



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS

**ARQUITETURAS TECNODISCURSIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA(GEM): textos digitais e letramentos em (trans)formação**

RECIFE
2022

JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS

**ARQUITETURAS TECNODISCURSIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA(GEM): textos digitais e letramentos em (trans)formação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de Concentração: Linguística

Linha de pesquisa: Análise de práticas de linguagem no campo do ensino

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Leite Cortez

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

F224a Farias, Jailine Mayara Sousa de
Arquiteturas tecnodiscursivas no ensino-aprendizagem de língua(gem):
textos digitais e letramentos em (trans)formação / Jailine Mayara Sousa de
Farias. – Recife, 2022.
299f.: il.

Sob orientação de Suzana Leite Cortez.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de
Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

Inclui referências e apêndices.

1. Texto. 2. Letramentos. 3. Tecnodiscurso. 4. Ensino-aprendizagem
de línguas. 5. Formação docente. I. Cortez, Suzana Leite (Orientação).
II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-74)

JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS

**ARQUITETURAS TECNODISCURSIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA(GEM): textos digitais e letramentos em (trans)formação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em 11/03/22.

Banca Examinadora:

Dra. Suzana Leite Cortez (Presidente)

Universidade Federal de Pernambuco

Dra. Mary Kalantzis (Examinadora externa)

Universidade de Illinois

Dra. Maria Eduarda Giering (Examinadora externa)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dra. Angela Paiva Dionisio (Examinadora externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Examinadora interna)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico este trabalho às minhas avós, Mãe Garida e Mãe Anete - pelos ensinamentos que aprendi lendo seus movimentos no alinhavar, plantar e temperar (d)a vida, sempre com tanta força, coragem e ternura.

AGRADECIMENTOS



Sentient, Human Nature, de Daniel Popper¹

A conclusão da escrita de um trabalho de tese após quatro anos de pesquisa (sendo dois em meio à pandemia de Covid-19), certamente, resulta da conexão de uma miríade de momentos, espaços – físicos e virtuais –, agências – humanas e não humanas –, entidades, leituras, vivências, pessoas, instrumentos... cada qual, à sua maneira, participou, acompanhou, contribuiu para o desenrolar da pesquisa que se materializa – sem, contudo, limitar-se – a (n)este trabalho. Assim, mesmo ciente do desafio de citar pontualmente numa lista tudo que colaborou para a chegada deste momento, expresso aqui meus agradecimentos especiais aos que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho e para a minha (trans)formação, como pesquisadora, como educadora e como pessoa, ao longo desta caminhada investigativa...

¹ Fotografia extraída de: <https://www.danielpopper.com/copy-of-heartwood>

Primeiramente, agradeço a Deus, enquanto luz e força de vida maior sempre a me guiar, que me deu ânimo e saúde para concluir este trabalho.

Aos meus pais, Jailson e Arline, maiores exemplos de amor, simplicidade, dedicação, apoio e compreensão incondicional. Obrigada por sempre me incentivarem a estudar. A vocês devo tudo o que sou e que conquistei até hoje!

Às minhas avós, Margarida e Anete, pela sua força, coragem e ternura, que tanto me inspiram.

Ao meu companheiro, Ênio, por caminhar ao meu lado e dividir comigo mais este importante momento, segurando a minha mão na travessia desta etapa, me oferecendo seu incentivo, sua compreensão, seu amor e sua amizade. Obrigada pela paciência de me ouvir falar por quatro anos sobre a minha pesquisa, sempre com um olhar atento e interessado, mesmo quando as minhas ideias saiam desorganizadas e nem eu entendia muito bem o que eu estava falando.

Aos meus irmãos, Jeyzon e José, com quem pude e posso sempre contar.

A Cacaú e Kiwi, meus gatinhos, por me acompanharem madrugada adentro nos dias intensos de leitura e de escrita, me ajudando a fazer pausas tão necessárias – seja para demandar porções de atenção ou de mais ração nos seus potinhos –, aquecendo meu colo e oferecendo ronrons em frequências de apoio e carinho.

A toda a minha família, sempre presente, sempre vibrando, demonstrando apoio em todos os momentos de minha vida. Sinto vocês comigo o tempo todo!

Às amigas e aos amigos que fiz ao longo da minha caminhada: as da escola (que levo pra vida toda), as/os dos cursos de graduação e de pós, as/os do trabalho, as/os que conheci em terras estadunidenses... – agradeço pelo apoio, pelas risadas e pelos momentos de escuta, de acolhimento e de descontração necessários à manutenção de certa sanidade ao longo dessa jornada.

À querida professora Dra. Suzana Leite Cortez, pela orientação atenta e atenciosa; pela disponibilidade, pelo incentivo, pelos ensinamentos (para além da vida acadêmica),

pelas inúmeras contribuições, fundamentais à concretização do presente trabalho. Agradeço também a sua serenidade e a leveza que você deu ao processo, mesmo quando eu chegava aos nossos encontros meio desanimada (insegura ou desesperada!), seja por conta da pesquisa ou pelo momento de pandemia que passamos. Você é um ser iluminado e sou muito feliz e grata por ter tido a sua orientação nessa jornada!

Às professoras Dra. Angela Dionisio, Dra. Maria Eduarda Giering e Dra. Julia Larré, pela disponibilidade para participarem das bancas de qualificação e de defesa, e pelas valiosas contribuições ao trabalho. Agradeço também a disponibilidade das professoras Dra. Angélica Maia e Dra. Thaís Ranieri, examinadoras suplentes.

À professora Dra. Mary Kalantzis e ao professor Dr. Bill Cope, pela generosidade, pelo acolhimento e suporte em Urbana-Champaign e na Universidade de Illinois, EUA, e também pelo aceite em compor a banca examinadora de defesa. Sou muito grata pelos ensinamentos, por todas as oportunidades de aprendizagem, que se estenderam ao meu período de estágio de pesquisa na Universidade de Illinois, e que contribuíram enormemente para o meu trabalho e para a minha formação.

Ao College of Education e ao Office of International Programs na Universidade de Illinois, especialmente a Leonardus, pela ajuda em vários momentos; e também pelos eventos acadêmico-culturais organizados, por meio dos quais pude conhecer tantas/os outras/os pesquisadoras/es e um pouco de suas pesquisas e culturas.

Aos colegas integrantes do grupo de pesquisa *Cyber-social Learning Lab*, na Universidade de Illinois.

Aos professores Dr. Peter Mortensen e Dr. Nathan Castillo; e a Carrie Lynn James, da Universidade de Illinois, por me acolherem em suas salas de aula, pelas ricas discussões e leituras compartilhadas.

À Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e a todas/os as/os professoras/es que contribuíram em minha formação;

Às professoras Dra. Maria do Socorro, Dra. Ivoneide Bezerra e ao professor Dr. Thiago Campos, do PPGEL da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pelas ricas discussões na disciplina "Estudos de Letramento".

A todas as minhas professoras e a todos os meus professores, por me ensinarem e me (trans)formarem continuamente – as/os que encontrei na minha caminhada como aluna e aquelas/es que ainda estão "em formação". Em especial, agradeço às professoras Dra. Carmen Sevilla, Dra. Betânia Medrado e Dra. Beliza Áurea (*in memorian*).

Às/Aos colegas do GESTO – Grupo de Estudos do Texto (UFPE), pelas trocas, pelas sextas sempre animadas, de muita pesquisa, aprendizagem e, sobretudo, de muito afeto.

À Comissão Fulbright Brasil, pela bolsa e por todo o apoio que permitiu a realização do doutorado sanduíche na Universidade de Illinois, EUA. Meu muito obrigada, especialmente, a Bibiana Silva e Taynara Ramos.

A todas/os as/os colegas Fulbrighters. Vocês brilham muito e são inspiração! Sou muito grata e honrada de fazer parte de um grupo tão incrível de pesquisadoras/es como vocês!

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), pela licença que permitiu que eu me dedicasse a esta pesquisa; e a todas/os as/os colegas do DLEM, especialmente, Angélica Maia, Walison Paulino, Barbara Ferreira, Barthyra Cabral e Rafaela Souza, pela amizade, pelo apoio e pelas parcerias.

Às/aos colaboradoras/es desta pesquisa, em nome de quem agradeço também a todas as minhas alunas e a todos os meus alunos.

À Ciência, ao SUS e à vacina contra a Covid-19.

À educação pública, gratuita e de qualidade, que me permitiu chegar aqui no doutorado e desenvolver este trabalho.

“Meu pai olhava para mim e dizia: **‘O vento não sopra, ele é a própria viração’**, e tudo aquilo fazia sentido. **‘Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida’**, ele tentava me ensinar.” (VIEIRA JÚNIOR, 2019, p. 99, grifo nosso).

RESUMO

Nossas interações atualmente têm sido progressivamente permeadas pelas tecnologias digitais, as quais possibilitam novos modos de produção, organização e circulação dos textos (BARTON; LEE, 2015) e a emergência de novos gêneros e dinâmicas textuais (MARCUSCHI, 2010). Esse contexto coloca desafios teóricos e pedagógicos para o trabalho com as produções digitais, que demandam ampliações e redimensionamentos das noções de texto e de letramento. Nesse sentido, partindo de uma abordagem transdisciplinar, a presente pesquisa integra contribuições sobre a noção de texto no campo da Linguística Textual (CAVALCANTE *et al.*, 2019), bem como sobre os (novos/multi/trans) letramentos (STREET, 2014; HAMILTON, BARTON, IVANIC, 2000; GEE, 2015; KLEIMAN, 1995; 2015; NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, KALANTZIS; COPE, 2008; COPE; KALANTZIS, 2000; 2009; 2015; SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018), sua dimensão trans/multimodal (SHIPKA, 2016) e tecnodiscursiva (PAVEAU, 2017, 2019, 2021). O objetivo é investigar os modos de produção digital no contexto de ensino on-line e na elaboração de propostas de ensino de línguas, tendo como foco os aspectos composicionais e pedagógicos mobilizados pelos professores em formação, participantes da pesquisa. A presente pesquisa caracteriza-se metodologicamente como um estudo de caso intervencionista de natureza qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994; SEVERINO, 2007; ANDRÉ, 2013), e explora os dados gerados a partir de um minicurso remoto, em que participaram professores em formação, licenciandos dos cursos de Letras. Partimos das trajetórias de produção tecnodiscursiva dos professores em formação na comunidade do minicurso na plataforma de ensino-aprendizagem on-line *Scholar (Common Ground - Universidade de Illinois)*, tendo como culminância a construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas. As produções dos participantes, incluindo os módulos, enquanto artefatos digitais, evidenciaram a emergência de dinâmicas tecnotextuais que resultam da relação entre elementos languageiros e tecnológicos. Nesse processo, os participantes/professores em formação mobilizaram de forma ativa elementos tecnodiscursivos próprios do ecossistema digital (trans/multimodal, hipertextual, deslinearizado), refletindo a ampliação da noção de texto e do trabalho com

a produção textual nas suas interações e na forma como organizaram e orientaram pedagogicamente sua prática docente em suas propostas de ensino. Destacamos também a relevância do trabalho com as formas de construção de sentidos no digital no ensino de línguas e na formação docente, o que requer a criação de oportunidades para experimentação e engajamento com essas novas formas, de modo a encorajar a ampliação dos repertórios dos estudantes/professores em formação, e sua reflexão crítica e ética sobre os desafios e possibilidades das formas de construção de significados na *web*. Com isso, reiteramos, portanto, a importância de investigar as dinâmicas (tecno)textuais que emergem do digital, as quais resultam da relação coconstitutiva de vários elementos distribuídos nas ecologias tecnodiscursivas e que demandam um olhar mais amplo para as práticas comunicativas, incluindo os contextos de ensino-aprendizagem. Esperamos que a pesquisa contribua para futuras investigações e o trabalho com os textos digitais e com as potencialidades tecnodiscursivas de ecossistemas on-line.

Palavras-chave: texto; letramentos; tecnodiscurso; ensino-aprendizagem de línguas; formação docente.

ABSTRACT

Our interactions nowadays have been progressively permeated by digital technologies, which have enabled new forms of text production, organization, and circulation (BARTON; LEE, 2015) and the emergence of new genres and textual dynamics (MARCUSCHI, 2010). This context poses theoretical and pedagogical challenges for the work with digital productions, which demand shifts and expansions on the notions of text and literacy. In this sense, based on a transdisciplinary approach, the present research combines contributions on the notion of text in the field of Text Linguistics (CAVALCANTE et al., 2019), as well as on (new/multi/trans) literacies (STREET, 2014; HAMILTON, BARTON, IVANIC, 2000; GEE, 2015; KLEIMAN, 1995; 2015; NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, KALANTZIS; COPE, 2008; COPE; KALANTZIS, 2000; 2009; 2015; SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018), its trans/multimodal (SHIPKA, 2016) and technodiscursive dimension (PAVEAU, 2017, 2019, 2021). Our aim is to investigate the modes of digital production in the context of on-line teaching and in the development of language teaching proposals, focusing on the compositional and pedagogical aspects mobilized by the pre-service teachers, participants of the research. The present research is methodologically characterized as a qualitative-interpretivist case study (MOITA LOPES, 1994; SEVERINO, 2007; ANDRÉ, 2013), and explores the data generated from a minicourse, in which pre-service teachers, Letras undergraduate students, participated. Our analysis focus on the pre-service teachers' technodiscursive production trajectories in the on-line minicourse community using the Scholar platform (Common Ground - University of Illinois), culminating in the construction of digital learning modules for language teaching. The participants' productions, including the modules as digital artifacts, evidenced the emergence of technotextual dynamics that result from the relationship between linguistic and technological elements. In this process, the participants/teachers actively mobilized technodiscursive elements of the digital ecosystem (trans/multimodal, hypertextual, delinearized), reflecting an expanded notion of text and the work with textual production in their interactions and in the way they organized and pedagogically guided their teaching proposals. We also highlight the relevance of working with the meaning-making

possibilities of the digital in language teaching and teacher education contexts, which requires the creation of opportunities for experimentation and engagement with these new forms, in order to encourage the expansion of students'/pre-service teachers' repertoires and their critical and ethical reflection on the meaning-making challenges and possibilities on the web. With this, we reiterate, therefore, the importance of investigating the (techno)textual dynamics that emerge from the digital, which result from the co-constitutive relation of several elements distributed in technodiscursive ecologies and that demand a broader look at communicative practices, including teaching and learning contexts. We hope that our research will contribute to future investigations and the work with digital texts and the technodiscursive affordances of online ecosystems.

Keywords: text; literacies; technodiscourse; language teaching and learning; teacher education.

