LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA COM O APLICATIVO *WHATSAPP*

DIGITAL LITERACY AND TEACHER EDUCATION: A PROPOSAL WITH WHATSAPP

Gersion Rodrigues Marques
Universidade Estadual de Goiás, UEG
Porangatu, GO, Brasil
gersionrodrigues@hotmail.com

Barbra Sabota
Universidade Estadual de Goiás, UEG
Goiânia, GO, Brasil
barbrasabota@gmail.com

Dllubia Santclair
Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC GO)
Goiânia, GO, Brasil
gersionrodrigues@hotmail.com

Resumo. Este artigo tem por finalidade problematizar o conceito de letramento digital a partir de experiências com uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em um minicurso para seis professores/as em formação universitária de língua inglesa. Nossa intenção é oportunizar a reflexão sobre as possibilidades e os recursos didáticos digitais de nosso tempo ao passo em que proporcionamos que as discussões ocorram mediadas também por essas tecnologias. Deste modo os/as participantes do minicurso foram convidados a lançar um olhar meta analítico para a ferramenta, ou seja, usar e refletir sobre como usar. Este estudo qualitativo interpretativista pauta-se pela teoria dos Multiletramentos e visa discutir de que maneira podemos contribuir para o aprimoramento do letramento digital crítico dos professores e consequentemente favorecer o trabalho embasado pela teoria do letramento crítico ressignificado também entre seus alunos e alunas.

Palavras chave: letramento digital crítico; formação de professores; whatsapp como ferramenta.

Abstract. This article aims to problematize the concept of digital literacy from experiences using Information and Communication Digital Technologies (ICDT) in a six-hour course planned for teacher education context. Six undergraduate students took part in this minicourse. Our intention is to provide opportunities for reflection on the opportunities and digital didactic resources of our time while providing that the discussions take place also mediated by these technologies. In this way, the participants of the mini-course were invited to take a meta-analytical look at the tool, that is, to use and reflect on how to use it. This qualitative interpretive study is guided by the theory of Multiliteracies and aims to discuss how we can contribute to the improvement of critical digital literacy of teachers and consequently favor work based on the theory of critical literacy resignified also among their students.

Keywords: critical digital literacy; teacher education; *whatsapp* as a tool.

INTRODUÇÃO

Com o advento da internet e a ampliação das possibilidades de interação geradas pela Web 2.0 e 3.0, modificações substanciais na forma de ensino e de aprendizagem são necessárias a fim de acompanhar o modo de produzir, divulgar e compartilhar saberes na atualidade. Nosso tempo é marcado pela possibilidade de interagir com pessoas em diferentes locais e tempos e ainda assim construir saberes a partir de informações mediados pelo outro, ainda que à distância. Para Sant'Ana, Suanno, Sabota (2017) é importante ressaltar que a mediação sempre é realizada por pessoas em contato com as subjetividades umas das outras e que se auxiliam mutuamente a religar saberes de modo a tornar informações disponíveis na rede em conhecimentos agregáveis aos nossos, ampliando nossos repertórios e possibilitando que o ensino-aprendizagem se efetive para cada aprendiz. Nesse sentido, aprendiz não equivale a aluno/a, mas sim a aquele que se abre à aprendizagem mediada pelo outro, seja ele/a um/a professor/a, um/a tutor/a (alguém em um tutorial), um/a colega próximo ou geograficamente distante.

Em outros cenários, fora do âmbito educacional, é também percebida a crescente demanda pelo uso eficaz de tecnologias digitais como em transações bancárias, reservas de hotéis e compras de passagens, comércio virtual (*e-commerce*), participação em redes sociais *online*, aplicativos para dispositivos móveis e cadastros diversos. Diante disso, analisar o conceito de letramento digital, a partir da experiência com o uso das TDIC pode favorecer a problematização e a produção de sentido a partir das práticas didáticas dos/as professores/as e permitir também a reflexão, a crítica, as quais considerem valores, atitudes dos/as envolvidos/as no processo de ensino e de aprendizagem. Para tal, é importante desenvolver habilidades de letramento que preparem para a apropriação e uso efetivo desses serviços e atuar nessas circunstâncias.

No Brasil, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as tecnologias digitais de fato sejam incorporadas às práticas educativas de modo amplo e autônomo e que os/as educadores/as se apropriem dessas ferramentas para formação continuada (KENSKI, 2013). Esse cenário requer pesquisas e planejamento de aulas que sejam discutidos em âmbito acadêmico, uma vez que, na atualidade, os/as jovens já não se conformam mais com um ensino que se baseie na transmissão de conhecimento. A convivência com as tecnologias digitais no cotidiano, como em sites de busca, jogos interativos e em colaboração, aplicativos para aprendizagem de idiomas, entre outros, faz com que eles tenham mais resistência às abordagens mais tradicionais de ensino e aprendizagem (GREENFIELD; ROSSI, 2012).

Buzato (2006, p. 16) define este tipo de letramento, como:

> [...] letramentos digitais (LD) [que] são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados *online*, construídos pela interação social mediada eletronicamente.

Desse modo, ter o letramento digital como uma das expectativas a ser alcançadas nas práticas pedagógicas de sala de aula pode oportunizar o desenvolvimento de habilidades em exercer práticas de leitura e escrita em meio digital, que garanta aos/às alunos/as acesso crítico a um complexo universo que nos envolve cada dia mais. Grande parte dos/as alunos/as em fase de educação básica regular, excetuando os da Educação de Jovens e Adultos, nasceram em uma época em que a internet já estava posta como uma realidade estabelecida. Ter acesso a este recurso é uma questão de possibilidade, oportunidade e inclusão/exclusão social, mas dificilmente encontraríamos jovens que a percebem como um elemento externo e que pode, portanto, ser excluído de cenários sociais, tais como o escolar. Por outro lado, muitos/as dos/as professores/as em atuação não participam do mesmo cenário geracional. Para muitos/as deles/as, a internet deve permanecer fora da escola pois exerce influência negativa sobre os/as alunos/as distraindo a atenção daquilo que é fundamental, o conteúdo estático do livro texto a ser repetido ano após ano. Os/as jovens deste século não interagem da mesma forma com esses conteúdos[1] e a diferença entre o que eles/as demandam aprender e o que encontram na escola pode causar diferentes tipos de exclusão, afastamento e até mesmo evasão. Como ressaltam Sabota e Oliveira (2019, p. 230) "entender como o uso de textos multimodais participam da vida do/a aprendiz e que sentidos são criados a partir do que veem torna-se muito relevante nos dias atuais para se contribuir para o letramento crítico de aprendizes." e por isso optamos por incluir em um minicurso direcionado a professores/as em formação universitária uma discussão sobre a multimodalidade, como explicamos mais adiante.

