MULTILETRAMENTOS NA PLATAFORMA *KAHOOT:* ANÁLISE DAS FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS DISPONÍVEIS PARA O TRABALHO DOCENTE E PROTAGONISMO DOS APRENDIZES

Everton Borkenhagen (UNEMAT)[1]
Bárbara Cristina Gallardo (UNEMAT)[2]

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma análise das funcionalidades da plataforma *Kahoot*, a partir das teorias dos multiletramentos, com ênfase para o trabalho docente em sala de aula. O objetivo é destacar os multiletramentos presentes nesta plataforma e sugerir como os alunos podem atuar protagonistas no uso dessa plataforma, a partir da apropriação do professor do significado dos multiletramentos. A base teórica está fundamentada nos trabalhos do Grupo de Nova Londres (1996), Rojo e Moura (2012; 2019), Leffa (2012; 2016), dentre outros. A metodologia utilizada é exploratória, de natureza qualitativa. Observamos os elementos da plataforma que permitem uma experiência multiletrada através da imersão educativa nas multisemioses. Os resultados indicam que a plataforma pode ser utilizada para desenvolver a compreensão dos multiletramentos para a formação escolar para além da passividade. Para isso, argumentamos que o alinhamento entre as ferramentas pedagógicas e a intencionalidade do professor é essencial tanto para potencializar a aprendizagem quanto para explorar o papel do professor na integração das tecnologias digitais na sala de aula.

Palavras-chave: Kahoot. Multiletramentos. TDIC. Gamificação. Trabalho docente.

Abstract: This article presents the results of an analysis of the functionalities of the Kahoot platform, based on multiliteracies theories, with an emphasis on teaching practices in the classroom. The aim is to highlight the multiliteracies present in this platform and suggest how students can take on a leading role in its use, based on the teacher's appropriation of the meaning of multiliteracies. The theoretical framework is grounded in the works of the New London Group (1996), Rojo and Moura (2012; 2019), Leffa (2012; 2016), among others. The methodology used is exploratory and qualitative in nature. We observed the platform's features that enable a multiliterate experience through educational immersion in multiple semioses. The results indicate that the platform can be used to develop an understanding of multiliteracies in school education beyond passivity. We argue that the alignment between pedagogical tools and the teacher's intentionality is crucial essential both to enhance learning and to explore the teacher's role in integrating digital technologies into the classroom.

Keywords: Kahoot. Multiliteracies. DICT. Gamification. Teaching practices.

Introdução

O surgimento da internet, na década de 80, ficou marcado como "uma nova fase da sociedade da informação" (Lemos, 2004, p. 1), expandida com a propagação de aparelhos móveis e as redes sociais virtuais. Diversos suportes e plataformas disponibilizaram "meios de

[1] Mestrando no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Contato: everton.b@unemat.br.
[2] Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Docente do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Contato: barbarag@unemat.br.

comunicação mais interativos, liberando os indivíduos das limitações de espaço e tempo, tornando a comunicação mais flexível" (Vermelho *et al*, 2014, p. 182). A linguagem virtual, então, utilizada nesses meios de comunicação, assumiu novas configurações em relação à norma culta, uma vez que signos linguísticos próprios do ambiente digital passaram a funcionar nesse contexto.

A partir da virada para o século XXI, essas práticas tornaram-se mais intensas, uma vez que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) passaram a ser rapidamente renovadas. Desde a comunicação instantânea entre pessoas distantes fisicamente e a influência dessa prática nos modos de relacionamento entre amigos e des/conhecidos, nos modos de compartilhamento de informações, até o envio e recebimento de dinheiro por meio de aplicativos de bancos, é fato que as TDICs estão inseridas no dia a dia do cidadão contemporâneo, mesmo nos que se recusam a acompanhá-la[3]. Como resultado dessa evolução, a forma que lemos e escrevemos também foi impactada.