RÉSUMÉ

Nos interactions ont été progressivement imprégnées par les technologies numériques, qui ont permis de nouveaux modes de production, d'organisation et de circulation des textes (BARTON; LEE, 2015) et l'émergence de nouveaux genres et dynamiques textuelles (MARCUSCHI, 2010). Ce contexte pose des défis théoriques et pédagogiques au travail avec les productions numériques, qui exigent des extensions et un redimensionnement des notions de texte et littératie. Dans ce sens, la présente recherche, à partir d'une approche transdisciplinaire, intègre des contributions sur la notion de texte dans le domaine de la Linguistique textuelle (CAVALCANTE *et al.*, 2019), ainsi que sur les (nouvelles/multi/trans) littératies (STREET, 2014; HAMILTON, BARTON, IVANIC, 200; GEE, 201; KLEIMAN, 1995; 2015; NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, KALANTZIS; COPE, 2008; COPE; KALANTZIS, 2000; 2009; 2015; SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018), sur sa dimension trans/multimodale (SHIPKA, 2016) et technodiscursive (PAVEAU, 2017, 2019, 2021). Le but est d'investiguer les modes de production numérique dans le contexte de l'enseignement en ligne et dans l'élaboration de propositions d'enseignement des langues, en focalisant sur les aspects compositionnels et pédagogiques mobilisés par les enseignants en formation, participants de la recherche. La présente recherche est caractérisée méthodologiquement comme une étude de cas interventionniste de nature qualitative interprétativiste (MOITA LOPES, 1994; SEVERINO, 2007; ANDRÉ, 2013), et explore les données générées par un minicours à distance, auquel ont participé des enseignants en formation, étudiants de premier cycle des cours de Letras. Nous partons des trajectoires de production technodiscursive d'enseignants en formation dans la communauté du minicours de la plateforme d'enseignement-apprentissage en ligne Scholar (Common Ground - Université de l'Illinois), ayant comme point culminant la construction de modules d'apprentissage numériques pour l'enseignement des langues. Les productions des participants, y compris les modules en tant qu'artefacts numériques, ont mis en évidence l'émergence de dynamiques technotextuelles qui résultent de la relation entre les éléments linguistiques et technologiques. Dans ce processus, les participants/enseignants en formation ont activement mobilisé les éléments

technodiscursifs de l'écosystème numérique (trans/multimodal, hypertextuel, délinéarisé), ce qui ateste l'expansion de la notion de texte et le travail de production de textes dans leurs interactions. Cela révèle la manière dont ils ont organisé et orienté pédagogiquement leur pratique d'enseignement dans leurs propositions d'enseignement. Nous soulignons également la pertinence de travailler avec les modes de construction du texte numérique dans l'enseignement et la formation des enseignants, ce qui nécessite de la création d'opportunités d'expérimentation et d'engagement avec ces nouveaux modes. Cette expérience est fondamentale pour encourager l'expansion de leurs répertoires et la réflexion critique et éthique sur les défis et les possibilités des modes de construction des significations sur le web. Par conséquent, nous réitérons l'importance d'étudier les dynamiques (techno)textuelles qui émergent du numérique et résultent de la relation coconstitutive de divers éléments distribués dans les écologies technodiscursives et qui exigent un regard plus large sur les pratiques communicatives, y compris les contextes d'enseignement-apprentissage. Nous espérons que la recherche contribuera aux investigations futures et au travail avec les textes numériques et les affordances technodiscursives des écosystèmes en ligne.

Mot-clés: texte; littératies; technodiscours; enseignement et apprentissage des langues; formation des enseignants.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplos de interações via WhatsApp - Advogado e Cartório (esquerda); Advogado e Vara do Fórum Cível (direita).....	42
Figura 2 - Os dois “múltis” dos Multiletramentos	48
Figura 3 - Os processos de conhecimento.....	54
Figura 4 - Capturas das telas de postagem das plataformas Instagram e TikTok.....	62
Figura 5 - Captura de tela do Twitter.....	67
Figura 6 - Exemplo de prática acadêmica no <i>Twitter</i>	76
Figura 7 - Esquema com a relação entre as questões-chave da pesquisa.....	110
Figura 8 - Esquema com síntese do trajeto metodológico	127
Figura 9 - Plataforma Scholar 1.....	132
Figura 10 - Potencialidades do digital para a aprendizagem	133
Figura 11 - Exemplo com página inicial da Comunidade no Scholar.....	136
Figura 12 - Feed de atividades e possibilidades de navegação/escrita.....	137
Figura 13 - Notificação de solicitação de ingresso na comunidade	138
Figura 14 - Print com exemplo de postagem do minicurso	139
Figura 15 - Editor de texto para postagem e estrutura geral do update.....	140
Figura 16 - Exemplo de postagem com comentários	142
Figura 17 - Material de divulgação do minicurso.....	144
Figura 18 - Esquema com resumo da produção dos participantes	149
Figura 19 - Acompanhamento dos participantes por meio do Analytics	151
Figura 20 - Exemplo de Módulo Digital de Aprendizagem (M-P8).....	154
Figura 21 - Recorte de módulo (M-P2/P4) com exemplos de recursos utilizados	155
Figura 22 - Espaço do Creator 1 (Editor de projetos).....	156
Figura 23 - Espaço do Creator 2 (Editor de projetos).....	159
Figura 24 - Exemplo do processo de revisão/feedback	160
Figura 25 - Exemplo do Creator (Editor de projetos).....	161
Figura 26 - Recorte com atividade de apresentação (semana 0)	168
Figura 27 - Recorte com exemplos da semana 2.....	170

Figura 28 - Esquema com resumo - Semana 3.....	171
Figura 29 - Plataforma Gerar Memes.....	175
Figura 30 - Módulos de Aprendizagem produzidos no minicurso	213
Figura 31 - Esquema com níveis da produção tecnodiscursiva	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Consulta à BDTD	24
Quadro 2 - Processos de conhecimento na sala de aula.....	54
Quadro 3 - Diferenças de mentalidades.....	59
Quadro 4 - Aparentes paralelos textuais.....	69
Quadro 5 - Programa do minicurso	129
Quadro 6 - Perfil dos participantes.....	145
Quadro 7 - Justificativa e interesse dos participantes.....	147
Quadro 8 - Detalhamento da participação na Comunidade	149
Quadro 9 - Rubrica dos Módulos de aprendizagem.....	157
Quadro 10 - Síntese das postagens (Semana 1).....	180
Quadro 11 - Síntese das postagens (Semana 2a).....	187
Quadro 12 - Síntese das postagens (Semana 2b).....	193
Quadro 13 - Síntese das postagens (Semana 3a).....	200
Quadro 14 - Síntese das postagens (Semana 3b).....	204
Quadro 15 - Síntese das postagens (Semana 4).....	209
Quadro 16 - Síntese dos módulos desenvolvidos.....	214
Quadro 17 - Blocos temáticos das reflexões dos participantes	250

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	Justificativa e problematização	22
1.2	Objetivos	28
1.2.1	Objetivo geral	28
1.2.2	Objetivos Específicos	28
2	ARQUITETURAS TEXTUAIS, LETRAMENTOS E TECNODISCURSIVIDADE	33
2.1	Os textos e as práticas de letramento	33
2.1.1	Uma noção de texto ampliada: panorama conceitual a partir da LT	37
2.2	Os multiletramentos: uma pedagogia em torno de textos e significados plurais	46
2.3	Os novos letramentos e os textos nativos digitais	57
3	TRANSMODALIDADE, TRANSLETRAMENTOS: REPENSANDO OS FLUXOS E MATERIALIDADES DOS TEXTOS E DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM	80
3.1	Transletramentos	84
3.2	Letramentos e pós-humanismo	93
3.3	Uma visão ecológica dos textos, das práticas de linguagem e dos letramentos	101
4	O PERCURSO INVESTIGATIVO: CONTEXTO, ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	106
4.1	Contexto da pesquisa	106
4.1.1	Formação docente	107
4.1.2	Orientações curriculares	118
4.2	A natureza da pesquisa	125
4.3	O processo de geração dos dados	128
4.3.1	O minicurso "Pluralidades e movimentos na construção de sentidos"	129
4.3.2	Plataformas on-line utilizadas	130
4.3.3	A comunidade do minicurso	134
4.3.4	Participantes	143
4.3.5	A construção dos módulos digitais de aprendizagem	152
4.4	Procedimentos e categorias de análise	162

5	ANÁLISE DAS REDES TECNODISCURSIVAS: TEXTOS E TRAJETÓRIAS DE ESCRILEITURA EM (TRANS)FORMAÇÃO	166
5.1	O desenho do minicurso: articulações teórico-práticas e coordenadas da experiência	166
5.2	Trajeto 1: Postagens de apresentação - " <i>[...] na primeira semana teve aquele impacto da plataforma, eu não sabia nem como falar lá...mas aí foi dando certo.</i> "	173
5.3	Trajeto 2: Postagens temáticas - " <i>se a gente tá falando de multimodalidade, multiculturalidade, tecnologia, vamos botar a mão na massa e ver e fazer e pensar...</i> "	180
5.3.1	Semana 1	180
5.3.2	Semana 2	186
5.3.4	Semana 3	200
5.3.5	Semana 4	209
5.4	Trajeto 3: A construção dos módulos - " <i>Você não vai chegar lá usando todos os termos da universidade...</i> "	212
5.4.1	O trabalho com o texto nos módulos - " <i>já que a gente tá falando em multiletramento, multimodalidade, nada mais natural...</i> "	216
5.4.2	A mobilização de recursos tecnodiscursivos na construção dos módulos - " <i>[...] essa liberdade é desafiadora nesse sentido, porque a gente não está acostumado...</i> "	235
5.4.3	O processo de revisão entre pares – " <i>[...] ver o trabalho do outro te ensina muito...</i> "	244
5.5	Pontos de partida e chegada: reflexões dos participantes	250
5.6	Dados gerados: práticas tecnolinguageiras, ensino de língua(gem) e formação docente	258
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
	REFERÊNCIAS	271
	APÊNDICE A - Aprovação Comitê de Ética (Parecer Consubstanciado)	288
	APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	294
	APÊNDICE C - Formulário de inscrição no minicurso	296
	APÊNDICE D - Formulário de avaliação final	298

1 INTRODUÇÃO

As novas e múltiplas realidades do mundo contemporâneo, digital, globalizado e cada vez mais multissemiótico, têm redimensionado as formas de organização e representação do conhecimento, que exigem, então, novos olhares, novas competências e papéis dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ressignificando suas práticas e identidades. Tal cenário tem resultado em diversas ampliações e deslocamentos conceituais e metodológicos no campo dos estudos da linguagem (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; 2009; 2015) com vistas a responder aos desafios teóricos e pedagógicos colocados pela contemporaneidade quanto ao trabalho com a produção de significado, cada vez mais marcada pelas novas tecnologias.

Esse contexto desafia, ainda, do ponto de vista pedagógico, os professores e estudantes a agirem de maneira diferente em suas salas de aula e desenvolverem novas competências diante das “novas formas de fazer sentido, novas formas de vida nesse mundo globalizado e complexo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 280).

As novas formas de fazer sentido resultam em novas arquiteturas textuais, cujas características são, genuinamente, diferentes e demandam o redimensionamento de noções que permitam compreender o texto em contexto, como evento singular, unidade de sentido, expressa por uma combinação de sistemas semióticos, situado, concreto, único, sempre em relação com outros textos (CAVALCANTE, 2020).

Entende-se como fundamental, nesse sentido, pensar do ponto de vista textual, bem como pedagógico, sobre as novas possibilidades de fazer sentido no universo digital, isto é, sobre as possibilidades de configuração multissemiótica e digital da materialidade textual (CAVALCANTE *et al.*, 2019) e sobre o mundo cambiante dos letramentos, da tecnologia e da aprendizagem, no ensino de línguas, tendo como foco as práticas textuais instrucionais desenvolvidas pelos professores em formação nos cursos de Licenciatura. Isso envolve a percepção de que suas futuras práticas enquanto docentes devem considerar a variedade de recursos - digitais e semióticos - possibilitados pelas novas tecnologias, os quais estão envolvidos no processo de construção de sentidos dos textos, a fim de que possam agir de forma ativa no desenvolvimento da autonomia, criticidade e engajamento de seus alunos.

Fundamentada em uma abordagem transdisciplinar, a presente pesquisa integra contribuições advindas dos estudos sobre as configurações dos textos na atualidade (CAVALCANTE *et al.*, 2019), bem como sobre os (novos/multi/trans) letramentos (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 2015; KLEIMAN, 1995; 2014; NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, KALANTZIS; COPE, 2008; COPE; KALANTZIS, 2000; 2009; 2015), sua dimensão multi/transmodal (SHIPKA, 2016) e tecnodiscursiva (PAVEAU, 2017, 2019, 2021), para investigar o impacto do digital nos repertórios composicional e pedagógico de professores em formação.

Para isso, partiremos das trajetórias de produção tecnodiscursiva² dos professores em formação em uma comunidade de ensino-aprendizagem on-line na plataforma Scholar (*Common Ground* - Universidade de Illinois, EUA), a qual culminou na construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas. Tais módulos, enquanto artefatos digitais, permitem ao aluno-professor em formação incorporar, de forma ativa, elementos tecnodiscursivos próprios do ecossistema digital (trans/multimodal, hipertextual, deslinearizado) para organizar e orientar pedagogicamente sua prática docente.

1.1 Justificativa e problematização

O interesse pelo tema justifica-se, primeiramente, pela necessidade de compreender as novas arquiteturas textuais articuladas aos novos (multi)letramentos e às formas de produzir sentido no campo do ensino mediado pelo universo digital, cujas tecnologias e possibilidades de interação estão em constante evolução. Compartilhamos de certa concordância de que, atualmente, as configurações textuais mediadas pelas mídias digitais têm sido transformadas seja pelas *affordances*³ que as novas tecnologias

² Conforme aprofundaremos mais adiante, a abordagem tecnodiscursiva de Paveau (2017; 2021) remete à inseparabilidade do caráter técnico e linguageiro, coconstitutivos das práticas textuais em ambientes digitais.

³ O conceito de *affordance* advém da abordagem ecológica de percepção, proposta pelo psicólogo Gibson, e diz respeito a como as pessoas percebem o que é de valor em determinadas circunstâncias, de acordo com seus propósitos e suas capacidades e com as propriedades percebidas num objeto (BARTON; LEE, 2015). As *affordances*, então, não são predeterminadas, mas emergem da relação do indivíduo com o ambiente e os recursos que ele oferece, enquanto oportunidades, potencialidades que podem ser

oferecem, seja pelas novas formas de interação que elas suportam, o que requer, portanto, um novo olhar e a revisão de conceitos que vão implicar diretamente no trabalho com as linguagens e com o ensino de línguas.

Outra justificativa para esta pesquisa é a carência de estudos mais voltados para essa dimensão no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas e da formação docente, especialmente considerando as potencialidades tecnodiscursivas e pedagógicas de plataformas e ecossistemas digitais - sobre esse ponto, mencionamos, mais adiante, o trabalho de Souza (2011).

Com o intuito de verificar trabalhos existentes dentro dos temas texto digital, produção textual no digital, (novos/multi)letramentos e formação docente, realizamos uma consulta, em outubro de 2021, à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositório do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, sob os seguintes descritores⁴: "texto digital"; "texto digital" e "letramento"; "texto digital" e "multiletramento"; "multiletramentos" e "formação docente"; e "produção textual" e "plataformas". Os resultados foram sistematizados no quadro abaixo.

mobilizadas ou não. O termo é amplamente utilizado na área de desenvolvimento de interfaces digitais (como IHC - Interação Humano-Computador - e Design da Interação). Conforme destaca Paveau (2018), a noção de *affordance* possibilita "uma visão do objeto como um todo intencional" dotado de agência na medida em que oferece possibilidades e indica qual relação o agente humano deve ou pode estabelecer com ele, a partir de sua percepção. Assim, "como a atividade linguística é uma atividade eminentemente social, podemos estender esta perspectiva a ela, e postular que os objetos fornecem recursos discursivos, ou seja, contribuem para a produção do discurso." De maneira consoante, Barton e Lee (2015, p. 46) afirmam que "tomadas em conjunto, as estruturas do mundo on-line forcem um conjunto notavelmente rico e virtualidades [affordances] em que as pessoas podem agir. No contexto da linguagem on-line, o fato de as pessoas perceberem e adotarem novas virtualidades na internet faz emergirem novas práticas de linguagem e de letramento". Isto é, as práticas de linguagem on-line decorrentes, portanto, da mistura entre os componentes tecnológico e o linguageiro, isto é, as *affordances* tecnodiscursivas são o foco da análise do discurso digital proposta por Paveau (2017), que defende também uma análise ecológica dos textos, como aprofundamos mais adiante, nas subseções 2.3 e 3.3.

⁴ Consulta realizada em outubro de 2021, na página da BDTD: <https://bdtd.ibict.br/>

Quadro 1 - Consulta à BDTD

Descritor	Resultados BDTD	Teses
“texto digital”	27 trabalhos	3 teses
“texto digital” e “letramento”	8 trabalhos	-
“texto digital” e “multiletramento”	3 trabalhos	-
“Multiletramentos” e “formação docente”	20 trabalhos	7 teses
“Produção textual” e “Plataformas”	24 trabalhos	6 teses

Fonte: elaborado pela autora.