O contexto supracitado acena que a capacidade de produzir sentidos por meio da leitura de textos multimodais, ou seja, textos compostos por múltiplas mídias tais como imagens, letras, sons, números, movimento, como os presentes nos dispositivos eletrônicos digitais, que estão espalhados por todos os lugares, pode favorecer o acesso a bens sociais importantes para a autonomia dos indivíduos, dentre eles, a agilidade em transações econômicas, a superação de limite espacial, entre outros. A sala de aula, como um espaço de interações sociais, pode se tornar profícuo para o desenvolvimento do letramento digital, que é o objeto de estudo deste trabalho e cujo conceito é explorado adiante. No entanto, para que isso se dê, é necessário transcender à visão tradicional de ensino, pautada por sujeitos passivos, simples receptáculos de informação, um "ensino bancário", como esclarece Paulo Freire (2014 [1976]) e alcançar a concepção de educação linguística entendida como um processo de trocas de saberes que possam favorecer a construção e a organização do aprendizado de maneira mais autônoma e contextualmente situada, tal como percebido em Sabota e Oliveira (2019).

Nesse sentido, o uso de aparatos tecnológicos, tais como dispositivos móveis e notebooks, quando associados a aplicativos e sítios de internet direcionados à leitura multimodal podem auxiliar a compor um cenário em que a sala de aula seja propícia ao letramento, à construção de saberes por meio do acesso a diversas formas de linguagem e leituras possíveis. Para Rojo (2012), a variedade de linguagens (imagens, sons, vídeos, escritos) que compõem os textos atualmente, sejam eles digitais ou impressos, requer certas

---

[1] GREENFIELD Susan. "O ambiente digital está alterando nosso cérebro de forma inédita" por Jones Rossi / Veja - 10.09.201 disponível em: https://www.fronteiras.com/entrevistas/susan-greenfield-lo-ambiente-digital-esta-alterando-nosso-cerebro-de-forma-ineditar. Acesso em: 07 abril 2020.

habilidades nas práticas de compreensão e produção para que esses textos favoreçam a construção de sentidos por parte dos leitores que participam mais ativamente do processo de leitura e compreensão.

O cenário atual, pois, nos convida a compreender que as práticas letradas devem ser construídas no nível do discurso, de forma colaborativa, participativa e distribuída (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Braga (2013) defende que o uso das tecnologias digitais altera as práticas sociais ao apresentar um rompimento nas barreiras temporais e espaciais e oportunizar o surgimento das comunidades virtuais. Para Takaki (2017), tal situação faz com que se questione como e onde as tecnologias fazem sentidos ao seu usuário, permitindo que outras vozes sejam ouvidas e consideradas no processo de leitura crítica. Em uma perspectiva linguística, os estudos de Santaella (2005) já nos alertavam para a hibridização de linguagens que compõem os textos digitais e sua implicação para o (res)significar nos modos de pensar, agir e sentir, que passam a ser mais interativos e dialógicos nas comunidades de fala.

Diante dos desafios exigidos para a prática pedagógica na contemporaneidade, um minicurso foi pensado com o objetivo de sugerir algumas atividades didáticas que pudessem auxiliar os/as professores/as e seus/suas aprendizes no desenvolvimento de habilidades que contemplam o letramento digital. O minicurso foi ministrado por uma das autoras e o autor deste artigo e o material empírico gerado foi estudado coletivamente pelos três autores, na intenção de problematizarmos as implicações do uso de um aplicativo de mensagens assíncronas no contexto de aprendizagem de língua inglesa. O objetivo deste estudo é, portanto, discutir que possibilidades de leitura multimodal são viabilizadas pelos usos da ferramenta WhatsApp e como essas possibilidades foram percebidas pelos/as cursistas. Contamos com a participação de 6 acadêmicos/as de um curso de formação de professores de línguas, que integraram um grupo de *WhatsApp,* cenário em que as atividades se concretizaram.

As reflexões alcançadas com a pesquisa nos levam a crer e afirmar que o uso do aplicativo como prática dentro do minicurso favoreceu o desenvolvimento do letramento digital entre esses/as cursistas e pode passar a integrar seu repertório de atividades didáticas a partir de então, como afirmaram ao final do minicurso.

Para melhor fluidez desse texto, iniciamos com algumas considerações sobre o conceito de letramento digital, com base em autores como Buzato (2006), Rojo (2012) e Xavier (2005). Na sequência, detalhamos a experiência de ensino mediada pelo aplicativo *WhatsApp,* um recorte de um estudo de caso (YIN, 2005), analisando as interações ocorridas no grupo. Com essa postura, é possível explorar as possibilidades didáticas das tecnologias digitais e ainda fornecer bases sólidas de produção de conhecimentos em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

LETRAMENTOS: SABERES NECESSÁRIOS

Os estudos de letramento têm ocupado o cenário educacional devido à sua relevância quanto à inclusão do aspecto social para o processo de aquisição e aprofundamento das habilidades de leitura e escrita. Para Soares (2003, p. 44), o conceito de letramento remete ao

> [...] estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim, [...] é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

A partir de mudanças impostas pelo ritmo de alterações no cenário social, temos percebido que é necessário que professores/as sejam capazes de problematizar diferentes práticas sociais e gêneros textuais para que os/as aprendizes desenvolvam conhecimento mais complexo e pragmático a partir de suas leituras. Faz-se importante, sobretudo, expandir a noção de texto, que deve abranger não apenas o escrito alfabético, mas o imagético, o sonoro, o gráfico em qualquer combinação multimodal que permita a construção de sentidos por parte do/a leitor/a (SABOTA e OLIVEIRA, 2019). Nessa direção, entende-se que o letramento seja o melhor caminho para assegurar a possibilidade para atuarem mais efetivamente nos diversos contextos sociais, considerando as práticas sociais como base.