Atendendo às especificidades do contexto virtual, surgiu um novo modo de escrita, breve e informal, ou seja, com semelhanças a algumas características da fala (efêmera, informal), que ficou conhecida como internetês (Komesu, 2007). Novos modos de leitura também surgiram nesse contexto, tal como, o hipertexto que difere do texto impresso não somente por ir além da simples integração de texto e imagem, mas pelo seu *design* próprio que adquire formatos diversos. O gênero hipertexto integra diversas modalidades, como texto, imagem, vídeo, som, as quais projetam

> múltiplas interconexões entre eles, tanto potenciais quanto explícitas. Na forma mais simples de hipertexto, poderíamos ter uma teia de 'páginas' (ou parágrafos, frases ou mesmo palavras isoladas) na qual a totalidade ou parte da página estivesse vinculada à totalidade ou parte de outra página (ou até mesmo a outra parte da mesma página) de alguma forma diferente da convenção sequencial padrão da leitura comum (Lemke, 2002, p. 300)[4]

Assim, os textos multimodais e hipermidiáticos permitiram a quebra da leitura linear e sequencial da folha impressa, possibilitando uma maior dinamicidade e interatividade entre os agentes desse processo. Com essas características, Knobel e Lankshear (2006, p. 30), explicam que "essas mudanças foram acompanhadas pelo surgimento de diferentes (novas) maneiras de

[3] Cada vez mais operações bancárias, por exemplo, só podem ser realizadas em máquinas 24 horas ou aplicativos de smartphones. O recurso de reconhecimento de face nesses aparelhos indica (indiretamente) para a necessidade de se adquirir um aparelho.

[4] Tradução livre para: "multiple interconnections among them, both potential and explicit. In the simplest form of hypertext, we might have a web of 'pages' (or paragraphs, sentences, or even single words) in which the whole or some part of the page was linked to the whole or some part of another page (or even another part of the same page) in some way other than by the default sequential convention of ordinary reading".

pensar sobre o mundo e de responder a ele."[5] Mais recentemente, o desenvolvimento dos algoritmos e das Inteligências Artificiais (IAs), tornam, cada vez mais integradas, as particularidades de cada usuário e apontam para novos modos de compreender, aprender e ensinar a escrita, a leitura e os modos de se relacionar com as pessoas e as coisas.

Essa breve recapitulação do advento tecnológico, principalmente, a partir do século XXI, ilustra a exigência do desenvolvimento de outros letramentos que vão além do letramento da letra, relacionados às habilidades de interpretar, criticar e produzir significados em uma variedade de mídias e culturas. A esse respeito, o Grupo de Nova Londres[6] explica a origem do termo *multiletramentos*:

> Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual (Cazden *et al.*, 2021, p. 18).

Importante registrar que o advento da internet e dos multiletramentos nela propiciados foi intensificado e intensificou/promoveu novos modos de globalização (Kumaravadivelu, 2006) e diversidade cultural, impulsionados pelas práticas na Web 1.0, 2.0, 3.0, a Web semântica, e assim por diante.

É certo que a escola, como instituição responsável por cumprir funções sociais ligadas ao desenvolvimento individual e coletivo, e a formação para a cidadania, não poderia/pode permanecer alheia a essas transformações. Novas práticas de leitura e escrita precisaram/precisam fazer parte dos planejamentos e sequências didáticas dos docentes, a fim de contemplarem as habilidades e conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, em uma sociedade digital.

Nesse viés, utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, de modo a contribuir com o desenvolvimento de letramentos tanto técnicos quanto cognitivos[7], configura-se como uma

[5] Tradução livre do original: These changes have been accompanied by the emergence of different (new) ways of thinking about the world and responding to it.

[6] Grupo de educadores que se encontraram durante uma semana, em setembro de 1994, na cidade de Nova Londres nos Estados Unidos para discutir o estado da pedagogia dos letramentos. Algumas das principais áreas de interesse do grupo são: a tensão pedagógica entre abordagens de ensino explícitas e imersivas; o desafio da diversidade linguística e cultural; a recente proeminência dos modos e tecnologias da comunicação; e as mudanças nos usos dos textos em espaços de trabalho reestruturados. Foram nesses encontros que surgiu o termo "multiletramentos".

[7] Além do conhecimento técnico, espera-se do letrado digital uma postura consciente e crítica frente às práticas digitais.

estratégia condizente com as exigências das práticas sociais e, ao mesmo tempo, motivadora para os estudantes da era digital, sendo uma das finalidades, torná-los protagonistas de seu próprio aprendizado. Sobre essa característica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) traz importantes contribuições:

> para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertenças culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (Brasil, 2017, p. 487).