Iniciando com o primeiro item do quadro acima e com os resultados obtidos a partir da busca pelo termo "texto digital", identificamos que as três teses encontradas - Caldas (2014), Duarte (2015) e Oliveira (2018) - focam no processo de leitura de textos no ambiente digital. Caldas (2014) apresenta uma proposta para o ensino de leitura do hipertexto nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Oliveira (2018) também focando no processo de leitura, investiga como os sujeitos navegam em diferentes modos e espaços de leitura e o impacto desse processo para a manutenção dos objetivos de leitura. Por fim, a tese de Duarte (2015) enfoca a leitura de poesia eletrônica na era do texto digital, explorando aspectos como a intermedialidade, hibridização dos meios e das linguagens.

Quanto aos trabalhos de doutoramento buscados sob os termos-chave multiletramentos e formação docente, no campo das Letras, encontramos seis teses. Na primeira, Bruning (2012) explora o trabalho com os multiletramentos na escola a partir da canção. O trabalho de Pereira (2014) investiga, a partir de um estudo de caso, a inclusão do digital no ensino de línguas em uma escola pública, explorando diferentes dimensões contextuais. A tese de Rosa (2016) investiga a percepção de professores participantes de um curso de Especialização acerca da integração dos multiletramentos e das tecnologias digitais na escola, a partir das produções no âmbito do curso. A autora aponta como a integração dos novos letramentos e multiletramentos demanda mais que o acesso a dispositivos digitais e oportunidades de desenvolvimento profissional docente.

Costa (2017), em seu estudo, analisa atividades propostas para a formação docente em dois cursos de formação continuada, realizados na modalidade a distância (EaD), com o intuito de avaliar em que medida as atividades propostas nos dois cursos poderiam contribuir para uma formação docente que ampliasse os letramentos dos professores, contribuindo com os multiletramentos e os novos letramentos. Martins (2020) analisa os processos de formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de letramentos didático-digitais, a partir dos mecanismos de responsabilidade enunciativa na escrita reflexiva sobre e para o local de trabalho docente, tendo como base relatos autobiográficos, projetos didático-digitais e resenhas críticas. O estudo de Marsaro (2020), por sua vez, analisa protótipos de ensino, com vistas a compreender de que forma se relacionam ao conceito de protótipos de ensino em sua concepção inicial e como poderiam subsidiar o ensino no contexto dos novos multiletramentos. Segundo a autora, embora o conjunto de protótipos analisados não corresponda totalmente à concepção inicial de protótipos de ensino, os princípios que embasaram seu desenvolvimento têm potencial para orientar a elaboração de materiais didáticos mais adequados à educação linguística no contexto dos novos multiletramentos.

Dos trabalhos de tese envolvendo os temas produção textual e plataformas, identificamos dois que focam na educação literária (SIQUEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2018); um que se volta à experiência em curso de escrita criativa (LETOUZE, 2019) e outro que foca na produção de textos acadêmicos em língua portuguesa (LUQUES, 2016).

Além destes, chamamos atenção para o trabalho de Ferreira (2017), que investiga a produção de artigos científicos on-line (ciberartigos) de um grupo de mestrandos, e a tese de Souza (2011) que analisa a dinamicidade e a adaptabilidade da produção discursiva em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da relação entre os agentes e as *affordances* do ambiente. O trabalho de Souza (2011) aborda as dimensões textuais-discursivas e as potencialidades do ambiente digital, a partir do paradigma da complexidade, ainda que não foque especificamente em questões relacionadas ao ensino de língua(gem) e à formação do docente de línguas.

Feito esse breve panorama com trabalhos que dialogam com a problemática que nos propomos a investigar nesta tese, verificamos certa carência de estudos envolvendo

o repertório dos professores em formação inicial e a dimensão tecnodiscursiva⁵, isto é, a integração entre matéria linguageira e a matéria tecnológica como coconstitutivas das produções textuais em contextos de ensino-aprendizagem. Por isso, questionamos como os professores em formação poderiam mobilizar as possibilidades tecnodiscursivas e pedagógicas do digital e qual o impacto disso em suas práticas e no trabalho com os textos e os letramentos. Outra questão que nos interessa é de que forma um foco no trabalho com os modos de produção digital no contexto de formação poderia dar suporte às práticas de ensino/produção de professores em formação, isto é, como os professores em formação respondem às possibilidades tecnodiscursivas do universo digital e as incorporam em suas práticas.

Vale destacar, ainda, que parte das inquietações que nortearam as questões desta pesquisa também tem a ver com a condição de professora/formadora da autora e com o constante desafio de (re)pensar as práticas formativas sob o enfoque das teorias emergentes sobre o texto e seu modo de produção e organização no digital, sobre os novos/multiletramentos e o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Soma-se a isso a preocupação sobre o papel do professor de línguas no desenvolvimento de uma educação linguística diante do paradigma epistemológico digital, bem como o papel social da universidade e dos contextos formativos frente a tais desafios (MATTOS, 2018; MONTE MOR, 2019).

Nesse âmbito, observamos que, se por um lado, a inserção da dimensão digital tem se configurado como um imperativo teórico que requer a ampliação e revisão de conceitos e metodologias, como por exemplo, o de texto (CAVALCANTE *et al.*, 2019), por outro, vemos emergir também um imperativo pedagógico e curricular, especialmente com a incorporação de alguns elementos desse universo digital, multimodal, nos documentos que orientaram ou orientam atualmente a política de ensino de línguas no país (PCNs, 1998; OCEM, 2006; BNCC, 2018), o que demanda a consideração de

⁵ Embora não sob esse termo, compreendemos que esse aspecto foi abordado por Souza (2011) em seu trabalho. A autora evidencia como "os textos em um AVA foram tecidos juntos, configurando-se como "constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas" (MORIN, 2006, p. 13). Isso pode ser observado na linha tênue entre os blocos constituintes e na produção textual nesses espaços." (p. 229).

múltiplas possibilidades de construção de sentidos do universo digital no escopo do ensino de língua(gem).

As razões que nos levaram a delimitar o tema de nossa pesquisa conduzem-nos a problematizá-lo a partir das seguintes questões norteadoras:

- a) Qual o impacto dos novos estudos sobre o texto e os letramentos no trabalho com produções nativas digitais⁶ no ensino de língua(gem)?
- b) Que textos emergem nos contextos de ensino-aprendizagem digital e como os professores em formação lidam com suas potencialidades tecnodiscursivas?
- c) Como explorar - de maneira teórica e prática - uma noção ampliada de texto nos cursos de formação docente, de modo a potencializar o trabalho com as possibilidades de construção de sentidos do universo digital?

Nesse sentido, acreditamos na importância de desenvolver uma abordagem de ensino para o ensino⁷, uma vez que é através das práticas de letramento desenvolvidas em suas aulas que será possível ao aluno/professor em formação refletir, compreender e desenvolver seu trabalho em torno desta perspectiva. *Isto é, o design* da prática do professor em formação mobiliza, por um lado, elementos próprios do ecossistema digital⁸ para o desenvolvimento de seu trabalho através da construção de módulos de

⁶ Partimos da perspectiva da Análise do Discurso Digital proposta por Paveau (2017), que compreende as produções nativas digitais como aquelas desenvolvidas on-line, conforme aprofundaremos no Capítulo 2.

⁷ Referimo-nos a essa dimensão metapedagógica de “ensino para o ensino” como parte do trabalho de formação docente.

⁸ A noção de ecossistema vem da biologia e da ecologia, e refere-se ao conjunto de relações mútuas entre organismos em um ambiente, isto é, as interações dentro de uma comunidade entre um grupo de elementos interconectados. Vale ressaltar que uma abordagem ecológica das mídias foi teorizada por McLuhan na década de 60, compreendendo as mídias como ambientes. Santaella (2010), em seu livro “A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade”, retoma algumas definições da ecologia, compreendida como a “ciência das relações entre os organismos e o meio ambiente” (VOGEL; ANGERMANN, 1990 apud SANTAELLA, 2010, p. 14). Essa obra traz uma definição de meio ambiente como “a soma de todas as condições e influências externas (bióticas e abióticas) que afetam a vida e o desenvolvimento dos organismos” (PLATT, 1980 apud SANTAELLA, 2010, p. 14). A autora retoma a origem etimológica da palavra, lembrando que *oikos*, em grego, significa lar, e reflete como a ecologia é uma metáfora eficaz também no campo da linguagem. Para ela, “o comportamento das línguas e de todos os demais tipos de signo e as dinâmicas comunicacionais que ensejam apresentam fortes similaridades com os organismos vivos” (p. 15), os quais interagem continuamente com os ambientes. Mais adiante, retornaremos a essa questão, ao tratarmos de uma perspectiva ecológica do processo de construção de sentidos no digital com base em Paveau (2017; 2021).

aprendizagem, como (futuros) agentes para os múltiplos letramentos, e por outro, a compreensão e implementação dessas práticas em suas salas de aula.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Como objetivo geral desta pesquisa destacamos: investigar os modos de produção digital no contexto de ensino on-line e na elaboração de propostas de ensino de língua, tendo como foco os aspectos composicionais e pedagógicos mobilizados pelos professores em formação, participantes da pesquisa.

Tal objetivo se mostra relevante na medida em que tais práticas podem atuar como uma força multiplicadora do trabalho com novas possibilidades de construção de sentido mediadas pelas tecnologias digitais. Essa questão se mostra especialmente relevante considerando o cenário educacional durante o contexto de pandemia – em que se desenvolveu a presente pesquisa – e pós-pandemia de Covid-19, uma vez que professores em formação poderão a partir dos saberes apreendidos, (re)desenhar seu trabalho para práticas de letramento e novos letramentos no contexto escolar. Isto é, os professores em formação poderão refletir de forma crítica sobre seus repertórios composicionais e pedagógicos, bem como ampliá-los, a partir das possibilidades oferecidas (ou não) pelo digital.

1.2.2 Objetivos Específicos

Considerando o objetivo geral e as questões norteadoras desta pesquisa, propomos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Investigar a emergência de novas práticas de letramento e o trabalho com as produções digitais nativas em ambiente de ensino-aprendizagem on-line;

- 2) Descrever e examinar as produções resultantes da experiência dos participantes em um minicurso remoto, com foco no seu impacto para os seus repertórios composicionais e pedagógicos;
- 3) Analisar como se deu o trabalho com o texto e as potencialidades do digital, tanto do ponto de vista pedagógico (nas propostas de ensino), quanto composicional (na construção dos módulos).

Espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão das dimensões envolvidas no trabalho com as produções digitais em ecossistemas de ensino-aprendizagem on-line, explorando as potencialidades tecnodiscursivas no contexto de formação docente, a partir de uma proposta de integração teórico-prática, mobilizadas pelos participantes em seus textos e na construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas.

Feitas essas considerações iniciais, passamos agora à forma como o nosso trabalho está organizado. Após o nosso capítulo introdutório, no segundo capítulo, discutimos a ampliação nos estudos sobre os letramentos articulada com a ampliação do conceito de texto, para, então, explorar alguns deslocamentos colocados pelo digital.

Para isso, iniciamos com uma visão dos estudos de letramento, tendo como base autores como Barton e Hamilton (2000), para discutir os letramentos como práticas sociais, situadas, a distinção entre os modelos de letramento autônomo e ideológico proposta por Street (2014), e o primeiro deslocamento que vai compreender o letramento no plural - letramentos. Tais práticas são plurais e mediadas por textos, o que nos leva a discutir, com base num panorama conceitual a partir da Linguística de Texto (CAVALCANTE *et al.*, 2019; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2011; KOCH; ELIAS, 2016; MARCUSCHI, 2007), a ampliação da noção de texto para além do verbal, abarcando seu tratamento multimodal, bem como o impacto das mídias digitais na configuração dos textos. O impacto das novas tecnologias, a natureza multissemiótica da construção de significados e a diversidade cultural e linguística são questões que norteiam a pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; KALANTZIS; COPE, 2008), sobre a qual discorreremos em seguida, destacando as mudanças necessárias ao trabalho com os (multi)letramentos no ensino. Finalizamos o

capítulo focando nas novas formas de interação e nas novas dinâmicas textuais-discursivas que emergem no digital, articulando contribuições dos estudos sobre os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) e sobre o tecnodiscurso e as produções digitais nativas (PAVEAU, 2017; 2019; 2021).

No terceiro capítulo, expandimos as discussões do Capítulo 2, a partir de perspectivas mais amplas e ecológicas dos textos e das práticas de letramento. Partimos, então, da noção de transmodalidade, proposta por Shipka (2016), para considerar o movimento e o diálogo entre as diferentes semioses, e como essa negociação se relaciona às possibilidades e recursos distribuídos nas diferentes "ecologias composicionais", que articulam interações entre atores humanos e não-humanos. Tais aspectos também são discutidos pela abordagem dos transletramentos (STORNAIOLO; SMITH; PHILIPS, 2017; SMITH; STORNAIOLO; PHILIPS, 2018; SMITH; PRIOR, 2020), à qual articulamos algumas reflexões propostas pela perspectiva pós-humanista (PENNYCOOK, 2018; GOURLAY, 2015) e a consideração da pluralidade de agências e do papel da tecnologia (analógica e digital) nas práticas de letramento. Encerramos a seção retomando a proposta de Paveau (2017; 2019; 2021) sobre a integração da matéria linguageira e da matéria tecnológica nas ecologias tecnodiscursivas e seu impacto para a compreensão das práticas de linguagem.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, caracterizada como um estudo de caso intervencionista de natureza qualitativa-interpretativista (MOITA LOPES, 1994; SEVERINO, 2007; ANDRÉ, 2013), trazendo também alguns aspectos que ajudam a ancorar o contexto da nossa investigação, que teve como foco a formação docente. Assim, como instrumento para geração de dados, ministramos um minicurso de abordagem teórico-prática, no qual os participantes - professores em formação - se engajaram em atividades voltadas à reflexão sobre as suas práticas de linguagem, interagindo, produzindo textos, e, ao final, desenvolvendo uma proposta de ensino, a partir das possibilidades do digital.

O quinto capítulo volta-se à apresentação, discussão e análise dos dados gerados, começando pelo desenho do minicurso, e seguindo com: as postagens de apresentação, as postagens temáticas dos participantes e a produção dos módulos. Encerramos com algumas reflexões dos participantes sobre a experiência, seguidas de

algumas considerações sobre os dados, incluindo desafios e limitações da pesquisa, além de possibilidades de estudos futuros.

Ressaltamos que o contexto pandêmico⁹ em que se desenvolveu a presente pesquisa impactou de forma significativa alguns rumos da nossa investigação. No momento em que estávamos redefinindo objetivos e alguns aspectos metodológicos, em virtude das experiências durante o nosso estágio de pesquisa na Universidade de Illinois, EUA – com o ensino, com a plataforma *Scholar* e com as leituras e discussões a que tivemos acesso –, tivemos que retornar ao Brasil. E, mais uma vez, a nossa trajetória foi ajustada frente à realidade imposta: atividades remotas e uma maior presença do digital nas nossas vidas, de modo que o trabalho com as formas de interação e dinâmicas nesse ambiente revestiu-se de outra dimensão.

Assim, a análise das produções dos participantes durante o minicurso que ministramos para geração de dados da nossa pesquisa, incluindo os módulos, enquanto artefatos digitais, permitiu-nos verificar como os participantes-professores em formação incorporaram de forma ativa, elementos tecnodiscursivos próprios do ecossistema digital (trans/multimodal, hipertextual, deslinearizado) para organizar e orientar pedagogicamente sua prática docente e o trabalho com o texto.