Tendo em vista as transformações que ocorreram na sociedade, a escrita e a leitura precisam ser repensadas para atender sua complexidade. Para isso, o termo letramento tem sido ampliado para atender às emergências da sociedade, uma vez que letrar envolve bem mais do que alfabetizar (SOARES, 2003).

O entendimento de Soares (2003) sobre o tema vai ao encontro do que afirma Kleiman (1995, p. 19), para quem letramento é "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos". Assim, a capacidade de

compreender e produzir textos convida habilidades individuais que interseccionam com as dimensões sociais em que foram elaboradas.

As mudanças no caráter social da função da leitura e escrita passaram a levar em consideração seus usos e função social. A partir de então, percebeu-se que a sociedade deveria estar preparada para interagir de forma ativa quanto ao uso das tecnologias digitais no seu cotidiano, uma vez que elas passaram a fazer parte da sociedade nos mais variados âmbitos, como já afirmamos. Rebêlo (2005, p. 1) defende que

> [...] a inclusão digital significa, antes de tudo, melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade com ajuda da tecnologia [...]. Em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas 'alfabetizar' a pessoa em informática; é também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores.

Devido à ampliação de eventos sociais que envolvem as tecnologias digitais e a *internet* que propiciou o surgimento de novos gêneros e práticas digitais, faz-se necessário o estudo e a problematização dos novos letramentos que foram potencializados pelas mídias digitais. A sociedade, nesse contexto, passou a interagir com uma gama de textos (ou ainda processos semióticos e multimodais) muito mais diversificada, dado o surgimento ou transformações de diversos gêneros para atender as variadas esferas de atividades da vida social, como apontado por Rojo (2009) e Buzato (2006).

Nessa perspectiva, o professor pode fazer uso dos conhecimentos digitais prévios dos/as seus/suas alunos/as, valorizando o que já sabem para levá-los/as ao desenvolvimento de habilidades e competências. Dessa forma, o conhecimento empregado que venha ao encontro dos interesses dos/as alunos/as pode ser mais eficaz e significativo para atuarem nas diversas práticas sociais de escrita e de leitura propiciada pelo surgimento dos diversos gêneros digitais.

Na atualidade, a escrita e a leitura na tela do computador passaram a ser potencializadas por outras combinações e modos semióticos como o impresso, o imagético, o espacial e o sonoro, proporcionando outras significações, ampliando os sentidos e justificando a cunhagem do termo "multiletramento", em 1996, pelo grupo de Nova Londres (ROJO, 2012).

É relevante destacar que os multiletramentos também são influenciados por fatores econômicos, culturais e sociais da era digital (DIAS, 2012). Dessa forma, a escola, como reflexo desses fatores, precisa se adequar para contribuir com uma educação que amplie a ideia dos novos/múltiplos letramentos voltados para uma formação ampla e pragmática de seus/suas discentes.

Portanto, são necessárias a discussão e a problematização do uso das tecnologias também em cursos de formação de professores, como aponta Reis (2017) em uma pesquisa que investiga a relação do professor de língua inglesa e as TDIC em uma universidade estadual. A autora aponta a relevância de trabalhar com o auxílio das tecnologias, haja vista que o acesso à *internet* e a outros aparatos tecnológicos permite que os ambientes escolares possam ampliar as possibilidades de ensino, abrindo espaços para criação de práticas pedagógicas. Entretanto, no contexto supracitado, o trabalho com as tecnologias digitais voltado para os eventos de letramento digital não é considerado no fazer pedagógico dos/as professores/as, bem como nos documentos oficiais (REIS, 2017).

A ideia plural que o termo letramento digital assume para atender às transformações que surgem com a evolução das tecnologias (BUZATO, 2006; ROJO, 2012) nos convida a refletir sobre a natureza dos textos. Como esclarece Valente (2016, p. 876), em uma leitura multimodal, "além da escrita podem ser usadas imagens, animação, vídeos e sons" e a produção de sentidos se dá a partir de uma leitura que se realiza de maneira não linear, devido à presença de hipertextos, acessados por meio dos hiperlinks (BRAGA, 2013).

Desse modo, como ferramenta de aprendizagem, o hipertexto pode permitir que o/a aprendiz seja, ao mesmo tempo, leitor/a e autor/a de sua aprendizagem, uma vez que tem a responsabilidade de selecionar as informações que lê, clicando em *links* na tela digital (XAVIER, 2005), tal ação confere e evidencia protagonismo do/a leitor/a que interage com o texto efetuando escolhas que levam a leituras múltiplas, construindo novos rastros de sentidos e se beneficiando das possibilidades da Web 2.0 e 3.0, como já mencionado anteriormente.. Aprender a acessar os links e a construir sentidos a partir das imagens e sons que compõem o texto multimodal pode ser uma habilidade muito útil ao/à professor/a tanto para uso pessoal, quanto profissional, ou seja, diante da multiplicidade de linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais, o/a professor/a precisa desenvolver a competência para a leitura multimodal para, a partir das inúmeras informações fornecidas pelos artefatos digitais, construir e produzir sentidos de maneira crítica. Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20) definem a multimodalidade

> [...] como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente ("dizer a mesma coisa de formas diferentes"), desempenhar papeis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista.

Entendemos que uma formação para a multimodalidade pode contribuir para a interpretação de textos multimodais em diferentes suportes tecnológicos, sendo uma alternativa para a consolidação de práticas inovadoras, críticas e estratégicas para atuar na sala de aula, as quais compõem o letramento digital. Considerando essa perspectiva, trazer para sala de aula situações-problema de ensino e aprendizagem que desafiam e envolvam os/as alunos/as situados na contemporaneidade se torna uma proposta ideal para a finalidade de empoderar o/a aprendiz, no que se refere às habilidades de compreensão e produção digital, como apontado por Sant'Ana, Suanno e Sabota (2017). A formação de professores/as para os multiletramentos e para atuarem mais efetivamente no século XXI precisa ir além do papel impresso, do livro, da revista. Neste estudo buscamos mostrar como em um minicurso atuamos para construir um evento de letramento que pudesse oportunizar as práticas de multiletramentos.

