Ativas e Educação Online.

*E-mail:* camilasantos@unipampa.edu.br

**Clara Zeni Camargo Dornelles:** Graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestra em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela mesma instituição e Doutora em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é docente no curso de Letras Línguas Adicionais - Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas e atua no Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas/Mestrado Profissional da UNIPAMPA. Tem experiência em: formação de professores, ensino de línguas, reforma curricular, política linguística e interação social.

*E-mail:* claradornelles@unipampa.edu.br

Recebido em: 30 de outubro de 2025

Aprovado em: 08 de janeiro de 2026