Os trajetos que descrevemos e analisamos no trabalho desvelam o caráter inseparável entre “o quê” os estudantes estão fazendo (experienciando diferentes modos de interação e produção de textos), “como” eles estão fazendo (por meio da mobilização de potencialidades disponíveis percebidas) e “para quê” (aprendendo de forma colaborativa, compartilhando experiências e desenvolvendo propostas de ensino), atravessado pelas dinâmicas tecnodiscursivas em que atuam diferentes elementos – tecnológicos e linguageiros – coconstitutivos de tais práticas.

Com isso, reiteramos também a importância da criação de oportunidades para experimentação e engajamento com essas novas formas de construção de sentidos nos contextos de formação docente, de modo a fazer o/a professor/a em formação refletir sobre os seus repertórios e ampliá-los, experienciando de forma prática as potencialidades do digital e refletindo criticamente sobre os desafios e possibilidades das formas de construção de significados na *web*. E esperamos que a pesquisa contribua

⁹ Referimo-nos à pandemia de Covid-19, que iniciou em março de 2020.

para o trabalho com o texto em ambiente nativo digital e com as potencialidades tecnodiscursivas de ecossistemas on-line.

2 ARQUITETURAS TEXTUAIS, LETRAMENTOS E TECNODISCURSIVIDADE

Iniciamos nossas reflexões articulando os estudos de letramento e a noção de texto, por estas se situarem no cerne das nossas relações com os outros e com o mundo (operamos no mundo e nos comunicamos produzindo textos diversos). Compreendemos o texto em suas mais diversas arquiteturas composicionais enquanto lugar de interação (KOCH, 2003), evento (BEAUGRANDE, 1997) que reúne dimensões linguísticas, sociais, culturais, históricas, materiais, semióticas numa unidade de sentido situada. Trazemos uma noção de texto que vai além de determinadas visões dicotômicas (linguístico e não-linguístico, corpo e mente), ou categorias e visões mais estruturais e estanques da língua. Tais categorias têm sido constantemente desafiadas pelos usos e, atualmente, podemos dizer, pelo digital.

Esse contexto tem demandado deslocamentos, ampliações, revisitações e revisões, uma vez que desestabilizam noções como a de texto, de autor, leitor (nunca estáveis, mas tão somente estabilizadas), cuja complexidade, fluidez e conexão se mostram cada vez menos ladeáveis. Tais deslocamentos perpassam as noções de texto, locutores e interlocutores, agentes/agência, tecnologia, ambiente/contexto, apenas para citar alguns. Discutiremos nesta seção a ampliação de uma concepção de letramento no singular para o plural e a posterior adição do prefixo 'multi', conectadas à ampliação da noção de texto a partir da articulação de visões e aportes diferentes advindos dos estudos do letramento, da linguística textual e da análise digital do discurso, com maior atenção, portanto, ao impacto do digital nas arquiteturas composicionais.

2.1 Os textos e as práticas de letramento

Historicamente, podemos situar os estudos sobre os letramentos a partir de dois momentos principais: inicialmente, relacionados à separação dos estudos sobre a alfabetização, que destacavam as competências individuais no domínio da escrita, bem como ao desenvolvimento social que acompanhou a expansão da aquisição e dos usos da escrita e seus efeitos universais (KLEIMAN, 1995). Para essa primeira concepção de

letramento, podemos estabelecer uma relação com a compreensão dominante dos textos tendo como foco a sua materialidade linguística, enquanto produto da codificação dos sujeitos “letrados”. Os textos são compreendidos e tratados pelo seu aspecto estrutural, tendo como foco a capacidade individual do sujeito. A essa visão se articula uma visão de língua como estrutura a qual os indivíduos se assujeitam, conforme criticou Koch (2003).

Posteriormente, em resposta a uma visão mais psico-cognitiva do letramento, compreendido em termos de aquisição e processamento mental, surge uma corrente que ficou denominada como Novos Estudos sobre o Letramento, para a qual o letramento é compreendido como um fenômeno sociocultural, centrado, portanto, em práticas sociais e culturais. Nessa acepção, de acordo com Gee (2015), o letramento deveria ser estudado, então, de forma integrada, a partir de seus diversos contextos e práticas, abrangendo não apenas aspectos cognitivos, mas sociais, culturais, históricos e institucionais. Em consequência, podemos estabelecer uma relação com uma noção mais sociointeracionista do texto, o qual emergindo em práticas de letramento diversas, é compreendida levando-se em consideração os diferentes contextos pragmáticos - culturais, sociais, históricos - de uso da língua/linguagem. Conforme destaca Marcuschi (2007, p. 14), "mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. [...] Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta [...]". Nesse sentido, o autor advoga que o letramento "lembra, essencialmente, as habilidades de *ler* e *escrever* enquanto práticas sociais." (p. 33, grifos do autor).

Dessa forma, a partir dos anos 80, os Novos Estudos sobre o Letramento marcam uma virada sociocultural dos estudos sobre o tema, tomando como base contribuições de diferentes áreas – linguística, antropologia, educação e outras – e ampliando o uso do termo letramento¹⁰ – *literacy* –, na busca por incluir a multiplicidade de discursos e elementos envolvidos na negociação de sentidos e construção da realidade (cf. GEE, 2015; STREET, 2014; KLEIMAN, 1995). Aqui, vale destacar a grande influência das obras de Paulo Freire para os estudos e o ensino de letramento no mundo

¹⁰ Termo utilizado pela primeira vez em publicação brasileira, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (Ed. Contexto), por Mary Kato, em 1986, a partir da tradução da palavra “literacy”.

todo. Tem-se, assim, uma reconfiguração do conceito de letramento como prática social, situada (BARTON; HAMILTON, 2000). Para Gee,

[...] o letramento é plural: letramentos. Existem muitas e diferentes práticas sociais, históricas e culturais que incorporam o letramento, assim, há também múltiplos 'letramentos' (letramento jurídico, letramento de jogos, letramento musical, letramento acadêmico de vários tipos diferentes). As pessoas não apenas leem e escrevem em geral. Elas leem e escrevem tipos específicos de "textos" de maneiras específicas. E estes modos são determinados pelos valores e práticas de grupos sociais e culturais específicos. (GEE, 2015, p. 36 - tradução nossa¹¹)

É nesse sentido que Street (2014), contrapõe um modelo de letramento autônomo (relacionado ao processo de domínio da tecnologia escrita - leitura e escrita - de forma "neutra", restrita, singular, monocultural, monolinguística e dominada por regras) a um modelo ideológico ("como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos" - p. 17). O autor propõe uma reconfiguração do letramento como prática social crítica que exige que se leve em conta aspectos históricos e transculturais, que auxiliem os sujeitos a situarem suas práticas. Conforme define Marcuschi:

Letramento é uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não como uma simples forma de representação gráfica da língua. O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais [...]. (MARCUSCHI, 2007, p. 35)

Dialogando com tal visão, Buzato (2007, p. 152) define, então, os letramentos como “práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam”. Nesse sentido, Marcuschi destaca a impossibilidade de "investigar questões relativas ao

¹¹ “[...] ‘literacy’ is plural: ‘literacies.’ There are many different social, historical, and cultural practices which incorporate literacy, so, too, there are many different ‘literacies’ (legal literacy, gamer literacy, country music literacy, academic literacy of many different types). People do not just read and write in general. They read and write specific sorts of ‘texts’ in specific ways. And these ways are determined by the values and practices of different social and cultural groups.”

letramento [...] permanecendo apenas no aspecto lingüístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos." (MARCUSCHI, 2007, p. 46).

Assim, fundamentada numa abordagem sociocultural do letramento, temos a compreensão de que tal processo é mais do que a capacidade de decodificação (STREET, 2014). Conforme explicam Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento se referem às formas sociais e culturais de usar a língua, sendo, portanto, "tão fluidas, dinâmicas e mutáveis quanto as vidas e sociedades de que são parte" (p. 13 - tradução nossa¹²), bem como plurais e variáveis de acordo com os mais diferentes contextos e domínios da vida. Barton e Hamilton (2000) destacam, ainda, os textos como partes cruciais das práticas de letramento, uma vez que emergem nesses eventos¹³ e cujo estudo envolve também como os textos são produzidos, utilizados e distribuídos.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 13), "toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos". Tais textos podem envolver diferentes sistemas semióticos, uma vez que "as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente lingüístico".

Atualmente, pode-se situar, então, um novo momento nos estudos do(s) Letramento(s), impulsionado pelas constantes mudanças sociais e seu impacto para professores e alunos, diante de uma multiplicidade de formas de comunicação e crescente diversidade linguística e cultural da era pós-moderna, líquida (BAUMAN, 2001), digital, cujas formas de construção de sentido são fluidas, dinâmicas e cada vez mais multimodais (VAN LEEUWEN, 2011).

Conforme também ressalta Ribeiro (2021) quanto às mudanças nas práticas de letramento, "nossas configurações de letramento estão sempre se atualizando e se modificando, conforme a comunicação viva em que nos metemos diariamente" (p. 114). Dessa forma, se mudam as formas de interação e práticas comunicativas, mudam

¹² "literacy practices are as fluid, dynamic and changing as the lives and societies of which they are a part."

¹³ Aqui, nos referimos à noção de evento de letramento, e não à compreensão de texto como evento. Barton (1991 apud MARCUSCHI, 2007, p. 50), define os eventos de letramento como "atividades particulares em que o letramento exerce um papel: costumam ser atividades regularmente repetidas." Barton e Hamilton (2000) definem o letramento como um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos de letramento, que são mediados por textos.

também as práticas de letramento e os textos que delas/nelas emergem e suas formas de composição.

Nesse sentido, achamos pertinente discutir a noção de texto, para que possamos observar os movimentos teórico-conceituais que fundamentam a noção ampliada de texto que adotamos neste trabalho em sua relação com as práticas de letramento.

2.1.1 Uma noção de texto ampliada: panorama conceitual a partir da LT

Assim como nos estudos de letramento e nos movimentos que resultaram na ampliação dessa noção, historicamente, diferentes concepções de língua e de sujeito também vão influenciar concepções de texto distintas, conforme aponta Koch (2003): 1) língua como representação do pensamento – sujeito psicológico – texto como produto do pensamento; 2) língua como estrutura – sujeito assujeitado – texto como produto da codificação; e 3) língua como lugar de interação – sujeito ativo – texto como lugar de interação, sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos.

Nesse sentido, Fávero e Koch (1998) apresentam três momentos fundamentais da LT, passando pela teoria da frase à teoria do texto: 1) Análise transfrástica: pesquisa a enunciados ou sequências de enunciados em direção ao texto; 2) Gramáticas textuais: princípios de constituição do texto, critérios de delimitação do texto; distinção das várias espécies de textos; e 3) Teorias de texto: “tratamento do texto em seu contexto pragmático”, que abrange a investigação do texto envolvendo condições de produção, recepção e interpretação.

Desde os anos 60 e início do desenvolvimento dos estudos da Linguística Textual, observamos, então, como destacam Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 58), a transição de uma concepção de texto enquanto “sistema autônomo passível de formulação por uma ‘gramática’”, tributária da noção de que o texto seria a unidade linguística mais alta (em relação à frase, à palavra, ao morfema e ao fonema)", para uma compreensão do texto mais ampla.

Ancorado numa visão de língua como atividade sociointerativa de base cognitiva e socio-histórica, isto é, como "um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas" (MARCUSCHI, 2008, p. 61), Marcuschi (2008) defende uma

noção de texto "como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e uma artefato socio-histórico." (p. 71). No entanto, o autor segue explicando que não se trata simplesmente de um artefato linguístico, "mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos." (p. 76). Assim, para o autor, o texto é uma unidade comunicativa e uma unidade de sentido.

Partindo da visão de Beaugrande (1997), que toma o texto como "como evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais" (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 80), Marcuschi (2008) ressalta que "o texto não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento" (p. 80). Como implicações dessa noção, o autor destaca:

1. o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
3. o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade. (MARCUSCHI, 2008, p. 80)

Observamos que tais implicações abarcam a dimensão sistêmica conectada, multissemiótica, dialógica e sociointeracional, situada, contextual, que convergem para a posição defendida por Marcuschi (2008, p. 88) de que "o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua".

Numa perspectiva interacional (dialógica) sociocognitiva da língua, Koch (2004) ressalta uma visão do texto como "o próprio lugar da interação". Ou seja, "a produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos" (p. 44).

Sobre a evolução na noção de texto, Koch e Elias (2016) destacam que:

[...] a linguística de texto (LT) se constituiu como uma disciplina cujo objeto de investigação – o texto – foi concebido de diferentes maneiras à medida que se ampliavam as perspectivas de estudo. Da compreensão de texto como unidade mais alta do sistema linguístico, estudiosos passaram a entender o texto como unidade básica de comunicação e interação humana e, dessa concepção, a uma outra que focalizou o texto como resultado de uma multiplicidade de operações

cognitivas interligadas até chegarem à compreensão do texto como uma 'entidade multifacetada'. (p. 31)

Ou seja, nos comunicamos através de textos diversos, como unidades multifacetadas, funcionais nos processos comunicativos de uma sociedade concreta (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 58), que resultam de um processo complexo de interação (KOCH, 2004) e co-construção social. Daí resulta o desafio de uma única definição que contemple integralmente tal complexidade:

é praticamente impossível estabelecer uma única definição de texto que seja suficientemente completa, por outro lado, é possível perceber recorrências nas definições que apontam para consensos importantes a respeito do panorama atual dos estudos sobre o texto. Termos como “interação”, “prática”, “propósito”, “coerência”, “conhecimento” e “contexto” são convidados frequentemente a fazer parte das definições. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO, 2010, p. 56)

Conforme destacam Bluhdorn e Andrade (2009, p. 20), a partir dos anos 90, “A criação de novos meios de comunicação, [...] levou ao surgimento de novos gêneros textuais [...]. Desde então, a LT tem se ocupado muito mais com textos autênticos, cotidianos, não idealizados, inclusive incompletos e defeituosos”, multimidiáticos, não-lineares, polifônicos, poligeridos e politemáticos. Disso também resulta a ampliação do conceito de texto e a consideração da emergência de novos gêneros, isto é, novas práticas e possibilidades de interação, resultantes de novas demandas comunicativas (MARCUSCHI, 2010).

Dessa forma, não se pode desconsiderar o atual impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) em nossa vida cotidiana. Inegavelmente, elas têm redesenhado as possibilidades de interação no universo digital e redefinido a relação entre os elementos - linguísticos e não-linguísticos, contextuais, sociais, culturais etc. - envolvidos no processo de construção de sentidos. Nesse mesmo sentido, Elias (2017, p. 457) destaca que “as constantes inovações tecnológicas a que estamos expostos nos dias de hoje põem em evidência de modo mais acentuado a dinamicidade e a plasticidade das nossas práticas textuais”. Sobre o surgimento de novas práticas textuais na mídia virtual, Marcuschi (2008) ressalta o uso cada vez mais generalizado dos gêneros emergentes desse/nesse ambiente, bem como suas peculiaridades formais, a

mudança na nossa relação com a oralidade e a escrita, ao mesmo tempo em que observa “a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade” (p. 200). Nesse conjunto de objetos de investigação sobre a textualidade, podemos citar a referenciação, a coerência, o contexto, a hibridização entre diferentes modalidades e a hipertextualização (KOCH; ELIAS, 2016).

Concebemos, então, que as novas formas de fazer sentido no universo digital resultam em novas arquiteturas textuais, cujas características são, genuinamente, diferentes e demandam o redimensionamento da noção de texto. No campo da LT, avança-se, portanto, na ampliação da noção de texto para dar conta das possibilidades de interação dos novos contextos comunicativos no universo digital, evidenciando que a “natureza multifacetada do texto comporta em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 64). A esse respeito, Cavalcante *et al.* (2019) recorrem a Catherine Kerbrat-Orecchioni, para buscar compreender:

os diferentes meios e canais de expressão que podem envolver recursos, tecnológicos ou não, para fazer produzir, receber e fazer circular um texto. [...] À semelhança de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 22), consideramos que os sistemas semióticos correspondem aos diversos recursos utilizados (verbais e não verbais) para que se proceda à comunicação. A autora salienta que, nos diversos contextos interacionais, há a combinação de muitos desses recursos.” (CAVALCANTE *et al.*, 2019, p. 36).