O conceito de evento de letramento surge dentro da sociolinguística, conforme nos apresenta Street (2012), e está associado ao letramento e as situações de interação entre sujeitos e materiais escritos. Para o autor, este conceito é útil, pois capacita os pesquisadores,

> [...] a focalizar uma situação particular onde coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem, podem ser capturados por fotografias e se manifestam de diferentes formas, desde eventos de letramento acadêmico, até o ato de verificar horários e tomar o ônibus, folhear uma revista, sentar-se na barbearia, ler sinais para escolher a estrada (STREET, 2012, p. 75).

Desse modo, os eventos não podem ser compreendidos isoladamente, haja vista que demandam uma percepção sociocultural de que eles trazem convenções e pressupostos subjacentes que permitam funcionar, favorecer e ampliar os processos culturais, sociais e políticos. Estes surgem e são configurados por práticas de letramento e são perpassados por valores, atitudes, sentimentos etc.

Tal como Kleiman (1995), compreendemos que os eventos de letramento são permeados por um diálogo entre os/as participantes em torno de um texto escrito, imagético ou sonoro, cuja interpretação se relaciona às práticas cotidianas para trazer sentido ao evento.

Na próxima seção, relatamos a metodologia usada para construção do evento de letramento digital proposto, bem como demais características da pesquisa.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para atingir o objetivo proposto, utilizou-se uma metodologia de caráter qualitativo, a qual "se fundamenta na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos" (MICHEL, 2009, p. 37) Nessa direção, é possível inferir que haja uma relação dinâmica entre pesquisadores/as e objeto/participantes de estudo. O contexto é que vai determinar as interpretações e compreensões dos dados coletados a fim de dar maior credibilidade ao estudo do objeto em questão.

O cenário de geração de material empírico foi o minicurso "Mediação tecnológica: O *Whatsapp* na sala de aula", ofertado para estudantes do curso de Letras português/inglês, da Universidade Estadual de Goiás, campus Porangatu, que teve 6 horas de duração. O minicurso foi realizado durante o I Congresso Nacional da UEG/Campus Porangatu, e buscou contribuir para a reflexão e formação docente sobre letramentos digitais, trazendo discussões de caráter teórico, bem como, aspectos vinculados à utilização de instrumentos tecnológicos de forma didático-prática. Deste modo, utilizamos como instrumentos de geração de material empírico: anotações em diário de campo feitas a partir da observação direta; dados registrados no grupo propiciado pela ferramenta digital comunicacional *WhatsApp*[2], além da avaliação dos/as participantes sobre o curso.

---

[2] *WhatsApp* é atualmente um dos mais populares aplicativos para troca de mensagens, tanto assíncronas quanto síncronas. Por meio dele, pode-se trocar informações, criar grupos e, por que não, utilizar como instrumento de pesquisa e formação de professores/as para fins didáticos para promover o ensino de uma língua Estrangeira, nesse caso, o inglês.

Participaram, efetivamente, das atividades desenvolvidas, cinco alunas e um aluno do curso de Letras português/inglês no campus Porangatu. Este estudo tem como participantes, então seis alunos/as e dois professores pesquisadores. Para preservar a identidade dos/as participantes, optamos por nomear o mediador e a mediadora do minicurso P1 e P2 e os/as seis alunos/as A1, A2, A3, A4, A5 e A6. Vale ressaltar que a receptividade dos/as alunos/as fez com que se mantivessem dispostos/as e abertos/as para a participação o que fez com que as relações durante o minicurso fossem profícuas para o desenvolvimento das atividades.

INTERAÇÕES E APRENDIZAGEM MEDIADA POR FERRAMENTA DIGITAL COMUNICACIONAL

O minicurso foi iniciado com uma breve introdução teórica sobre o uso de tecnologias digitais na atualidade e sua relação com o ensino de inglês. Projetamos um pequeno vídeo no *Datashow,* a fim de fomentar discussões a respeito da utilização das tecnologias digitais antes de expor algumas teorias relacionadas com ensino colaborativo e as TDIC. O vídeo intitulado *Bart Gets 'Z'* (https://www.youtube.com/watch?v=lXQhrFQxGbY) mostra uma professora que transfere a tecnologia do papel para a tela digital do computador. Optamos pelo desenho 2 D "Os Simpsons" por sua popularidade desde os anos 1990, assim julgamos que haveria conexão entre os/as participantes e o material selecionado.

Na sequência, como o minicurso foi planejado para professores/as em formação em um curso de Letras, exploramos em *slides* o conceito de letramento de Kleiman (1995), de Soares (2003) e de Buzato (2006), um panorama histórico do uso das tecnologias para o ensino de línguas desde a inclusão de fitas de áudio em materiais de ensino até os dias atuais, quando contamos com mídias tão diversas como: aplicativos e sites especializados para o ensino de inglês, computadores e datashows equipando salas de aula para projeção de textos sonoros, imagéticos e grafados, entre outros. Ao término da discussão relativa às questões teóricas que sustentam uma prática pedagógica que faz uso da tecnologia, propusemos uma reflexão crítica a partir da relação entre o uso que a professora representada no episódio do desenho faz do computador e o conteúdo dos slides apresentados e discutidos. A prática da professora do desenho ilustra uma profissional que mesmo fazendo uso de uma ferramenta digital, o computador, não conseguia criar, inovar em sua prática pedagógica. Após breve debate, os/as participantes concluíram que lhe falta letramento digital, haja vista que ela demonstra inabilidade de se apropriar dos dispositivos digitais para a produção de sentidos do texto, tal como exposto por Buzato (2006).

Após esta fase, demos prosseguimento ao minicurso com a proposta de pensar sobre um importante aspecto do letramento digital: a multimodalidade e a habilidade de efetuar leituras que se beneficiem das convergências de mídia e das múltiplas possibilidades aventadas pelo texto em ambiente multimodal. Como ilustração do que propúnhamos e, a fim de despertar nos/as participantes uma reflexão meta analítica, ou seja, para que investigassem o processo enquanto participavam dele, criamos durante o minicurso um grupo de *WhatsApp* com os/as inscritos/as no minicurso enquanto explorávamos cada trecho do processo. Esta decisão de tutoriar o caminho de formação e utilização do grupo contribuiu para a diminuição do constrangimento de alguns/mas alunos/as que, por mais que fossem familiarizados/as com a ferramenta não faziam uso didático da mesma, até então[3].