Esse excerto destaca o reconhecimento da educação formal sobre a importância de se garantir que os estudantes tenham acesso às práticas de letramentos valorizadas pela sociedade, sem excluir os letramentos que fazem parte do seu cotidiano (os letramentos não escolares), de modo a integrá-los (Garcia Canclini, 1997). Em outras palavras, abordar as novas TDICs não significa excluir o letramento tradicional, mas ampliá-lo no sentido de desenvolver novas habilidades.

A partir dessas constatações, consideramos relevante a apropriação e uso de plataformas digitais na sala de aula, com o objetivo de oferecer experiências digitais de aprendizado. Dentre as diversas plataformas que foram criadas com essa finalidade, escolhemos, neste artigo, explorar o *Kahoot*: uma plataforma multimodal que, entre outras finalidades, pode ser usada para a revisão de conteúdo, dentro e fora da sala de aula. A plataforma *Kahoot* engloba diferentes modos semióticos, como o verbo, a imagem e o som, em formato de *game-quiz*, com perguntas que podem ser criadas para quaisquer áreas de conhecimento. Os participantes interagem através de seus aparelhos digitais, respondendo a questões objetivas de múltipla escolha, em tempo cronometrado. Na sala de aula, esse tipo de experiência permite uma competição saudável e educativa, já que, instantaneamente, a plataforma permite visualizar a correção da questão e o placar do jogo. Leffa (2020, p. 6) ao ponderar sobre as características dos jogos como recurso educativo, advoga que "a gamificação torna a aprendizagem de qualquer conteúdo atraente, seja ele intrinsecamente interessante ou enfadonho, relevante ou inútil e até absolutamente sem sentido".

Um estudo científico feito pelo Jornal Internacional de Estudos Humano-Computador e divulgado pela CNN, revela que "os alunos que tiveram um ensino baseado em gamificação

aumentaram seu desempenho em até 89,45% em comparação com aqueles que receberam apenas aulas expositivas."[8] No entanto, a simples presença de recursos gamificados em atividades educativas não garante, por si só, o engajamento efetivo dos estudantes.[9] Elementos como o tema e o *design* didático são essenciais para assegurar a relevância do conteúdo proposto (Leffa, 2020, p. 10). Com tais ressalvas, podemos dizer que as plataformas digitais, com características de gamificação, são recursos de ensino importantes para a promoção da aprendizagem.

Nesse sentido, estabelecemos como objetivo principal deste artigo analisar de que forma os multiletramentos estão inseridos na plataforma *Kahoot* e explorar seu potencial como ferramenta pedagógica de apoio ao trabalho docente. O intuito é difundir o uso dessas práticas, a fim de potencializar o ensino-aprendizado, no ambiente educacional.

Este artigo está dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na próxima, apresentamos o referencial teórico sobre os multiletramentos e sua relação com a gamificação; na sequência, apresentamos a plataforma *Kahoot*, seus recursos e elementos que permitem uma experiência multiletrada; na terceira seção, apontamos as potencialidades da experiência do *Kahoot* para o trabalho com os multiletramentos e para a expansão da atuação docente. Concluímos com a apresentação dos resultados desta investigação.

1 Gamificação e ensino com tecnologias digitais

As (não tão) recentes e profundas transformações na sociedade, impulsionadas pelo avanço tecnológico têm, naturalmente, impactado a educação, levando a questionamentos sobre novas abordagens de ensino. As tecnologias digitais proporcionam um espaço de aprendizagem amplo, no qual os usuários aprendem ouvindo, assistindo, lendo, interagindo, compartilhando informação e gerando conhecimento. Nessa realidade, a visão tradicional do professor como detentor do conhecimento e responsável por transmiti-lo aos alunos, deixa de existir (Leffa, 2012), pois, a democratização do acesso à informação, através da internet, possibilita a qualquer indivíduo ser agente do próprio conhecimento.

Conforme apresentamos na introdução deste artigo, com recursos dinâmicos e eficazes, as TDICs podem cumprir um papel relevante no âmbito escolar, e assim, somar com o trabalho docente. Podemos dizer que, quanto mais o professor tem conhecimento desses recursos, do papel das dinâmicas e do funcionamento das plataformas digitais, mais eles podem

[8] Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/gamificacao-na-educacao/. Acesso em: 23/10/2024.
[9] Para saber mais, ver Leffa (2020, p. 9).

integrar-se, de modo bem-sucedido, às práticas formais de ensino e aprendizado que acontecem na escola. A esse respeito, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (Mato Grosso, 2018, p. 55), ressalta que o trabalho com as ferramentas digitais deve ser direcionado no sentido de atribuir "objetivo de aprendizagem a cada técnica usada no processo de ensino aprendizagem, que resulta em conhecimentos." Ou seja, apesar de possível, não basta saber operar um recurso tecnológico, é necessário compreender "por que, quando e como utilizar" as TDICs. Sugerimos que a apropriação desses conhecimentos pelos estudantes está perpassada pelo modo como o professor compreende as TDICs e como propõe as práticas digitais.