Assim, percebemos ser imprescindível considerar as dimensões não verbais na construção dos sentidos, para além do “verbocentrismo” ou grafocentrismo (CUSTÓDIO FILHO, 2011), que quase sempre acabam por analisar o texto como objeto exclusivamente linguístico. Com efeito, observamos o alargamento dos limites do texto, cuja natureza é cada vez mais hipersemiotizada (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Ao ponderar sobre os efeitos das novas mídias na produção de sentido, Kress (2003) destaca como elas tornam mais fácil a utilização de diferentes semioses, como elas mudam as formas de interação e como modificam o poder semiótico e o poder

social, que se apresentam como potencialmente mais distribuídos e democráticos¹⁴. Para o autor, “a comunicação - independentemente do modo - sempre acontece como *texto*” (p. 47 – tradução nossa¹⁵). Os textos, enquanto instâncias de comunicação, orquestram diferentes modos, que se combinam de formas bastante diversas.

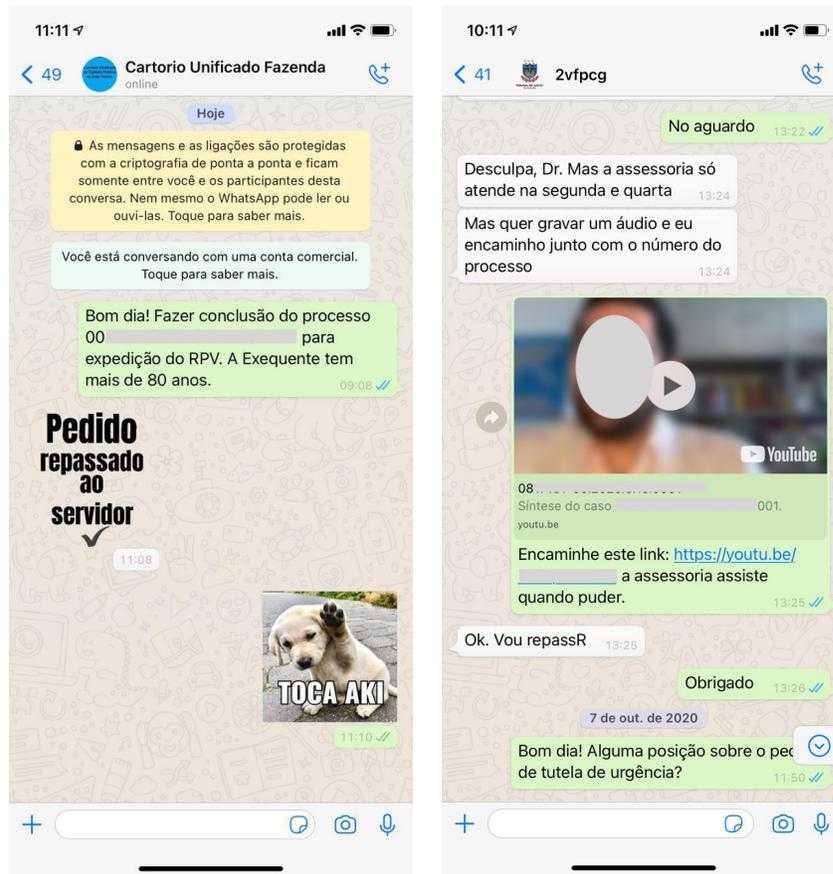
Conforme também reflete Ribeiro (2021), a partir de Kress (2003), é necessário aderir a ideia de textos como compostos multimodais, constituídos de camadas semióticas, que orquestram, interpõem diferentes recursos para produzir sentidos. Sobre a necessidade de ampliação do conceito de texto a autora afirma que "uma vez que o texto muda - em sua concepção, forma e existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação - seria impertinente que apenas um conceito pudesse cercar o que é um texto, atravessando tempos e tecnologias" (p. 11).

Assim, conforme exposto, o reconhecimento pela LT da natureza multissemiótica enquanto constitutiva do texto alinha-se à compreensão de Kress e van Leeuwen (1998 apud RIBEIRO, 2021, p. 44) de que "todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de outros, modos semióticos". Essa noção de texto lança desafios teórico-conceituais e demanda que (re) pensemos sobre as práticas de letramento, nas quais os textos emergem, especialmente se consideramos os contextos digitais e seu impacto nos mais diferentes campos. A figura 1 abaixo evidencia tais mudanças no campo de atuação jurídico, em que podemos ver a adoção de um aplicativo de trocas de mensagem e seus recursos para realização e atendimento de solicitações.

¹⁴ Ressaltamos, no entanto, como destaca Tusting (2008), que essa ideia se mostra um pouco utópica, uma vez que, como outros autores apontam (Tusting cita, como exemplo Freebody, 2001, e podemos mencionar também Luke, 2018) as tecnologias de comunicação perpetuam as desigualdades e estruturas de poder e controle, o que podemos ver pelo papel dominante das cinco gigantes da Web, denominadas GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft).

¹⁵ “Communication - whatever the mode - always happens as *text*.”

Figura 1 - Exemplos de interações via WhatsApp - Advogado e Cartório (esquerda); Advogado e Vara do Fórum Cível (direita)



Fonte: Capturas de tela cedidas à autora (2021).

Nos exemplos acima, observamos a troca de mensagens via aplicativo como parte das práticas relacionadas ao trabalho e à rotina das instituições. Na imagem à esquerda, vemos o uso de uma figurinha (*Sticker*), como forma de resposta à solicitação do advogado (o texto verbal "Pedido repassado ao servidor" é iconicizado, compartilhado como imagem, como forma de conferir mais rapidez, uma possível resposta automática, à solicitação). Já na captura de tela à direita, vemos na troca de mensagens a presença de um link (com a sinalização na cor azul e no sublinhado e *preview*/pré-abertura do vídeo no *YouTube*) que deslineariza a cadeia enunciativa da conversa. Poderíamos citar ainda outras inovações que o digital tem trazido às peças jurídicas¹⁶, que permitem que

¹⁶ O campo jurídico tem incorporado cada vez mais recursos digitais e multimodais (ver, por exemplo, as áreas de *Visual Law* e *Legal Design*) em suas práticas, como podemos ver no exemplo trazido nesta

vejamos como as interações, os letramentos e as arquiteturas composicionais têm se transformado nos mais diversos campos, mas objetivamos apenas evidenciar como essas mudanças têm permeado o cotidiano de nossas interações e práticas de linguagem, e ainda mais em virtude do distanciamento físico imposto pelo contexto de pandemia de Covid-19, que teve início em março de 2020.

Conforme destaca Marcuschi (2010), as novas tecnologias podem ser caracterizadas pela sua maleabilidade para incorporar simultaneamente múltiplas semioses, bem como pela velocidade da veiculação e flexibilidade linguística, atingindo a língua no “aspecto nuclear do uso pela manifestação mais importante que é o **texto**. São novas formas de textualização que surgem e devem ser analisadas com cuidado [...]” (p. 79, grifo do autor). O autor ressalta que essas práticas encontram-se em pleno desenvolvimento e devem ser analisadas por suas peculiaridades formais e funcionais, bem como pela possibilidade de revisão de conceitos (MARCUSCHI, 2010).

Com isso, observamos também a pluralidade dos campos (educacional, laboral, jornalístico, publicitário, etc.), das situações e estruturas composicionais-textuais analisáveis, as quais têm sido cada vez mais diversificadas - ver, por exemplo, sobre elementos multissemióticos na tessitura textual e construção do processo referenciais, o trabalho de Custódio Filho (2011), analisando episódios de séries de TV; de Silva (2016), analisando tipografia cinética em vídeos institucionais; de Ranieri (2021), analisando conversas no WhatsApp; de Silva e Cortez (2020), analisando memes verbo-imagéticos; entre outros.

No que diz respeito à noção de contexto, Cavalcante *et al.* (2019) e Cavalcante, Brito e Oliveira (2021) têm defendido o trabalho com uma concepção ampliada de contexto, com a qual concordamos. Para os autores, “o texto não se desagrega do contexto porque está sempre situado em quadros sociais mais amplos” (p. 335). Isto é, o contexto não se limita à situação interacional e ao contexto comunicativo imediato, compreendendo o contexto como parte constitutiva do texto.

Contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não seja “contexto de”, ou “contexto para”. Como este conceito é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais,

incluindo língua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros. Hoje em dia se reconhece de forma bastante ampla que muito (senão tudo) da produção de sentido que ocorre por meio da língua(gem) depende fundamentalmente do contexto. (HANKS, 2008, p. 124)

Tal aspecto tem sido especialmente explorado com a “virada tecnodiscursiva” dos estudos do texto (sobretudo a partir das pesquisas desenvolvidos pelo Grupo Prottexto¹⁷/UFC e grupos afiliados), uma vez que o modo de construção de sentidos nos contextos/ambientes digitais demanda, conforme aprofundaremos mais adiante, um olhar mais amplo para como as textualidades se apresentam (GIERING; PINTO, 2021) e como se configuram as relações entre os diferentes atores, semioses, estratégias, co-articuladas nas práticas de linguagem.

Conforme vimos, essas novas formas de produzir sentido evidenciam, por um lado, a compreensão do trabalho com o texto digital como um imperativo teórico, em que preocupações concernentes à textualidade digital têm ganhado cada vez mais espaço no campo dos estudos do texto e da linguagem.

Com efeito, “aceitar o alargamento dos limites do texto não pode ser encarado como uma concessão, mas, sim, como o compromisso de discutir seriamente os desafios que os usos impõem” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 66) e cuja natureza é cada vez mais hipersemiotizada. Sobre esse mesmo aspecto, Koch e Elias (2016) sinalizam a necessidade de desenvolvimento de modelos teóricos para análise e compreensão de “fenômenos linguísticos e textuais que, constituídos no contexto da cultura digital, requerem a (re)elaboração de conceitos e a descoberta de procedimentos capazes de dar conta dos muitos aspectos envolvidos nos processos de produção e compreensão de textos” (p. 44), para além dos aspectos verbais-linguísticos. Sobre a multimodalidade como traço constitutivo, Dionisio (2007) ressalta:

Em todas as situações comunicativas, usamos os nossos sistemas de conhecimentos para orquestrar, da forma mais harmônica possível, todos os recursos verbais (escritos ou orais) e os recursos visuais (estáticos ou dinâmicos) existentes nas interações comunicativas em que estamos inseridos. Assim, referimo-nos à multimodalidade discursiva como um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Consequentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais. (p. 178)

¹⁷ Grupo liderado pelas professoras Mônica Cavalcante (UFC) e Mariza Brito (UNILAB).

Sobre esse aspecto, também trazemos Ribeiro (2021, p. 109), para concordar quanto à necessidade de "compreender o texto na convergência de mídias, com as mudanças teóricas e epistemológicas que isso possa demandar". Diante das novas possibilidades de leitura e produção com que somos confrontados/desafiados atualmente, a autora reflete sobre a necessidade de expandir as noções de texto (normalmente apoiadas em um recorte), cuja incompletude das definições, para ela, "é constitutiva, já que os textos mudam, passam por transformações histórica, social e tecnologicamente situadas, e as teorias sobre eles também se ajustam." (p. 39).

Dionisio (2007) chama a atenção para como a multimodalidade vai se apresentar de forma diferente, a depender do gênero, envolvendo, portanto, diferentes letramentos. Para a autora, a construção de significados "exige atividades que vão além da palavra, pois a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais e verbais." (DIONISIO, 2007, p. 196). Nesse sentido, Ribeiro também nos lembra sobre a necessidade de um tratamento multimodal dos textos, enxergando a presença de diferentes modos e suas modulações (ou camadas de modos semióticos) na composição textual.

Por outro lado, reconhecemos também a concomitante emergência de um imperativo pedagógico e curricular, que envolve, portanto, o trabalho com uma noção ampliada de texto e produção textual, bem como com o texto nativo digital na sala de aula de línguas.

Essa inquietação quanto aos limites de uma abordagem estática e monomodal do texto leva-nos, em conformidade com Kleiman (2014), a indagar sobre o conceito de letrado e as finalidades da leitura e da escrita nesse mundo atual: "quais são as finalidades contemporâneas da leitura e da escrita no mundo atual? [...] O que significa ser letrado na contemporaneidade? Quais modalidades sociais de leitura não podem ser ignoradas em instituições do mundo contemporâneo?" (KLEIMAN, 2014, p. 75); e, ainda, podemos questionar como a escola e os espaços para a formação de professores têm mobilizado atividades em torno desses objetivos.

Assim, no que diz respeito a esse imperativo pedagógico, as mudanças sociais, culturais e econômicas da contemporaneidade, potencializadas pelos usos das

tecnologias digitais, impulsionaram e fundamentaram as discussões pedagógicas apresentadas pelo *New London Group* - NLG (NLG, 1996). Partindo do alargamento do conceito de letramento e da definição de um novo objeto de estudo – os multiletramentos –, o grupo defende que a missão da educação deve ser orientada pela e para mudança social, ou seja, para a criação, a partir do ensino-aprendizagem, de condições que permitam uma participação social mais justa e igualitária.

2.2 Os multiletramentos: uma pedagogia em torno de textos e significados plurais

Os estudos dos multiletramentos concentram um conjunto de ideias de vários pesquisadores que buscam entender as novas formas de produzir sentidos na contemporaneidade (NEW LONDON GROUP, 1996). No manifesto produzido de forma colaborativa em 1996, na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, o *New London Group*¹⁸ (NLG), como ficou conhecido, articulou algumas preocupações centrais que tinham como ponto de encontro o ensino, especialmente de língua(gem), e as mudanças pelas quais o mundo estava passando - especificamente, a globalização, a diversidade cultural e linguística, além do impacto do digital. Para o grupo, “O mundo estava mudando, o ambiente de comunicação estava mudando, e parecia que seguiríamos que

¹⁸ Participaram das discussões do Grupo Nova Londres pesquisadores dos EUA, da Austrália e da Grã-Bretanha: Courtney Cazden (dos EUA, destaca-se por seu trabalho com discurso de sala de aula e ensino de línguas em contextos multiculturais), Bill Cope (da Austrália, destaca-se por seu trabalho com currículo e diversidade cultural), Norman Fairclough (da Grã-Bretanha, destaca-se por seu trabalho com análise crítica do discurso), James Gee (dos EUA, destaca-se por seu trabalho com língua e aprendizagem), Mary Kalantzis (da Austrália, destaca-se por seu trabalho com projetos sociais experimentais de ensino e currículos de letramentos para educação multicultural e cidadã), Gunther Kress (da Grã-Bretanha, destaca-se por seu trabalho no campo da semiótica, multimodalidade e do letramento visual), Allan Luke (da Austrália, destaca-se por seu trabalho com a pedagogia crítica), Carmen Luke (da Austrália, destaca-se por seus estudos na área da pedagogia feminista), Sarah Michaels (dos EUA, destaca-se por seu trabalho no campo do ensino em contextos urbanos), e Martin Nakata (da Austrália, destaca-se pelo estudo sobre letramentos em comunidades indígenas). (KALANTZIS; COPE, 2008).

o ensino e a aprendizagem do letramento¹⁹ também teriam que mudar.” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 2 – tradução nossa²⁰).

Tradicionalmente, o ensino se restringe às formas de linguagem escrita. As novas mídias misturam os modos de maneira mais poderosa do que era culturalmente a norma e até mesmo tecnicamente possível na modernidade anterior dominada pelo livro e pela página impressa. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 12 – tradução nossa²¹)

Dessa forma, juntamente à compreensão de que o ensino não pode limitar-se a uma visão monomodal, grafocêntrica e autônoma das práticas de linguagem e do processo de construção de sentidos, articulamos a necessidade de ampliação das práticas textuais, para abarcar elementos composicionais constitutivos que vão além do linguístico.