Começamos então a explorar a leitura a partir do envio de duas imagens que registram contextos tecnológicos diferentes para serem comparadas.

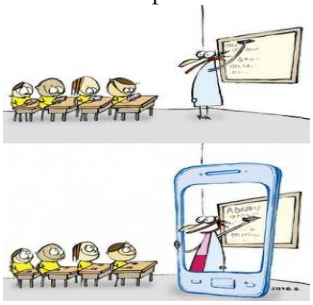

Figura 1. Professor tradicional
Fonte: Intertvweb (2018)



Figura 2. Professor tecnológico
Fonte: Canvas (2018)

[3] Reconhecemos que o uso do grupo durante o minicurso não é usual, afinal as pessoas estavam reunidas em um mesmo ambiente e, portanto, tal modo de interação não reflete uma prática social. Contudo, como o interesse era didaticamente explorar a ferramenta e refletir sobre o uso ainda no minicurso, optamos por esta ação paradoxal.

Na Figura 1, o professor segura uma moldura que se assemelha a uma tela digital para a projeção do conteúdo para que os/as alunos/as possam copiar o conteúdo à semelhança do quadro tradicional. O olhar cabisbaixo dos/as alunos/as na parte superior da imagem em contraposição ao sorriso no rosto das crianças na parte inferior da imagem insinua que ainda que seja para cópia, os/as alunos/as preferem o simulacro da tela. A sala de aula da Figura 1 mostra nas duas representações (posição superior e inferior da imagem) o modelo de cadeiras enfileiradas com a professora à frente expondo o conteúdo. O interesse demonstrado pelo sorriso, portanto, nos leva a crer que seja devido à presença da tela, apontando para uma preferência de ferramenta de aprendizagem do público escolar atual.

Na Figura 2, temos um professor representado pela imagem do professor bugiganga. Esse traz em seu repertório uma série de recursos que estão indicados por setas, tais como: as habilidades requeridas para atuar no século XXI, a construção de novos paradigmas, os recursos fornecidos pela rede mundial de computador, a criação e publicação, o gerenciamento de informações, o pensamento pedagógico e os ambientes de aprendizagem. Em outras palavras, ao cotejar as duas imagens, temos o que parece ser a realidade atual das escolas em contraposição com o que parece corresponder às expectativas de alunos/as e gestores/as sobre as habilidades e competências docentes para o século 21.

Os alunos procuraram analisar por meio da exploração das imagens o que se espera de um/a educador/a na atualidade, como vemos no excerto que segue:

Quadro 1. Discussões através do grupo de *WhatsApp* sobre as Figuras 1 e 2

P1: Comentem e comparem as imagens
A1: O velho engessado e o moderno tecnológico [referindo-se à Figura 1]
A6: Na primeira figura temos uma projeção do que poderia ser um "TDIC". Enquanto na segunda percebemos um professor que se porta de maneira mediadora em relação à produção significativa de conhecimento.
A2: Os professores devem se aprimorar o tempo todo. Hoje em dia, através das novas tecnologias, as aulas podem ser mais produtivas para a construção do conhecimento. Os professores devem ser mediadores dessa construção e não apenas informantes da mesma.
A6: Exatamente.
A1: Verdade, novas ferramentas de ensino-aprendizagem.
P2: Diante da nossa geração de aprendizes é necessário que o professor/a esteja conectado com as tecnologias digitais
A6: Informações os alunos já possuem, o que temos que trabalhar é a forma como eles devem utilizar essas informações.
A2: Não concordo que no segundo quadro [referindo-se à parte inferior da Figura 1] o professor esteja mediando algo. A meu ver ele está apenas reproduzindo.
P1: Não apenas utilizar a tecnologia para substituir o quadro e o papel, mas a partir de uma mediação significativa.
A1: Com o advento das informações, e aprimoramento, tem-se a oportunidade de apreender e saber aplicar de modo interativo.
A6: E o que notamos é maioria dos professores são tradicionalistas, e de certa forma se encontram resistentes a esse novo aparato mediático.
A3: Na primeira figura vemos que talvez o conteúdo a ser passado não tenha mudado, mas somente a maneira dela transmiti-lo aos alunos já muda o olhar deles em relação à disciplina! Desperta mais interesse, o que torna a aula mais produtiva.
P2: É verdade, pra que os professores alcancem seus alunos é necessário que uma constante atualização.
A5: O professor nunca vai deixar de ser um mediador, ele é insubstituível, devemos pensar numa aula criativa e inovadora utilizando as diversas ferramentas que vem para auxiliar o professor.
P1: Concordo que a imagem 2 represente a figura social de que o professor tem que saber tudo.
A2: Justamente para tornar a construção do conhecimento algo interessante para eles, algo que faça parte da realidade deles.
A5: E assim chamar a atenção dos alunos.
A1: Saber adequá-la e ver se convém com a aula.
A4: Na primeira figura, percebemos que a tecnologia é "utilizada" sob uma necessidade de inserção da mesma. O que ocorre é que o profissional da educação, por vezes, não tem capacidade ou não encontra formas de trabalhar determinado conteúdo sem o tradicionalismo. Podemos entendê-la de outra forma: como a geração está focada nos celulares, essa seria a forma de atrair a atenção para a aula. Percebemos na segunda figura o modelo de mediador envolvido na tecnologia. Criativo e moderno.
A5: É importante utilizar essas ferramentas de modo construtivo, com um objetivo.

A fala inicial da participante A6 traz sua percepção sobre a diferença do que venha a ser um professor que usa os recursos para a reprodução do conhecimento em relação ao professor que usa os recursos tecnológicos para a construção de novos saberes. Podemos inferir que a observação da aluna é motivada pela Figura 2. Nela, o professor parece querer estar equipado para transformar sua sala de aula. No entanto, A2 rebate a ideia da colega mostrando discernimento entre ter acesso às tecnologias e fazer uso adequado delas, o que se evidencia por sua fala no trecho 4. Esta observação se remete a conteúdos discutidos durante a apresentação dos slides, o que aponta para o fato de que os/as participantes relacionaram a teoria durante a leitura proposta. Contudo, a maioria dos alunos/as neste excerto consomem sem discutir o fato de que a carga extra de se adequar recai sobre a figura do/a professor/a. Nenhum dos alunos/as questiona, por exemplo, que políticas públicas devem ser desenvolvidas para que as salas de aula se adequem, que as escolas

se preparem para as tecnologias. A responsabilidade docente é ampliada e assimilada por estes/as professores/as em formação sem que haja questionamento sobre as condições de trabalho.