Ao discorrer sobre o gerenciamento das ferramentas digitais, Rojo e Moura (2012, p. 38) apontam que,

> Para trabalhar nessa perspectiva, o professor deve engajar as crianças no processo e traçar estratégias que as levem do conhecimento prévio à criação. Durante a criação, será possível abordar currículo escolar, o sistema de escrita, ampliar o repertório e transitar pelas diversas modalidades e coleções culturais.

Nesse sentido, quanto mais conhecimento sobre as *affordances* das plataformas digitais, maior será, para o professor, a possibilidade de explorar as suas funcionalidades e combiná-las com os letramentos escolares desenvolvidos na escola.

Tendo em vista o momento histórico atual, esse conhecimento aliado à perspectiva do aprendizado centrado no aprendiz (Dewey, 1950; Freire, 1996; Vygotsky, 1998), potencializam as práticas nas plataformas digitais, uma vez que favorecem o protagonismo, de forma ativa e significativa (Morin, 2018). Essas características podem tornar a escola um lugar mais prazeroso, de valorização dos saberes e cultura de cada aluno, levando-se em conta o universo que permeia a sociedade digital.

Embora o modelo de transmissão de conhecimento de modo dedutivo tenha sofrido críticas desde os anos 50, o envolvimento do aprendiz na construção de seu conhecimento ficou em evidência de forma mais marcante, com a popularização da Web 2.0. A chamada Geração Alfa nasceu em um mundo conectado, onde já eram comuns as práticas de busca e compartilhamento de informação, a criação de conteúdo e a construção de conhecimento em rede, disponíveis a qualquer hora e independente de espaços físicos. Esse novo contexto influenciou os modos de concentração das pessoas, o modo como aprendem e como podem aprender.

É nesse cenário que as metodologias ativas[10] se tornaram populares na escola. Segundo Berbel (2011, p. 28), "As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor." Entre essas metodologias, está a gamificação, cuja proposta apresenta um *design* de jogo voltado para atividades educativas, e que torna a experiência de aprendiz do século XXI mais atrativa, devido, dentre outros fatores, ao seu aspecto motivador. É possível dizer que o uso da gamificação estimula a democratização do conhecimento pois, o aluno ganha protagonismo pela valorização de seus saberes, e o professor atua como mediador em uma realidade na qual os estudantes são incentivados a buscarem uma resolução possível, para problemas que surgem ao longo das fases dos *games*. Nesse intento, eles interagem entre si e com o professor (que não apresenta a solução, mas figura como um facilitador), aprendem com a cooperação, desenvolvem pensamento crítico, podem desenvolver a criatividade, entre outras características que estimulam a aprendizagem (Gee, 2009).

São diversos os estudos que evidenciam a eficácia das metodologias ativas em comparação ao ensino tradicional, de caráter passivo e centrado na transmissão de conteúdos (Freeman et al. 2014; Rocha et al. 2022). Tais pesquisas sugerem que o conhecimento, diferente do que delimita a pedagogia tradicional, não é algo repassado de um para o outro (professor – aluno), mas, sim, construído a partir das interações sociais e da resolução de problemas em grupo (Lasakoswitsck, 2022).

Na próxima seção, destacamos os multiletramentos presentes na plataforma *Kahoot*, a fim de pontuar os recursos pedagógicos que podem ser explorados na escola.

2 *Kahoot* e os multiletramentos

Nesta seção, apresentamos a origem e funcionalidades do Kahoot, destacando alguns multiletramentos que podem ser explorados nessa plataforma.