Conforme exposto no trabalho seminal do NLG (1996) – conhecido como Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos –, ao mesmo tempo em que essa teoria pedagógica atenta para a diversidade linguística e cultural e a circulação de textos plurais, ela busca levar em conta como a pluralidade de formas textuais se relaciona ao atual contexto multimidiático e digital. Segundo os estudiosos, “a proliferação de canais de comunicação e de mídia apoia e amplia a diversidade cultural e multicultural”, assim como “a variedade crescente de formas de texto” (p. 61). Isso implica considerar as diferentes formas de representação e ambientes de comunicação.

O reconhecimento dessa multiplicidade envolvida no processo de construção de sentidos e nas práticas de letramentos é transposta ao uso do termo no plural com a adição do prefixo multi - multiletramentos – *multiliteracies*. O termo, por sua vez, busca abarcar tanto o atual contexto de nossas sociedades cada vez mais globalizadas e diversas linguística e culturalmente, como a multiplicidade de formas de representação

¹⁹ Acreditamos que a mudança na concepção de texto também é impactada por tais transformações das “paisagens comunicacionais”. Embora muitos trabalhos adotem uma noção de texto que se limita à materialidade verbal escrita, ou a um conjunto de frases, mesmo diante dos estudos sobre gêneros textuais, ressaltamos que adotamos uma concepção ampliada de texto, conforme apresentamos na subseção anterior.

²⁰ “The world was changing, the communications environment was changing, and it seemed to us to follow that literacy teaching and learning would have to change, as well.”

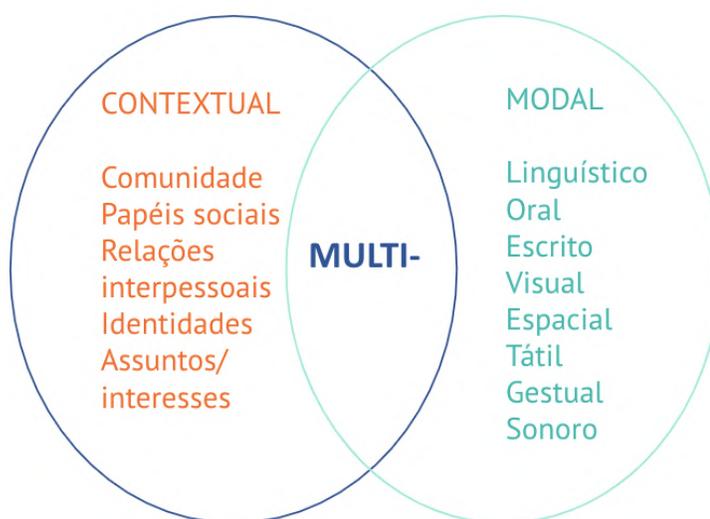
²¹ “Traditionally, literacy teaching has confined itself to the forms of written language. The new media mix modes more powerfully than was culturally the norm and even technically possible in the earlier modernity dominated by the book and the printed page.”

dessas realidades, influenciadas pelas mudanças nos contextos de comunicação multimidiática, impactada significativamente pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação - TDICs²², que articulam diferentes semioses - palavra escrita, imagens, sons, gestos etc.

Conforme explica Rojo (2013) ao situar a discussão sobre os multiletramentos no contexto brasileiro, o conceito de multiletramentos, que se diferencia da ideia de letramentos múltiplos, dá ênfase às diversidades cultural e semiótica da constituição de textos que marcam as nossas sociedades contemporâneas, principalmente urbanas. De acordo com Kress (2000), o termo tenta capturar e reconhecer as múltiplas formas, os múltiplos locais e propósitos comunicativos, relacionando-os aos cenários socioculturais e às demandas da sociedade, como efeitos de ações de *design* criativas, transformativas, dos indivíduos em suas vidas sociais.

A figura abaixo ilustra essa dupla dinâmica - contextual e dos modos semióticos - que a adição do prefixo 'multi' tenta capturar, chamando atenção para a diversidade de papéis, relações, comunidades, contextos em que se situam as nossas práticas, as quais orquestram diferentes linguagens.

Figura 2 - Os dois “múltis” dos Multiletramentos



Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.20).

²² Vale salientar que essa dimensão técnica-tecnológica não era especificamente contemplada pelos estudos iniciais de letramento.

Assim, compreendendo a crescente complexidade e as formas de combinação de diferentes modos de significado e recursos representacionais como questões-chave, a pedagogia dos multiletramentos destaca como o processo de construção de significados se dá a partir da mobilização de elementos que abrangem os seguintes *designs*: *design* linguístico, *design* visual, *design* sonoro, *design* gestual, *design* espacial e *design* multimodal (NLG, 1996).

Conforme afirma Kleiman (2014), ao definir como novo objeto de estudo os multiletramentos, o NLG evidencia o impacto do texto digital, e a possibilidade de combinação de diferentes linguagens e modos de significar, reconhecendo o aumento progressivo da presença da imagem nos textos, antes predominantemente tratados como objetos verbais, e a necessidade de investigar como essas formas cambiantes se integram para construir sentidos na atualidade. A autora afirma que:

No texto de declaração de princípios dos pesquisadores do grupo, de orientação pedagógica, os autores advogam por uma concepção de letramento muito mais ampla do que aquela que em geral embasa o trabalho escolar, e propõem o Ensino de multiletramentos, isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual - inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo. (KLEIMAN, 2014, p. 81)

Tal realidade relaciona-se, assim, a uma concepção de texto que englobe as possibilidades de interação proporcionadas pelos novos contextos comunicativos, evidenciando que a “natureza multifacetada do texto comporta em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 64).

A pedagogia dos multiletramentos chama atenção para essa diversidade cultural e multissemiótica das práticas de letramentos, que não é tradicionalmente contemplada pelos currículos nos contextos escolares, os quais tendem a reproduzir um sistema excludente de opressão linguística. Para Cope e Kalantzis,

Enquanto o currículo de letramento tradicional é ensinado segundo um padrão singular (gramática, o cânone literário, as formas nacionais padrão da língua), a experiência cotidiana de construção de significado mostra-se cada vez mais uma de negociação de diferenças. Uma pedagogia de Multiletramentos precisaria

abordar isso como um aspecto fundamental do ensino e aprendizagem contemporâneos. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 2 e 3 – tradução nossa²³)

Assim, enquanto tradicionalmente, numa lógica grafocêntrica dominada pelo livro e pela página impressa, o ensino se restringia às formas de linguagem escrita, as novas mídias e tecnologias digitais revelam novas práticas de letramento que misturam diferentes semioses de maneira muito mais intensa do que antes era considerado a norma e até mesmo tecnicamente possível (COPE; KALANTZIS, 2009). Cope, Kalantzis e Abrams (2017, p. 41 – tradução nossa²⁴), destacam como “as novas mídias trazem consigo novas normas resultantes de novas *affordances*, e, do mesmo modo, as necessidades humanas e os valores e práticas culturais e sociais demandam novos ou diferentes recursos e pedagogias”.

Embora tenha avançado em vários aspectos no que diz respeito a um tratamento da língua mais contextualizado, a escola e os materiais didáticos, muitas vezes, ainda se centram apenas nos aspectos verbais dos textos, em sua superfície material, deixando de lado o trabalho com outras semioses em diferentes contextos de interação. Segundo Ribeiro (2021), embora a multimodalidade já venha sendo difundida no âmbito acadêmico e embora esteja presente nas orientações curriculares mais recentes para o ensino de língua e linguagens, ela precisa ser debatida nas escolas, de modo que possibilite a prática de leitura e de escrita e a compreensão do funcionamento dos textos a partir de sua constituição multimodal e no domínio desses recursos.

Tais questões se coadunam ainda ao impacto da diversidade cultural e linguística que se encontra no cerne de nossa condição, híbrida (CANCLINI, 2006) e multifacetada, em que “as diferenças entre os seres humanos e a falta de um modelo universal vieram para ficar” (BAUMAN, 2013, p. 7), acelerando radicalmente “a mudança social dos dois principais conjuntos de atores da educação: professores e alunos” (p. 19). Modifica-se também a própria natureza do processo de ensino-aprendizagem de línguas, e orientando o desenvolvimento de uma prática educacional comprometida,

²³ “Whereas traditional literacy curriculum taught to a singular standard (grammar, the literary canon, standard national forms of the language), the everyday experience of meaning making was increasingly one of negotiating discourse differences. A pedagogy of Multiliteracies would need to address this as a fundamental aspect of contemporary teaching and learning.”

²⁴ “[...] new media bring with them new norms that stem from new affordances, and, likewise, human needs and social and cultural values and practices spur the need for new of different resources and pedagogies”.

moral, social e culturalmente, com a construção da cidadania, como questão fundamental ao nosso futuro (COPE; KALANTZIS, 2009).

Ao considerar tais questões, educadores e alunos devem se ver como sujeitos ativos na mudança social, reconhecendo seu papel na co-construção de seus futuros sociais, através do reconhecimento do papel na construção de *designs* e nos potenciais inerentes ao processo de representação e construção de sentidos (COPE; KALANTZIS, 2009). Isso implica na compreensão, ação, no engajamento e reflexão crítica no que concerne às diferentes dimensões – pública, laboral, privada – de suas vidas.

Conforme afirma Kress (2000), a noção de *design* é central para essa abordagem, porque reconhece que toda comunicação pressupõe um engajamento, uma atividade em que se lida com materiais culturalmente determinados, mas ao lidar com esses materiais, os sujeitos os remodelam, reconstróem, recriam e os ressignificam. A pedagogia dos multiletramentos “é caracteristicamente transformadora. O currículo transformador reconhece que o processo de projetar redesenha o designer (Kalantzis, 2006a). Aprender é um processo de auto-re-criação” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 17 – tradução nossa²⁵).

Tal abordagem apoia-se em uma nova e diferente teoria do significado, para a qual o *design* relaciona-se a escolhas que refletem os interesses dos *designers*, isto é, os indivíduos estão sempre remodelando e nunca apenas usando os *designs* disponíveis. A visão de *design* de multiletramentos tem três aspectos: *designs* disponíveis (formas representacionais, recursos encontrados); processo de *design* – *designing* (o trabalho que você faz quando cria significado, como você se apropria, revoga e transforma ativamente os projetos disponíveis); e o *redesigned* (como, através do processo de *design*, as formas e recursos e a própria pessoa são transformados). Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem é orientado a partir dessas três dimensões, que envolvem a aplicação e combinação criativa de convenções e modos de significado disponíveis – *available designs* –, os quais são ativamente mobilizados, situados na construção de significados – *designing* – e, por fim, reelaborados,

²⁵ "a pedagogy of Multiliteracies is characteristically transformative. Transformative curriculum recognises that the process of designing redesigns the designer (Kalantzis, 2006a). Learning is a process of self-re-creation. Cultural dynamism and diversity are the results."

reconstruídos, ressignificados para novos propósitos e contextos – *redesigned*. (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2008).

Assim, baseando-se no entendimento da natureza interativa do processo de construção de sentidos a partir da semiótica (KRESS, 2000), tal proposta pedagógica consiste na integração de quatro componentes: 1) prática situada, contextualizada, que se baseia em experiências familiares ao aluno; 2) instrução explícita, que envolve a compreensão sistemática, analítica e consciente sobre os *designs* disponíveis; 3) enquadramento crítico, no qual se relaciona criticamente os significados e *designs* aos diferentes contextos sociais e propósitos; e 4) prática transformada, quando os alunos transferem e recriam os *designs* de um contexto para outro²⁶ (KALANTZIS; COPE, 2008, 2015).

Ao aplicar essas ideias às realidades curriculares na última década, Kalantzis e Cope (2009, 2015) reformularam-nas no intuito de traduzi-las em atos pedagógicos mais imediatamente reconhecíveis ou em "processos de conhecimento". Esses quatro componentes mais amplos da pedagogia foram reorganizadas nos seguintes processos ou movimentos pedagógicos: vivência, conceptualização, análise e aplicação²⁷ (COPE; KALANTZIS, 2009, 2015), conforme explicado abaixo:

- **Prática situada/ Experienciando:** concerne ao caráter situado, contextual da cognição humana. Os significados são baseados em padrões do mundo real de experiência, ação e interesse subjetivo (GEE, 2004). Uma trama pedagógica produtiva constrói-se a partir da relação entre a aprendizagem escolar e as experiências práticas dos alunos fora da escola, bem como entre textos e experiências familiares e desconhecidas.
- **Instrução explícita/ Conceituando:** diz respeito ao fato dos conhecimentos especializados e disciplinares serem baseados em distinções refinadas de conceito e teoria, típicas daquelas desenvolvidas por comunidades de prática de especialistas. Conceituar não é meramente uma questão de narrativa didática

²⁶ Termos em português adaptados pela autora dos originais *situated practice*, *overt instruction*, *transformative practice* e *critical framing*. (KALANTZIS; COPE, 2008).

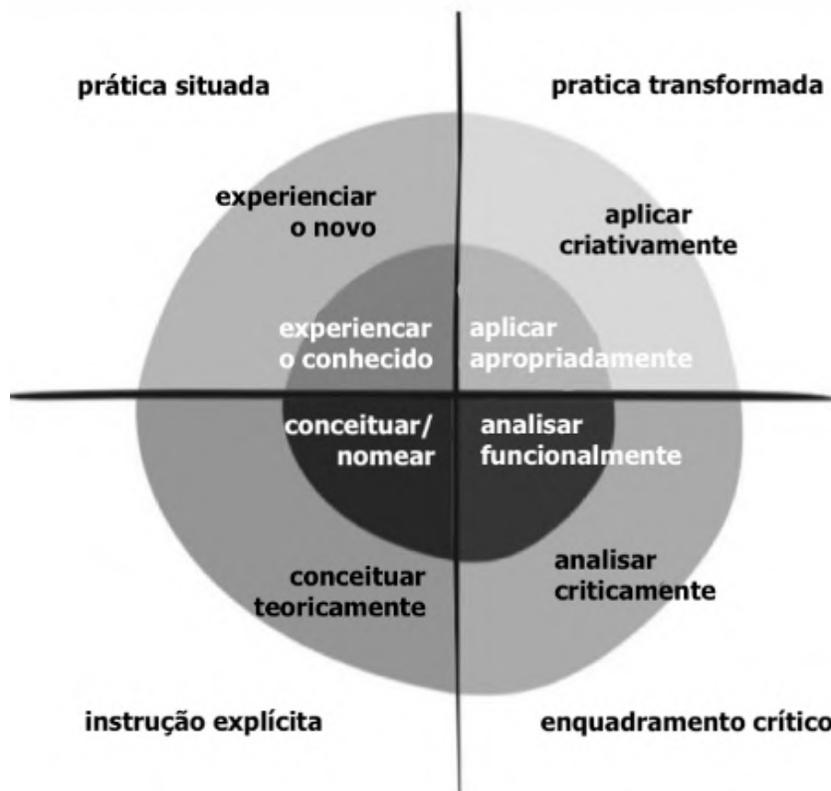
²⁷ Termos em português adaptados pela autora dos originais *experiencing*, *conceptualizing*, *analyzing* e *applying*. (COPE; KALANTZIS, 2009).

ou didática baseada em disciplinas acadêmicas consolidadas, mas um processo de conhecimento em que os alunos se tornam conceitualizadores ativos, explicitando o que foi compreendido e generalizando a partir do particular.

- **Enquadramento crítico/ Analisando:** relaciona-se ao aspecto "crítico", que pode significar duas coisas em um contexto pedagógico - analisar funções, ou ser avaliativo com respeito às relações de poder (CAZDEN, 2006). Para a pedagogia dos multiletramentos, trata-se de analisar as funções do texto e interrogar criticamente os interesses e propósitos dos participantes do processo de comunicação.
- **Prática transformada/ Aplicando:** envolve a aplicação de conhecimentos à diversidade complexa de situações do mundo real. No caso dos multiletramentos, isso significa produzir textos e colocá-los em uso. (COPE; KALANTZIS, 2015).