Como observamos, A2 diverge de A6 devido ao fato de esta apresentar outro ponto de vista, uma vez que não concorda que a segunda figura seja propulsora da criação significativa de conhecimento, mas, podemos inferir, com base nas colocações da aluna, de que há a reprodução de modelos tradicionais, mesmo o professor fazendo uso dos novos artefatos tecnológicos, o que está consoante com a fala de Braga (2013) ao nos alertar que não basta ter o contato/acesso, é preciso transformar as práticas para alcançar mudanças na formação discente.

O posicionamento dos/as alunos/as perante a profissão nos chama a atenção. Ao falar das imagens, os/as alunos comentaram sempre na terceira pessoa e na posição de um ideal de professor. Não houve a percepção de que tratávamos de nossa formação (nossa como autores/as, pesquisadores/as, formadores/as e alunos/as professores/as em formação universitária). A reprodução das expectativas da sociedade sobre os/as docentes não corporificou nas vozes dos/as alunos/as como algo que tomassem para si. Talvez por não se reconhecerem nas figuras representadas ou quem sabe por não se perceberem ainda como professores/as apesar de estarem cursando uma licenciatura. Temas como as condições das escolas e dos equipamentos, a sobrecarga de trabalho que assola o/a docente em tempos de abundância tecnológica, as condições de realização do trabalho docente, entre outras, seguiram sem questionamento por parte desses/as alunos/as.

Diante disso, reconhecemos que o uso das tecnologias e da *internet* é uma realidade na vida de muitas pessoas, seja para o trabalho, estudos, entretenimento, entre outros. Esta responsabilidade de aprender a usar e usar para inovação e aprimoramento do trabalho docente foi assimilada e parece ecoar nas falas desses professores/as em formação. Eles/as entendem como relevante desenvolver habilidades de uso desses recursos para atuação efetiva em sociedade. Assim, a incorporação desses novos aparatos por parte dos/as professores/as exige que eles/as considerem as tecnologias digitais nas suas práxis. Nas interações, identificamos evidências dessa perspectiva na fala de P2, que é seguida pelos posicionamentos de A2 e A6.

> P2: Diante da nossa geração de aprendizes é necessário que o professor/a esteja conectado com as tecnologias digitais
> A6: Informações os alunos já possuem, o que temos que trabalhar é a forma como eles devem utilizar essas informações.
>
> A2: Não concordo que no segundo quadro o professor esteja mediando algo. A meu ver ele está apenas reproduzindo. [Linhas 6, 7 e 8].

Por meio da leitura das imagens, os/as alunos/as conectaram-se com a discussão que acabara de ocorrer e produziram sentido nesta junção de textos. Eles/as entenderam que era necessário usar a tecnologia para a construção do conhecimento, haja vista que ela está inserida na realidade dos/as aprendizes e os/as tornam mais motivados e desafiados a participarem de práticas sociais. Desse modo, não podemos apenas reproduzir informações com uso de aparatos tecnológicos, como ponderado por A2, linha 8, mas oportunizar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em meios digitais que favoreçam o letramento crítico e práticas transformadoras.

Outro fator observado é o destaque nas falas dos/as universitários/as sobre a mediação do/a professor/a. A5, na linha 15, aborda a importância de o/a professor/a assumir-se como mediador/a no evento de aprendizagem, sobretudo por se almejar torná-los eventos de letramento, quando se pretende ouvir as múltiplas vozes que constroem a sociedade, dando lugar para o consenso e o dissenso (MENEZES DE SOUZA, 2011) na construção do conhecimento. Contudo, não é percebido nas falas como e se a mediação em si deve mudar. Os alertas de Kleiman (1995) e de Buzato (2006) sobre a transformação que o letramento propõe na compreensão do texto e da responsabilidade do/a leitor/a na co-construção de sentidos trazidos nos slides que eles/as viram momentos antes foram suplantados pelo debate sobre como o/a docente deve se equipar e não necessariamente em uma mudança sobre o modo da mediação, como recomendam Sant'Ana, Suanno e Sabota (2017), o que implica que este ponto deve ser abordado em outro momento da formação desses/as professores/as.

O letramento digital está intimamente associado ao letramento multimodal (WALSH, 2010). Para Sabota (2012, p. 15) "entender a multimodalidade é possível por meio do letramento midiático e deve integrar a formação do[a] leitor[a] que, em tempos de inovações tecnológicas, deve se acostumar às demandas trazidas pelos novos gêneros". Trouxemos, na sequência, uma atividade bem comum em aulas de idiomas: música. Solicitamos que, para demonstrar seu entendimento do exemplar do gênero textual

selecionado, os/as alunos/as reagissem com *emojis* à audição da canção "*Someone like you"* interpretada por Adele.

O *link* do áudio/vídeo da música foi enviado para o grupo para o acompanhamento da atividade. Mais uma vez tivemos o cuidado de nos assegurarmos que eles/as sabiam anexar links em grupos de *WhatsApp*. Nem todos/as sabiam realizar esta ação, ainda que bastasse enviar o link, P1 e P2 prontamente tutoriaram os/as participantes para que aprendessem mais esta habilidade. Enquanto isso era feito, A2 forneceu um *link* com conselhos para superar uma perda amorosa. Embora o link remetesse a um texto em português, percebemos a agência da participante, que mesmo sem ser solicitada, percebeu a ligação entre os temas e teve a iniciativa. Isso nos permite afirmar que as aulas/atividades com letramentos favorecem que interações genuínas emerjam com o crescimento do protagonismo dos atores da aprendizagem, como vemos na sequência, nas Figuras 3 e 4.