2.1 *Origem do aplicativo*

O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizagem por meio de jogos, usado, principalmente, em escolas e outras instituições de ensino. Foi criado na Noruega em 2012 por Johan Brand, Jamie Brooker e Morten Versvik, em colaboração com o professor Alf Inge

[10] As metodologias ativas não surgiram com as tecnologias digitais, mas tornaram-se populares com o advento das TDICs devido às possibilidades de engajamento em atividades práticas próprias do meio digital e que podem ser realizadas em contextos além da sala de aula, de forma personalizada e com a dinamicidade dos recursos digitais.

Wang, em um projeto conjunto com a Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia. A ideia era transformar a sala de aula em um salão de jogos, usando a infraestrutura de uma sala de aula, onde o professor atuava como anfitrião do salão de jogos e os alunos eram candidatos, usando seus próprios dispositivos móveis. A plataforma ganhou rapidamente popularidade mundo afora, em escolas, universidades e demais instituições de ensino, devido a sua abordagem gamificada, que motiva o aprendizado de modo divertido e interativo.[11]

2.2 Funcionalidades do *Kahoot*

Para produzir um *quiz* na plataforma, é preciso fazer o *login*, utilizando um e-mail e senha. Porém, existem diversos outros *quizes* prontos, disponíveis tanto para serem explorados individualmente, quanto em grupo, de forma síncrona e assíncrona, conforme ilustrado na imagem a seguir:

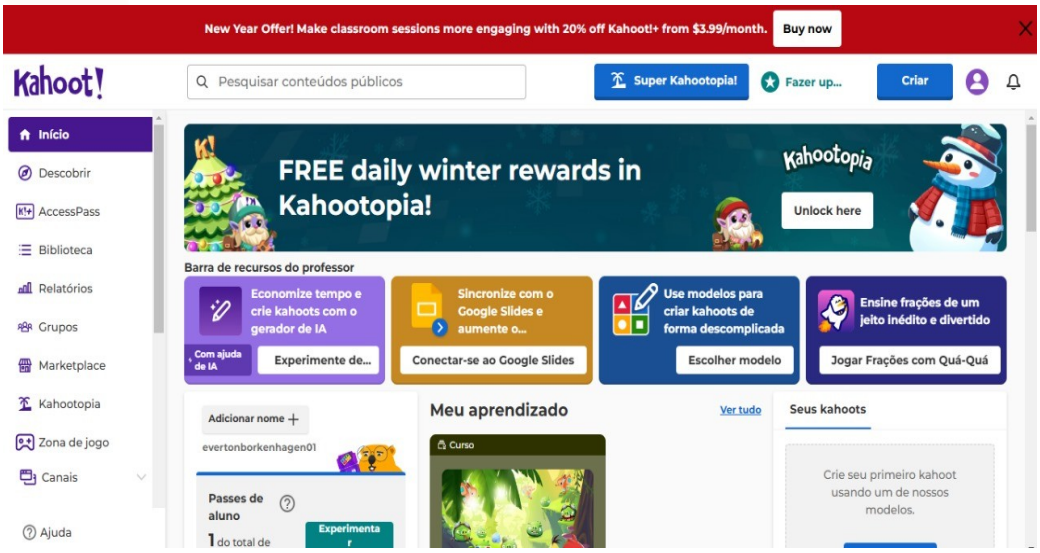


Imagem 1: Tela de início da plataforma.
Fonte: https://create.kahoot.it/

Clicando na lupa, em "pesquisar", é possível filtrar os *quizes* disponíveis de acordo com a temática requerida, facilitando a navegação na plataforma. Ao selecionar algum modelo, aparecerão opções para jogar solo, em grupo ou compartilhar o *link* para outras pessoas, possibilitando, um trabalho de revisão dos conteúdos vistos em sala.

A plataforma não oferece opções de escolha de níveis para cada um desses conteúdos, de modo que, por vezes, as perguntas de determinados assuntos são fáceis ou difíceis, dependendo do conhecimento já adquirido pelo usuário. Sobre essa característica, alguns *quizes*

[11] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Kahoot!. Acesso em: 03 jan. 2025.

têm em seu título a série a qual aquele conteúdo se refere, como uma forma de medir o público-alvo do jogo:



Imagem 2: Foto de um modelo de jogo pronto
Fonte: https://create.kahoot.it/

No uso em grupo, é preciso de uma conta que funcionará como um administrador da sala (geralmente será o professor). A plataforma possibilita tanto criar um *quiz* personalizado com imagens, temas, perguntas, tempo de resposta, entre outros, quanto escolher um modelo criado por outros usuários. Após essa criação, basta clicar em "iniciar" e aparecerá uma tela com um PIN e um QR CODE para os demais integrantes se conectarem à sala:



Imagem 3: Tela de espera de sala
Fonte: https://create.kahoot.it/

Os alunos, utilizando seus dispositivos conectados à internet, deverão acessar o site "kahoot.it" através de uma pesquisa no Google. Em seguida, eles devem inserir o PIN do jogo no campo indicado para participar. Os participantes têm a possibilidade de escolher um apelido e um elemento gráfico para os identificar, o que contribui para o fortalecimento do engajamento e personalização da experiência, uma vez que os colegas tentarão adivinhar quem está ali representado. Também é importante destacar que os participantes não precisam ter um *login*; apenas o criador da sala deve estar logado na plataforma.

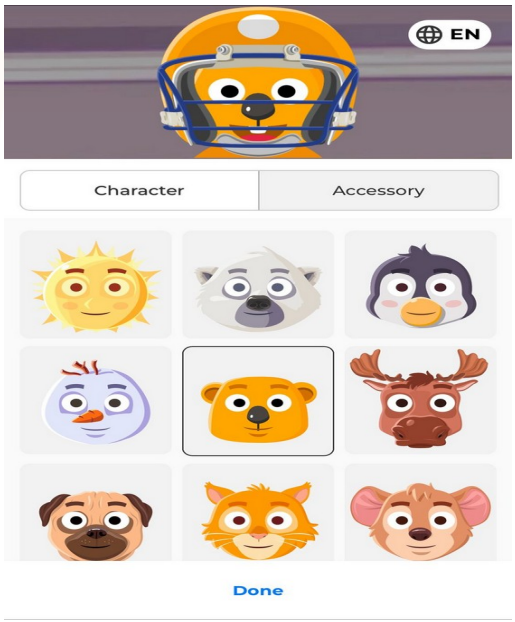


Imagem 4: Tela de escolha do elemento gráfico.
Fonte: https://kahoot.it/

Iniciado o *game*, as perguntas temporalizadas serão exibidas nas telas dos participantes e do professor (que deverá estar com sua tela espelhada em uma TV ou *datashow* para os alunos visualizarem). Nessa tela aparecerá a resposta certa, quando todos responderem, e as pontuações dos alunos, bem como suas colocações no *ranking*. Sobre as perguntas do *quiz*, elas podem ser de múltipla escolha, com uma ou mais alternativas corretas, verdadeiro ou falso ou de colocar na ordem. São utilizadas cores diferentes em cada alternativa, a fim de facilitar a compreensão na hora de selecionar a resposta. Ao jogar em grupo, é ideal que o áudio esteja ativado, pois os efeitos sonoros auxiliam na experiência imersiva do jogo, além de promover uma maior concentração. A imagem a seguir ilustra uma pergunta temporalizada e as alternativas de múltipla escolha.



Imagem 5: Tela de uma pergunta temporalizada.
Fonte: https://create.kahoot.it/

Nesta seção, ilustramos os diversos elementos que possibilitam ao usuário uma experiência multiletrada, na plataforma *Kahoot*. Na sequência, exploramos como os multiletramentos podem ser identificados, nas práticas disponibilizadas nessa plataforma.

3 Discussão dos dados

Desde as cores, as imagens sugestivas, os efeitos sonoros, a disposição dos elementos na tela, até o *design* de jogo, proporcionam a imersão em um ambiente atraente e interativo. São recursos multimodais, que requisitam de seus usuários habilidades de letramentos digitais, tais como, a leitura dos recursos dispostos de forma diversa na página (imagens, frases e palavras), o reconhecimento do PIN ou QR CODE de acesso, a escolha cronometrada das respostas e a visualização dos nomes dos participantes na tela.

O *feedback* imediato, característico do *Kahoot*, remete ao ensino e aprendizagem associados às práticas escolares e pode ser também considerado um letramento, pela motivação que pode provocar ao promover a concentração em meio aos vários recursos dispostos na tela. Segundo Gee (2003, *apud* Meroto *et al*., 2024, p. 6), o *feedback* imediato é essencial nos jogos e exerce grande influência no processo de aprendizagem, uma vez que oferece respostas rápidas sobre o desempenho dos alunos, possibilitando que eles reajustem suas estratégias e entendam os conceitos, de formas diversas ao convencional, quando por exemplo, realizam uma prova escrita.