A figura abaixo ilustra, portanto, como cada eixo da pedagogia está relacionada a movimentos epistêmicos que podem ser mobilizados para a construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 3 - Os processos de conhecimento



Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2015) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Esses movimentos são propostos como um caminho para o desenvolvimento de um repertório de ensino-aprendizagem, tanto para os professores quanto para os estudantes, que podem refletir de forma situada (experienciando), conceitual (conceituando), analítica e crítica (analisando) e prática (aplicando) sobre os (multi)letramentos e sobre o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o quadro abaixo traz exemplos de como esses movimentos aparecem no contexto de sala de aula.

Quadro 2 - Processos de conhecimento na sala de aula

Experienciando	O conhecido: estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.
----------------	---

	O novo: estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.
Conceituando	Por nomeação: estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos.
	Com teoria: estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.
Analisando	Funcionalmente: estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.
	Criticamente: estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.
Aplicando	Apropriadamente: estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em contexto convencional.
	Criativamente: estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2021, p. 74 e 75).

Conforme podemos ver, a centralidade da diversidade sociocultural e linguística, o aspecto situado do processo de construção de sentidos, a noção de *design* como construção ativa de significado, a multimodalidade e a necessidade de uma abordagem pedagógica mais holística são, portanto, pontos fundamentais para essa abordagem. Para Kleiman,

o grupo de Nova Londres está acertado em considerar os multiletramentos objeto pedagógico relevante para o aluno da escola contemporânea. [...] A contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar [...]. (KLEIMAN, 2014, p. 82 e 83)

Tanto alunos quanto professores são designers ativos, que, partindo de seus repertórios e de suas vivências, mobilizam recursos diversos, para além daqueles centrados na letra, na construção de sentidos no mundo. Reforça-se, assim, a importância do papel dos professores como agentes de mudança, que conjuntamente a outros atores e elementos, trabalham na transformação das salas de aula e das escolas,

com o intuito de difundir modos de ensinar e de aprender mais coerentes com a nova dinâmica do novo mundo do trabalho, das relações pessoais, da cidadania e da vida (KALANTZIS; COPE, 2008).

Assim, o modelo escolar tradicional, baseado em letramentos convencionais e excludentes, já não faz mais sentido no século XXI, cuja liquidez requer dos alunos, denominados de “Geração P” - de participativa -, novas habilidades (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Isso implica a capacidade de navegar de um domínio de atividade social para outro, flexibilizando, (re)articulando e (re)ordenando suas próprias identidades diante de múltiplas maneiras de estabelecer diálogo e aprender novas e não conhecidas linguagens sociais (KALANTZIS; COPE, 2008), de acordo com a natureza interativa, colaborativa, transgressora e híbrida dos multiletramentos (ROJO, 2013).

No cenário brasileiro, os multiletramentos têm influenciado inúmeros estudos voltados para o ensino de língua(gem)²⁸, muitas vezes, fazendo interface com outras áreas, bem como com os letramentos críticos, os novos letramentos, o letramento digital, e, mais recentemente, com estudos de(s)coloniais, no intuito de responder aos desafios colocados pelas realidades do país²⁹. Esse universo de pesquisas traz um grande número de reflexões sobre práticas na sala de aula e outros focam no processo de formação docente inicial (como feito por Nascimento (2017) e Maia (2020), explorando o contexto do Programa de Iniciação à Docência - PIBID/Capes) e continuada, e, mais recentemente, por Arouche (2020); Meotti (2020); Marson (2019), sobre multiletramentos, práticas translíngues numa perspectiva decolonial; bem como os trabalhos desenvolvidos pelas instituições que integram o Projeto Nacional de Letramentos/USP.

Em um mundo cada vez mais atravessado pelas TDICs, em que a compreensão sobre a prática dos professores e a realidade em que atuam é fluida, múltipla e multimodal, é importante integrar ainda o papel das novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, e como elas podem alimentar uma prática pedagógica

²⁸ Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações em agosto de 2021, utilizando como termo-chave de busca a palavra “multiletramentos”, foi possível encontrar mais de 400 trabalhos que situam seus estudos dentro desse campo.

²⁹ Lima (2019) e Liberali (2013), dentre vários outros, articulam os multiletramentos à argumentação, a partir da teoria da atividade, bem como a noção de “multiletramento engajado”.

efetivamente ética e responsável, isto é, responsiva ao atual contexto em que vivemos (SNYDER, 1999). Dessa forma, não é possível pensar os letramentos no mundo contemporâneo sem incluir também o letramento digital (KLEIMAN, 2014).

Em suma, o universo digital tem o potencial para estabelecer uma nova dinâmica de interação e construção de sentidos, em que a noção de *design* é central. Emergem, portanto, novas formas de produção e de leitura dos textos e novas formas de articulação entre os modos no ecossistema da *web*³⁰. Esses são alguns aspectos que discutiremos a seguir.

2.3 Os novos letramentos e os textos nativos digitais³¹

O impacto da internet e das novas tecnologias digitais na natureza das práticas de letramento levou ao uso do adjetivo “novos” – novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), no intuito de sinalizar as mudanças decorrentes da emergência de novos “códigos-fonte, novos aplicativos de texto, som, imagem, animação, novas ferramentas de comunicação etc.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 26), bem como novos dispositivos e novos espaços de convergência (JENKINS, 2006).

Conforme explicam Lankshear e Knobel (2007):

Achamos que o que é central para novos letramentos não é o fato de que agora podemos "procurar informações on-line" ou escrever ensaios usando um processador de texto em vez de uma caneta ou máquina de escrever, ou mesmo que possamos misturar música com software sofisticado que funciona em computadores comuns, mas, ao contrário, eles mobilizam tipos muito mais diferentes de valores, prioridades e sensibilidades do que os letramentos com os quais estamos familiarizados. O significado do novo material técnico tem a ver principalmente com a forma como permite que as pessoas construam e

³⁰ Aqui, nos referimos à segunda geração da *web*, a chamada *web 2.0*. O'Reilly (2006, p. 2) define “a Web 2.0 como um conjunto de princípios e práticas que interligam um verdadeiro sistema solar de sites que demonstram alguns ou todos esses princípios e que estão a distâncias variadas do centro”. Entre tais princípios estão: o foco na experiência do usuário, a arquitetura de participação, a criação e compartilhamento de conteúdos, fonte e transformação de dados remixáveis, cooperação, o emprego da inteligência coletiva, entre outros. Embora esteja em constante evolução e se fale atualmente nas *webs* 3.0, 4.0 e até 5.0, aqui, nos referimos principalmente ao caráter participativo e colaborativo, inaugurado pela segunda geração da *web*. As *webs* subsequentes, cujo uso irrestrito dos termos tem sido alvo de críticas por seu efeito de marketing, dizem respeito, respectivamente: i) à *web* semântica e à personalização de conteúdos para os internautas (*web* 3.0); ii) ao uso de tecnologias de inteligência artificial e *machine learning* conectando pessoas e coisas (*web* 4.0); e, por fim, iii) à rede sensível, incluindo aspectos emocionais nas interações humano-máquina (*web* 5.0).

³¹ Trechos deste capítulo encontram-se publicados em Farias e Cortez (2021) e Farias (2021).

participem de práticas de letramento que envolvem diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos, e assim por diante, daqueles que caracterizam os letramentos convencionais. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7 - tradução nossa³²)

Os novos letramentos instauram, então, uma nova mentalidade, novas relações espaço-temporais e materialidades, o que Lankshear e Knobel (2007) definem como um *new ethos stuff e new technical stuff*. Estes são por natureza mais “participativos”, “colaborativos” e “distribuídos” do que os letramentos convencionais. Como Rojo (2013, p. 23) afirma, eles: “(a) são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).”

Enquanto os letramentos tradicionais são mais individuais, centrados no autor, governado por regras e especialistas, os novos letramentos seriam governados por regras mais fluidas e menos permanentes do que aquelas que normalmente associamos aos letramentos estabelecidos. Como Rojo e Moura (2019, p. 27) ressaltam, essa nova mentalidade, ou novo *ethos*, “intensifica a tendência à hibridação e à cultura do remix”, de forma bastante distinta do que era anteriormente possível, permitindo a combinação de diferentes mídias, que antes tinham funcionamentos e ferramentas próprios.

Em trabalho sobre os gêneros emergentes na cultura digital, Marcuschi (2010, p. 16) chama a atenção para como as novas tecnologias têm propiciado um hibridismo maior de representações semióticas e novos modos de interação altamente participativos, caracterizando a *web* como “espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”.

Lankshear e Knobel (2007) também apontam para uma ruptura espacial, que se refere à emergência do ciberespaço como um espaço distintivamente novo que coexiste

³² “We think that what is central to new literacies is not the fact that we can now “look up information online” or write essays using a word processor rather than a pen or typewriter, or even that we can mix music with sophisticated software that works on run-of-the-mill computers but, rather, that they mobilize very different kinds of values and priorities and sensibilities than the literacies we are familiar with. The significance of the new technical stuff has mainly to do with how it enables people to build and participate in literacy practices that involve different kinds of values, sensibilities, norms and procedures and so on from those that characterize conventional literacies.”

com o espaço físico. O ciberespaço configura-se, portanto, como um lugar de convergência, apoiado em uma nova materialidade, a digital. Essa fratura espacial acompanha uma mudança de mentalidade (*mindset*), compreendida pelos autores a partir das diferenças entre duas lentes: a primeira seria uma mentalidade físico-industrial (moderna) e a segunda seria uma mentalidade ciberespacial-pós-industrial.

De acordo com essa segunda mentalidade,

Grande parte dessa mudança está relacionada ao desenvolvimento de novas tecnologias interligadas e às novas maneiras de fazer as coisas e novas maneiras de ser que são possibilitadas por essas tecnologias. [...] O mundo está mudando de algumas maneiras fundamentais, como resultado de pessoas imaginando e explorando novas maneiras de fazer as coisas e novas maneiras de ser que são possíveis por meio de novas ferramentas e técnicas. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 10 - tradução nossa³³)

O quadro abaixo traz alguns elementos que definem cada uma dessas mentalidades.

Quadro 3 - Diferenças de mentalidades

Mentalidade moderna, industrial, física	Mentalidade pós-industrial, digital
O mundo opera tendo como base princípios e lógicas industriais, materiais/físicas. O mundo é centrado e hierárquico	O mundo opera segundo uma lógica não material (digital) e pós-industrial. O mundo é descentrado, dinâmicas mais horizontais
Valor é uma função da escassez (suprir demandas para alcançar x)	Valor é uma função da dispersão (catalizadora, criativa e produtiva)
Produção baseada num modelo industrial	Produção baseada num modelo pós-industrial
O indivíduo é a unidade de produção (inteligência e competência)	Foco nos coletivos como unidades de produção (aspecto colaborativo)
Expertise e autoridade são situadas em indivíduos e instituições	Expertise e autoridade são distribuídas, coletivas e híbridas
O espaço é limitado	O espaço é aberto, contínuo e fluido

³³ "Much of this change is related to the development of new internetworked technologies and new ways of doing things and new ways of being that are enabled by these technologies. [...]. The world is being changed in some quite fundamental ways as a result of people imagining and exploring new ways of doing things and new ways of being that are made possible by new tools and techniques."

Ordem textual mais linear, estável (grafocêntrica, centrado no livro); destaque para certos gêneros	Textos em mudança, multilinearidade, por meio das mídias digitais
<i>Web 1.0</i> (segue uma lógica industrial - consumo).	<i>Web 2.0</i> (natureza participativa e colaborativa) e posteriores.

Fonte: Adaptado de Lankshear e Knobel (2007, p. 11).

O quadro 3 sinaliza a emergência de uma nova dinâmica com movimentos mais descentralizados, horizontalizados, baseados na dispersão, distribuição, participação e diversidade, os quais trazem consequências para os indivíduos, para as instituições e seus papéis nos mais diferentes espaços - privados, educacionais, laborais, cívicos - demandando, ainda, uma visão crítica sobre como estes ocupam e circulam nesses espaços.

Nesse sentido, para os autores,

quanto mais uma prática de letramento privilegia a participação sobre a publicação, o conhecimento distribuído sobre conhecimento centralizado, a inteligência coletiva sobre a inteligência como propriedade individual, a colaboração sobre a autoria individual, a dispersão sobre a escassez, o compartilhamento sobre a propriedade, a experimentação sobre a "normalização", a inovação e a evolução sobre a estabilidade e a fixidez, a regra criativa-inovadora que rompe a pureza genérica e o policiamento, o relacionamento com a transmissão de informações e assim por diante, mais devemos considerá-lo como "novo" letramento. As novas tecnologias permitem e aprimoram essas práticas, muitas vezes de maneiras impressionantes em sua sofisticação e escala. Casos paradigmáticos de novos letramentos são constituídos por um "novo aparato técnico", bem como por um "novo ethos". (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 11 - tradução nossa³⁴)

Knobel e Lankshear (2008), em seu trabalho sobre práticas de remix e as possibilidades de hibridização proporcionadas pelo digital, partem de uma noção de letramento como "Formas socialmente reconhecidas de produzir, comunicar e negociar

³⁴ "the more a literacy practice privileges participation over publishing, distributed expertise over centralized expertise, collective intelligence over individual possessive intelligence, collaboration over individuated authorship, dispersion over scarcity, sharing over ownership, experimentation over "normalization," innovation and evolution over stability and fixity, creative-innovative rule breaking over generic purity and policing, relationship over information broadcast, and so on, the more we should regard it as a "new" literacy. New technologies enable and enhance these practices, often in ways that are stunning in their sophistication and breathtaking in their scale. Paradigm cases of new literacies are constituted by "new technical stuff" as well as "new ethos stuff.""

sentidos por meio de textos em contextos de participação em discursos" (2008, p. 28 - tradução nossa³⁵).

Conforme já mencionado neste trabalho, os autores concordam que tais práticas envolvem muito mais do que o foco na letra – letra-mento (*'letteracy'*) –, isto é, reconhecem os diferentes tipos de códigos e semioses empregados nas práticas de letramento, que são múltiplos e contingentes. “Os novos letramentos são formas nas quais as práticas de construção de sentidos estão evoluindo sob condições contemporâneas que incluem, mas não se limitam a mudanças tecnológicas associadas com a emergência e proliferação do digital” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014, p. 97 - tradução nossa³⁶).

Nesse sentido, Knobel e Lankshear (2008) destacam que, embora as práticas de remix sejam anteriores à emergência da era digital, os remixes digitais, compreendidos como práticas de letramento, têm cada vez mais feito parte do horizonte composicional das produções contemporâneas. O digital oferece diferentes formas de articulação e remixagem, mediada por programas, softwares, aplicativos, plataformas de rede social, como podemos ver nos exemplos abaixo (Figura 4), extraídos das plataformas de redes sociais *Instagram*³⁷ e *TikTok*³⁸, respectivamente.