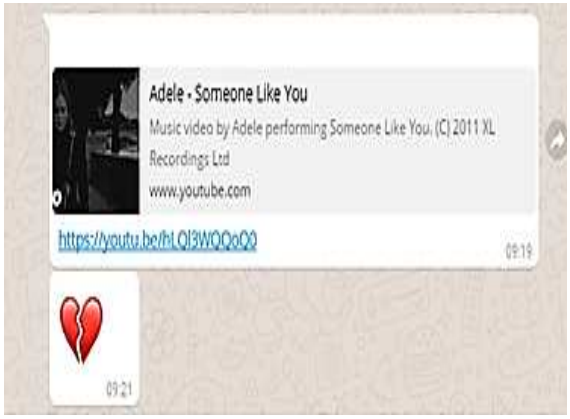

Figura 3. Proposta da música
Fonte: arquivo do Grupo de *WhatsApp* /LE.

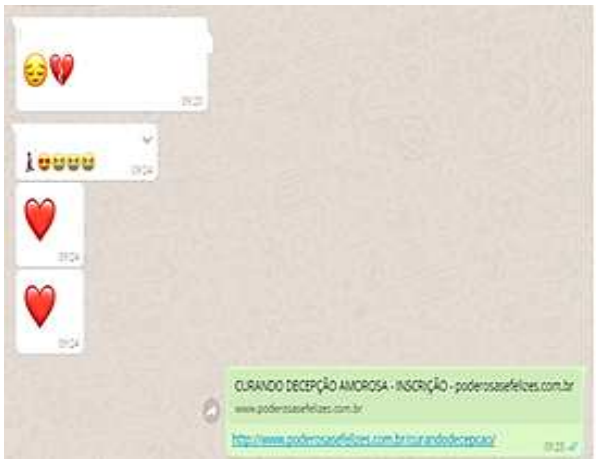

Figura 4. Reações das alunas
Fonte: arquivo do Grupo de *WhatsApp* /LE.

Compreende-se que a multimodalidade favorece "o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto" (KRESS; VAN LEEUN, 2001, p. 20), no caso das Figuras 3 e 4, os/as participantes recorrem a *emojis* (ideogramas característicos da linguagem digital) e ao texto (voluntariamente inserido pela participante), percebidos aqui como recursos semióticos que propiciam a hibridização de linguagens (SANTAELLA, 2005).

Percebe-se com a utilização dos *emojis* que tais ideogramas compõem o repertório linguístico do ambiente digital desses/as alunos/as. Não houve nenhuma solicitação por esclarecimento quanto ao uso, à função ou ao sentido, o que indica que seu uso está naturalizado e completa os sentidos na leitura. Os emojis escolhidos pelos/as integrantes do grupo atentam para a relação entre a sonoridade e a emoção compartilhadas pelo texto multimodal (gênero: música).

A intenção de utilizar emojis e links no grupo era perceber se o uso técnico da ferramenta gerava alguma dificuldade entre os/as participantes, mas os/as poucos/as que não sabiam anexar links aprenderam rapidamente, ou seja, o uso instrumental da ferramenta não é um empecilho. Contudo, no que tange à discussão sobre como estas atividades se relacionam com uma prática linguística, os/as alunos/as não relacionaram durante a discussão com os textos sobre multimodalidade e hipertextualidade já lidos por eles/as.

Uma vez que esse tipo de linguagem é um recurso que pode viabilizar os multiletramentos fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais significativo, pois leva em consideração as práticas sociais diversificadas de uso da leitura e escrita, torna-se relevante perceber que esta é uma discussão necessária na formação de professores de línguas. Temos assim , mais um tema de discussão a ser inserido em cursos de formação que se destinem a tratar de multiletramentos e leituras multimodais.

Xavier (2005) assevera que o hipertexto atribui mais responsabilidade e autonomia aos usuários para selecionar informações e construir conhecimento, uma vez que o ambiente virtual é adequado para exploração e autodescoberta do conhecimento, cabe-nos, portanto, como formadores, inserir este debate em nossas aulas de línguas e de práticas educativas que visem a formação docente

Diferentemente da leitura linear, constatou-se que no hipertexto é o usuário quem define, por meio da interação, a trajetória que quer seguir. No exemplo dado, não nos parece que a leitura do *link* tenha sido

aceita pelos/as demais participantes (ao menos não naquele momento, haja vista que não gerou reações. No entanto, o intertexto está marcado pelo hipertexto inserido no grupo. Ele marca um lugar de fala de quem o sugeriu e a (não) validação desta iniciativa por parte do grupo. Decidir sobre como e a qual textos reagir indica a agência do/a leitor/a, que toma decisões ao longo do processo, logo, age.

Em relação à intenção do minicurso de fomentar as discussões sobre o letramento digital, na medida em que sugeria propostas de atividades para os professores adaptarem ao seu contexto local, podemos afirmar que nos sentimos contemplados/as e que os/as professores/as em formação que estiveram presentes puderam experimentar eventos de letramento digital e discutir sobre eles. Contudo, no que concerne ao avanço das percepções críticas sobre o tema, bem como o prórpio amadurecimento da identeidade profissional, ressaltamos que o curto período do minicurso (6 horas) não foi suficiente para provocar mudanças. Ressaltamos, portanto, que as iniciativas de discussão, bem com de práticas em eventos de letramento digital/multimodal, devem ser constantes em nossas licenciaturas a fim de que consigamos relfetir criticamente sobre a docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo do estudo consideramos importante compreender as características da tecnologia digital a partir dos usos que os/as professores/as em formação podem fazer das TDIC. É recomendável que o/a professor/a busque instrumentos que lhe permitam atuar de forma dialógica e que leve em consideração os diversos usos que os/as alunos/as do século XXI fazem da tecnologia. Sendo assim, as práticas com o uso das TDIC podem contribuir para o engajamento discente e para que ajam de forma autônoma e responsiva ao se depararem com a linguagem dos artefatos digitais. Os/as alunos/as neste estudo puderam experimentar atividades que refletissem sobre o tema enquanto experimentavam os exercícios, houve ação e reflexão durante o minicurso. Contudo percebemos que os debates sobre o tema devem ser perenes na formação docente para que de fato evidenciem mudanças críticas no modo como professores/as em formação se leem como profissionais. Nesse sentido, para que de fato exercitem o letramento digital crítico é importante, para além de relacionar os textos (a teoria) durante as leituras, que se percebam inseridos no contexto da formação e assumam para si discussões sobre o papel do professor e das tecnologias digitais em contextos escolares ao invés de consumirem discursos pré-definidos pelo senso comum para o tema.