Nas palavras de Rojo e Moura, (2012, p. 19) textos contemporâneos, como o que propomos neste artigo, exigem os multiletramentos, pois são "compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) que requerem capacidades e práticas de compreensão e produção de

cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar". O trabalho do professor, articulado a plataformas que incentivam a interação com e a apropriação de práticas digitais, pode potencializar o ensino e aprendizagem na sala de aula e fora dela. O *Kahoot* é um exemplo de texto que incentiva o desenvolvimento dessas capacidades e práticas atreladas aos multiletramentos.

Por outro lado, um ponto que merece atenção, no que diz respeito à dinâmica do *Kahoot*[12], é a ideia tradicional de educação, na qual o professor é o "detentor do conhecimento", pois ele assume o papel de organizador e executor das atividades. Os alunos, por sua vez, ocupam uma posição passiva, limitados a receber o produto, sem participar ativamente do processo de elaboração. Para subverter essa configuração, propomos que o professor, ao se apropriar dos modos de funcionamento da plataforma, possa organizar grupos de alunos com a tarefa de construir conteúdo de modo colaborativo, e assim, atuar como protagonista (elaborar perguntas do quiz, atuar como administrador, buscar imagens para as perguntas, fornecer feedback imediato, etc). Nessa mediação, o professor não fica atrás dos alunos, mas ao lado, conforme sugere Leffa (2012, p. 405) "(...) o professor, ao usar a transparência, deixa de se interpor entre o aluno e o conteúdo; pela camuflagem, disfarça sua presença, misturando-se ao conteúdo; e pela ocultação, põe o conteúdo na frente do aluno, ficando ele, o professor, não no meio, mas do outro lado". Nesse caso, pode atuar, ao mesmo tempo, como provocador do pensamento crítico e do trabalho colaborativo (Leffa, 2012).

Considerações finais

Neste artigo, concluímos que, apesar de reproduzir, em menor grau, o ensino tradicional, quando usado apenas para uma extensão da aula, através de questionários com respostas estabelecidas, o uso do *Kahoot* em sala de aula incentiva o desenvolvimento de multiletramentos, por meio de recursos que relacionam texto, imagem, som, cores, além de outros elementos que contribuem para o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de habilidades diversas (Leffa, 2016)[13]. Para que seu uso extrapole o que chamamos de reprodução de uma sala da aula analógica, sugerimos neste artigo que é indispensável a atuação do professor como mediador de práticas colaborativas entre os alunos e a plataforma.

[12] Se levado em consideração a visão mais horizontalizada, atrelada às práticas de multiletramentos.
[13] Leffa (2016) refere-se à plataforma Duolingo. Neste artigo, julgamos pertinente associar a discussão que este autor faz do Duolingo para ilustrar nosso argumento sobre as funcionalidades e propiciamentos da plataforma Kahoot.

Com esta pesquisa, verificamos que é preciso pensar em uma educação que dê conta da crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia atuais da sociedade (Cazden *et al*., 2021, p. 13). As TDICs, que estão cada vez mais presentes no cotidiano do cidadão do século XXI, requerem habilidades e letramentos que ultrapassam aqueles convencionados, ensinados nas escolas. Para isso, há diversos caminhos a serem explorados na educação, dentre eles a compreensão, por parte dos professores, do potencial das plataformas digitais para o desenvolvimento consciente dos multiletramentos. Ou seja, não é a mera introdução de plataformas multimodais na sala de aula que, magicamente, promoverá o desenvolvimento de multiletramentos (Ribeiro, 2021).

Aliado a essa habilidade, ser mediador do processo de construção do conhecimento dos estudantes implica buscar diferentes estratégias pedagógicas para alcançar esse objetivo. Essas estratégias estão, na atualidade, conectadas aos contextos *on* e *offline* em um *continuum*, onde cada um tem sua maneira de aprender, através das construções de caminhos distintos, mas mediados, no ambiente escolar. Conforme aponta Paulo Freire:

> (...) Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (Freire, 1996, p. 15).