Discutimos o potencial do uso de uma ferramenta digital para o desenvolvimento dos multiletramentos de alunos/as de Letras. Procuramos demonstrar como, durante o minicurso, tivemos a preocupação de criar um ambiente de formação de professores que favorecesse o letramento digital em que os participantes pudessem se identificar e ampliar seu repertório de práticas docentes – já que são alunos de uma licenciatura – possibilitando o uso de recursos que já fazem parte do seu cotidiano. Percebemos que eles/as conseguem se apropriar das múltiplas linguagens como a textual, a imagética (estática e em movimento) e a sonora o que pode viabilizar uma formação mais significativa para os/as alunos/as. A partir da leitura multimodal, o/a professor/a consegue atribuir novos significados, ampliando a possibilidade de interpretações textuais. Esses saberes se mostram relevantes para que seus alunos consigam acompanhar a evolução tecnológica que atinge a sociedade contemporânea. O material empírico evidenciou que, embora os objetivos instrumentais do minicurso tenham sido atendidos, ainda há muito o que caminhar para que as reflexões desses/as alunos/as evidenciem eventos de letramento.

Os/as alunos/as mencionam em suas falas papel de mediador (linha 15, quadro 1, por exemplo), mas não se colocam na posição de quem em pouco tempo deverá assumir este papel. Podemos afirmar que houve leitura, entendimento, debate sobre o uso de tecnologias e sobre letramento digital, estas são ações importantes para a formação, contudo para que eventos de letramento sejam eficazes é importante que eles sejam uma constante na formação docente e não reservados para cursos de curta duração. Neste sentido, após este estudo ampliamos em nossos planos de curso a quantidade de textos e as proposições de debate sobre letramento. Em nossas aulas de inglês continuamos explorando a multimodalidade como modo de contribuir para o letramento multimodal de nossos/as alunos/as.

Observamos momentos de agência discente e de engajamento no debate. Esses são elementos significativos para que o cenário de letramento se estabeleça, seguimos, portanto, confiantes de que o cenário para que o letramento crítico se desenvolva está semeado neste contexto de atuação e em nossa universidade.

REFERÊNCIAS

BRAGA, D. B. *Ambientes digitais*: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/imgconteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CANVAS. *2.2 Students will apply effective online teaching methods to design and facilitate learning experiences and assessments for their peers and for authentic online learning contexts.* [s.d.]. Disponível em: <https://canvas.lr.edu/eportfolios/119/Goal_2/22_Students_will_apply_effective_online_teaching_methods_to_design_and_facilitate_learning_experiences_and_assessments_for_their_peers_and_for_authentic_online_learning_contexts>. Acesso em: 18 out. 2018.

DIAS, R. Web Quests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, 2012 p. 861-881.

DUTRA, K. *Precisamos falar sobre a internet*. 2018. Disponível em: <http://redes.moderna.com.br/tag/ensino/> Acesso em: 18 out. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2014.

GREENFIELD, S.; ROSSI, J. "O ambiente digital está alterando nosso cérebro de forma inédita", diz neurologista britânica. Entrevista. Caderno Ciência. *Revista Veja*. Publicado em 30 set 2012. Disponível em: https://veja.abril.com.br/ciencia/o-ambiente-digital-esta-alterando-nosso-cerebro-de-forma-inedita-diz-neurologista-britanica/. Acesso em 28 mar. 2019.

INTERTVWEB. Disponível em: <https://intertvweb.com.br/educacao-tecnologica/educacao-e-uso-de-midia-em-sala-de-aula/> Acesso em: 18 de out. 2018

KENSKI, V. M. Novas tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. 1998. *Revista Brasileira de Educação* n. 7, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, jan.-abr.

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, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*: the modes and media of contemporary commnunication. Londres: Arnold; New York: Oxford University, 2001.

LANHAN, R. *The electronic word*: democracy, technology and arts. Chicago: Univesity of Chicago Press, 1993.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the new" in new literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2008.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. (Org.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

MICHEL, M. H. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MODERNA, Rede. Disponível em: <http://redes.moderna.com.br/wp-content/uploads/2017/01/jose_antonio_costa.jpg?x27343>. Acesso em: 18 out, 2018.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20N%20Digital%20Natives %20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

REBÊLO, P. *Inclusão digital*: o que é e a quem se destina? Reportagem publicada em 12 maio 2005. Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/print.php?id=2443>. Acesso em :19 jul. 2017.

REIS, M. S. de A. *O professor de Língua Inglesa e sua relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)*: uma análise do Projeto Pedagógico de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Campus São Miguel do Araguaia. 2017, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias). Programa de Pós-Graduação

Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis, Anápolis.

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

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, R.; MOURA, E. (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SABOTA, B. Propostas de leitura e compreensão textual para aulas de língua estrangeira. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.) *Formação de professores de línguas estrangeiras*: Princípios e práticas. Goiânia: UFG, 2012.

SABOTA; B.; OLIVEIRA, J. Reações e reflexões de alunos de inglês durante a leitura de textos multimodais entendidos pelo viés das perspectivas críticas. Dossiê Especial FICLLA *Revista X*, Curitiba, vol. 14, n. 5, p. 222-243, 2019.

SANT'ANA, J. V. B.; SUANNO, J. H.; SABOTA, B. Educação 3.0, Complexidade e Transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento***:** sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SOARES, M. *Letramento***:** um tema em três gêneros**.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, L. M. T. M. de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação desformatadas***:** práticas com professores de língua inglesa. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v.15. Campinas, São Paul: Pontes, 2011.

STREET, B. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.) *Discursos e Práticas de Letramento***:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

TAKAKI, N. H. Perspectivas derridianas e linguagem digital: aproximações In: _____; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.* Campinas, SP: Pontes, 2017.

TFOUNI, L. V. *Escrita, alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2000.

THE SIMPSONS S21E02 *Bart Gets a 'Z'*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lXQhrFQxGbY>. Acesso em: 4 out. 2016.

VALENTE, J. A. Integração do pensamento computacional no currículo da Educação Básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação de alunos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 03, p. 864-897 jul./set., 2016 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

WALSH, M. Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 33, n. 3, p. 211-239, 2010. Disponível em: <http://www.alea.edu.au/documents/item/63>. Acesso em: 12 jul. 2017.

XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). *Alfabetização e letramento***:** conceitos e relações. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

YIN, R. K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.