É importante destacar que nenhuma ferramenta digital ou metodologia, por mais promissora que pareça ser, por si só, é capaz de operar mudanças significativas na construção do conhecimento. Assim como pontua Leffa (2016, p. 153), "(...) ou seja, não são as redes sociais, sozinhas, que melhoram o ensino de línguas [ou de qualquer outro conteúdo], mas o uso que fazemos dela". Sendo assim, nosso propósito com este trabalho foi de lançar luz sobre propostas pedagógicas alinhadas às metodologias ativas, e à compreensão dos professores sobre os letramentos, destacando os multiletramentos da plataforma *Kahoot* e o seu potencial, além daqueles já previstos, a fim de promover reflexões que possam reverberar nas práticas docentes e, consequentemente, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras, na sociedade digital contemporânea.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 15 fev. 2025.

CAZDEN, Courtney B. et al. Uma pedagogia dos multiletramentos. **Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: Uma pedagogia dos multiletramentos | LED – Letras /Tecnologias De Edição. Acesso: 15 fev. 2025.

FREEMAN, Scott; EDDY, Sarah L.; MC DONOUGH, Miles; SMITH, Michelle K.; OKOROAFOR, Nnadozie; JORDT, Hannah; WENDEROTH, Mary Pat. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014. Disponível em: https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.1319030111. Acesso em:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br. Acesso em: 03 mar. de 2025.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1997.

KOMESU, Fernanda. Internetês para interneteiros: (velhas) questões sobre escrita. **Estudos Linguísticos**. XXXVI(3), setembro-dezembro, 2007. p. 101-107. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/Gpel/Artigos/2007_-_Komesu_-_Internetes_para_interneteiros.pdf. Acesso em: 03 mar. de 2025.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: everyday practices and classroom learning. 2. ed. Open University Press, 2006.

LASAKOSWITSCK, Ronaldo. Origens, conceitos e propósitos das metodologias ativas de aprendizagem. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 63, p. 1-21, e23450, out./dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23450. Acesso em: 15 fev. 2025.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: presente, passado e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. v. 20, no. 02, 2012. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710. Acesso em 25 maio 2025.

LEFFA, Vilson. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino:** o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016. p 137-153.

LEFFA, Vilson. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01-14, abr./jun. 2020.

LEMKE, Jay L. Travels in hypermodality. **Visual Communication**, v. 1, n. 3, p. 299-325, out. 2002. DOI: https://doi.org/10.1177/147035720200100303. Acesso em: 10 fev. 2025.

LEMOS, André. Cibercultura e Mobilidade: a Era da Conexão. **Razón y Palabra**. out.-nov. 2004. Disponível em: https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibermob.pdf. Acesso em: 24 de abr. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Cuiabá, MT, 2018. Disponível em: https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11265/69496/documento-de-referencia-curricular-para-mato-grosso-ensino-fundamentalanosiniciais.pdf?srsltid=AfmBOop251e9r8D0UcW5LcReZKEg7gRpUO6LIwwtAeNPdeToG6b4lnNy. Acesso em: 15 fev. 2025.

MEROTO, Monique Bolonha das Neves; GUIMARÃES, Christiane Diniz; SILVA, Claudia Kreuzberg da; SILVA, Dinaléia Araujo; ARAÚJO, Fábio José de; SÁ, Gilmara Benício de; CARVALHO, Ianan Eugênia de; BEZERRA, Olinderge Priscilla Câmara. Jogando para aprender: como a gamificação está mudando a educação. **Revista Foco**: Curitiba (PR). v.17, n.1, 2024. p. 1-18. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4122. Acesso em: 24 de abr. 2025.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-23.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROCHA, Regiane da Silva; SOUZA, Alcione Santos de; RIBEIRO, Gilson Alves; VALLE, Paulo Roberto Dalla; PIO, Valmir Leandro; TEIXEIRA, Eliane Pinto; MARTINS, Liliana Vieira; SILVA, Fábio José Antônio da; PESSANO, Rita Freitas Ribeiro; CARNEIRO, Arlys Jerônimo de Oliveira Lima Lino. Metodologias ativas aplicadas ao contexto da Educação Básica: estratégias com potencialidades pedagógicas? **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, e89111334794, 2022. DOI: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34794.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo de. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

VERMELHO, Sonia Cristina; MACHADO VELHO, Ana Paula; BONKOVOSKI, Amanda; PIROLA, Alisson. Refletindo sobre as redes sociais digitais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 179-196, jan.-mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/4JR3vpJqszLSgCZGVr88rYf/. Acesso em: 24 de abr. 2025.