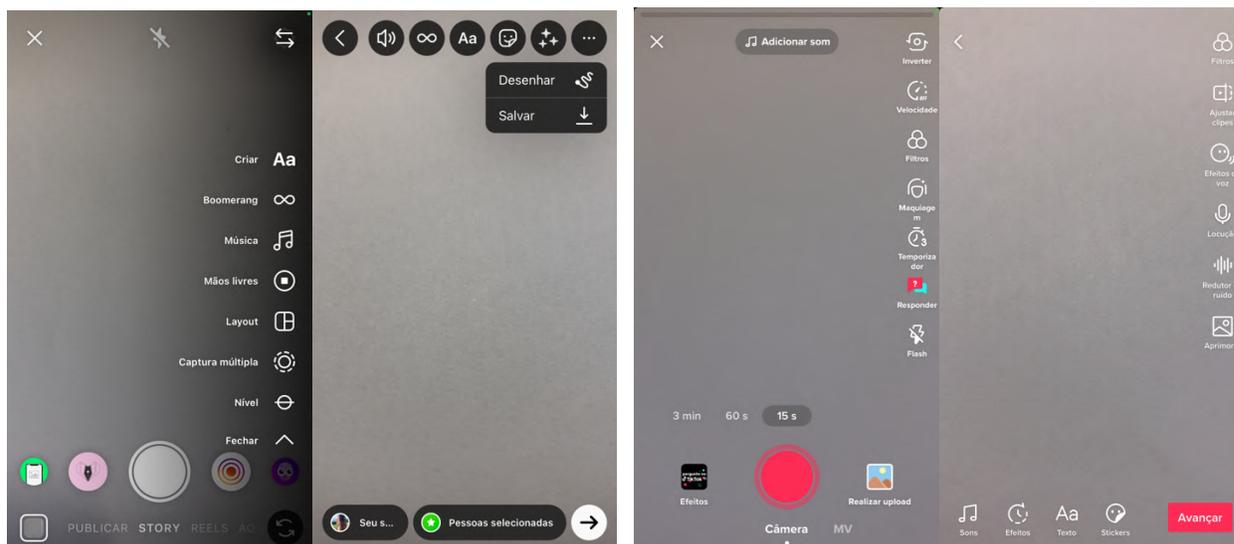
³⁵ “socially recognized ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts within contexts of participation in Discourses or as members of Discourses.”

³⁶ “New literacies are ways in which meaning-making practices are *evolving* under contemporary conditions that include, but are in no way limited to, technological changes associated with the rise and proliferation of digital electronics.”

³⁷ <https://www.instagram.com/>

³⁸ <https://www.tiktok.com/>

Figura 4 - Capturas das telas de postagem das plataformas *Instagram* e *TikTok*



Fonte: Capturas do *Instagram* e do *TikTok*, realizadas pelo *smartphone*.

Nos exemplos acima, podemos ver as alternativas oferecidas pelas plataformas para construção da postagem. Estas incluem a adição de imagens (estáticas ou em movimento), filtros, texto verbal em diferentes fontes e tamanhos (estáticos ou em movimento), adição de música e outros efeitos sonoros. As produções que resultam das escolhas composicionais operacionalizadas pelos usuários cotidianamente evidenciam a mescla entre linguagem e tecnologia.

Knobel e Lankshear (2008) defendem, portanto, que a articulação entre teorias de remix em contextos educacionais pode impactar o repertório dos alunos, no reconhecimento de suas subjetividades, identidades e de uma cultura participativa (JENKINS, 2006). Eles ressaltam que:

De uma perspectiva educacional, questões interessantes podem ser colocadas sobre o que é remixado, como os itens são remixados, quando o remix produz inovação e a direção que isso toma. Os professores podem considerar como melhor reconhecer e valorizar formalmente os próprios remixes dos alunos em seus trabalhos escolares. (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008, p. 26 - tradução nossa³⁹)

³⁹ “[...] from an educational perspective, interesting questions might be posed about what gets remixed, how items get remixed, when remix begets innovation, and the direction this takes. Teachers might contemplate how to best recognize and formally value students’ own remixes in their schools work.”

Dessa forma, como se sabe, esse aspecto remixado, híbrido é característico das produções do ambiente digital, como resultado de uma mudança de *ethos* e emergência de uma cultura participativa (JENKINS, 2006), distribuída, colaborativa, especialmente no contexto pós-*Web 2.0*.

Smith e Wargo (2018), em trabalho que busca compreender as paisagens comunicativas emergentes e a escrita digital de jovens, partem de uma lente transdisciplinar que articula contribuições da retórica digital e dos letramentos. Para isso, concebem o digital como parte imbricada dos nossos mundos tecnossociais através do qual lemos, damos sentido ao mundo e com o qual o escrevemos, o criamos (cf. FREIRE, 1996). Assim, os autores também se afastam de uma visão do digital pelo seu valor utilitário e instrumental, a qual, para eles, representa apenas uma porção da complexidade dos aspectos situados, contingentes, sociais, culturais e ideológicos que permeiam a construção de sentidos através de línguas, modos, contextos, mídias, objetos e pessoas (SMITH; WARGO, 2018). Nesse sentido, os autores trazem o conceito de *electracy*, termo cunhado por Gregory Ulmer (2003), que emerge na tentativa de capturar os tipos de composição participativa e as ações sociais do digital e das novas tecnologias, que não seguem a mesma lógica dos letramentos alfabéticos, marcada no termo *letra-mentos*.

Vemos nessas abordagens o reconhecimento de que o digital e as novas tecnologias implicam mudanças que não são abarcadas ou capturadas pelas lógicas alfabéticas anteriores (MONTE MÓR, 2017) uma vez que possuem o potencial de instaurar novas dinâmicas, cuja compreensão demanda a expansão de conceitos, teorias e a articulação de diferentes perspectivas.

Exatamente porque reconhecermos a especificidade dos elementos que caracterizam a compreensão e produção de sentidos do universo digital, cujos arranjos são dinâmicos e fluidos, assim como a insuficiência dos esquemas conceituais para dar conta de tal natureza, é que achamos interessante dialogar com as contribuições da Análise do Discurso Digital, proposta por Paveau (2017, 2019, 2020). Estas abarcam as

noções de *tecnodiscurso* e *discursos nativos digitais*⁴⁰, aliadas ao desenvolvimento de uma perspectiva ecológica para compreender as arquiteturas composicionais da *web*.

Como sabemos o impacto da "virada digital" em nossas práticas de linguagem traz consequências bastante significativas para a forma como produzimos sentidos. Conforme afirma Merzeau (2009), a compreensão desses efeitos não pode se restringir ao reconhecimento do surgimento de um modelo de codificação de conteúdo e da introdução de um novo canal de circulação. Esse contexto desencadeia transformações ambientais que colocam desafios aos modelos conceituais que servem para formalizá-las. Nesse contexto, Paveau (2017; 2019) define o tecnodiscurso como a produção discursiva digital nativa na internet, on-line, que mescla o caráter linguístico e técnico em um composto heterogêneo e multissemiótico, sem a possível extração de uma das partes.

Sobre a forma como a autora concebe o discurso nativo digital, nos alinhamos a Duarte e Muniz-Lima (2021), para quem os termos discurso, interação e texto se confundem ao longo dos estudos de Paveau. Por esse motivo, concordamos com os autores em considerar os discursos nativos digitais como textos nativos digitais ou composições/produções nativas digitais.

Em sua proposta, Paveau busca romper com o logocentrismo⁴¹ que caracteriza, para a autora, as epistemologias modernas e pré-digitais, e propõe uma mudança epistemológica a partir de uma perspectiva ecológica pós-dualista para analisar e compreender as práticas de linguagem on-line. Segundo a autora, o campo das ciências da linguagem tem demorado muito a lidar, epistemológica, teórica e metodologicamente, com as questões colocadas pelo universo digital e suas produções nativas, estando, portanto, atrasada em relação a outros campos. Interessante que, nesse mesmo sentido,

⁴⁰ No campo dos estudos da comunicação, Manovich (2013) também emprega uma terminologia semelhante, utilizando "pré-digital", "*going digital*" e "*born digital*" (nativa digital) para distinguir as mídias tradicionais daquelas que estão tornando-se digitais e daquelas emergem dos/nos contextos digitais (MANOVICH, 2013; SANTAELLA, 2010).

⁴¹ Conforme explica Paveau (2021, p. 57 e 58), a "análise de discurso digital está baseada em uma noção simétrica do discurso digital, que tem por objetivo discutir as concepções logocêntricas da linguística (Paveau 2009; Dias, Paveau 2016b orgs.). Uma linguística simétrica confere um lugar equivalente ao languageiro e ao não-languageiro na análise linguística, partindo de uma concepção compósita da língua e do discurso." Recusa-se, assim, o foco no "logos", para abarcar outros elementos que co-constituem a prática languageira. A autora parte da ideia de uma antropologia simétrica, da teoria ator-rede (TAR), de Bruno Latour, conforme relacionaremos mais adiante.

Marcuschi (2010) também questiona o papel da linguística diante dos desafios colocados pelos contextos digitais:

de que novo tipo de linguística estamos precisando para dar conta de tudo o que as novas tecnologias produzem? [...] a linguística tal como está definida hoje não serve a esses propósitos. [...] a linguística está diante de um fenômeno que a obriga a rever alguns de seus postulados. (MARCUSCHI, 2010, p. 79).

Os autores, assim como outros no âmbito das ciências da linguagem, chamam atenção para certa limitação dos modelos para lidar com a instabilidade, dinamicidade e fluidez potencializada pelos cenários cada vez mais atravessados pelo digital.

Assim, dedicando-se ao estudo e à caracterização dos discursos nativos digitais que emergiram a partir da *web 2.0*, Paveau (2019, p. 13 - tradução nossa⁴²) argumenta que práticas nativas colocam em evidência questões importantes para as ciências da linguagem. A primeira diz respeito à concepção de linguagem e da materialidade linguística, uma vez que, on-line, a linguagem também possui um componente técnico, computacional. Outro ponto corresponde ao funcionamento do discurso, isto é, sua relacionalidade, sua investigabilidade e imprevisibilidade. E, por fim, a autora menciona a concepção e apresentação de *corpora*, que deve integrar as dimensões linguística e tecnológica, colocando desafios metodológicos às pesquisas nesse campo. A autora acrescenta, ainda, que a maioria das análises ditas digitais, muitas vezes, acabam por isolar a materialidade linguística e se utilizar de critérios pré-digitais, desfazendo ou desconsiderando o que torna os discursos digitais específicos, sua co-constituição (PAVEAU, 2017).

A *web* transforma as modalidades de acesso ao discurso e os seus dispositivos formais e, nesse contexto, as práticas também se transformam, visto que “as possibilidades técnicas da *web 2.0* levam à produção de novas formas (dispositivos de resignificação, tecnografismos) as quais modificam os repertórios discursivos” (PAVEAU, 2020, p. 48). Para a autora, as produções nativas possibilitam

a elaboração de uma cultura do remix e do mash-up, permitindo alto grau de reformulação das produções, grande rapidez de circulação dos materiais e,

⁴² “l'écriture numérique est potentiellement, et de plus en plus fréquemment, plurisémiotique puisque les écrits numériques natifs sont composites, co-articulant image fixe et animée et parfoison.”

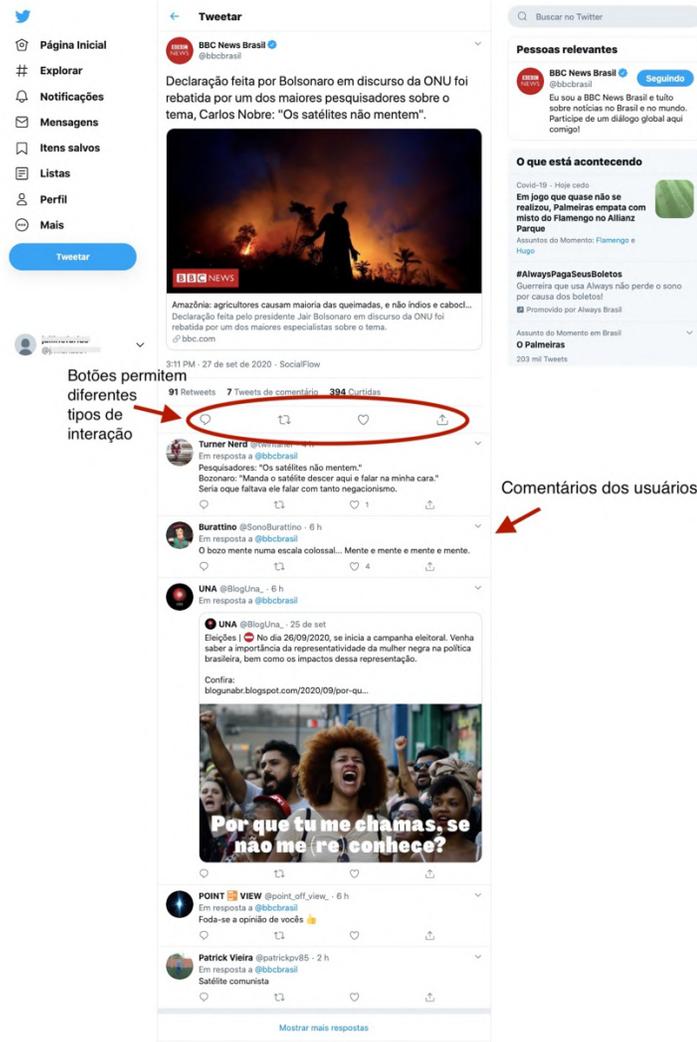
enfim, uma audiência importante que pode ser medida em milhões de receptor.a.e.s, leitor.a.e.s e espectador.a.e.s. (PAVEAU, 2020, p. 21).

Nessa perspectiva, Paveau (2017, 2021) desenvolve um quadro analítico-descritivo para definir e investigar as práticas de linguagem digital nativa, isto é, produzidas on-line. A autora propõe a compreensão de tais produções com base em seis características:

- 1) *composição*: diz respeito ao aspecto compósito - linguageiro e técnico - e ao hibridismo semiótico, marcado pela presença de hiperlinks suportados por tecnologia, que podem ser intradiscursivos, extradiscursivos, icônicos - não textuais/não verbais;
- 2) *deslinearização*: concernente à intervenção de elementos clicáveis e manipuláveis na cadeia discursiva, que permitem percursos de escrita seguindo dinâmicas multilíneas. A deslinearização pode ser visual, sintagmática, enunciativa, discursiva ou semiótica;
- 3) *aumento enunciativo*: relacionado à natureza conversacional, participativa e colaborativa das redes sociais, que amplia os textos para além de um único texto-fonte;
- 4) *relacionabilidade*: diz respeito ao fato de todas as interações estarem materialmente inter-relacionadas – com os outros textos, com os dispositivos, com os *escreitores*;
- 5) *investigabilidade*: corresponde ao aspecto rastreável, mapeável das interações on-line, as quais, inscritas no código (metadados), podem ser recuperadas através de ferramentas de pesquisa e redocumentação; e
- 6) *imprevisibilidade*: remete ao caráter imprevisível das produções humanas modeladas e/ou formatadas por programas e algoritmos, e seu potencial para criação de novos modos de composição e conteúdos. (PAVEAU, 2017; 2021)

A figura abaixo (Figura 5), extraída da rede social de *microblogging* Twitter, tem como objetivo ilustrar os traços da produção nativa digital, conforme definidos por Paveau.

Figura 5 - Captura de tela do Twitter



Fonte: Captura de tela com tuíte do Jornal BBC News Brasil.

Como podemos observar no exemplo acima (Figura 5), ao acessar o *Twitter* utilizando um navegador no computador, a interface da página é organizada em três colunas⁴³, e na parte central temos a postagem com a tecnochamada⁴⁴ para uma *webnotícia* da rede BBC Brasil (produção primária), as interações/reações e comentários dos usuários ao conteúdo (produções secundárias), que pode também ser

⁴³ Vale ressaltar, no entanto, que esse leiaute – versão utilizando navegador da *web* – muda caso a página da rede social seja acessada por meio em outro dispositivo ou via aplicativo próprio para *smartphones* e tablets.

⁴⁴ Apoiando-nos em Paveau (2021), usamos esse termo, pois a parte da postagem que contém foto e parte verbal abaixo dela funcionam como link que dá acesso à matéria completa no site do veículo de comunicação.

compartilhado, o que representa formas de ampliação enunciativa. Quanto ao conteúdo da página, esta é um composto híbrido e manipulável de linguagem e tecnologia, em que múltiplas semioses se integram (imagens estáticas e em movimento, enquete, emojis) e as práticas se co-constituem a partir da mobilização de elementos potencialmente disponíveis aos usuários.

Há a presença de vários elementos clicáveis (nomes dos usuários com o sinal @, bem como *hashtags*, botões e hiperlinks) que oferecem múltiplas possibilidades de navegação, interação e *deslinearização* da cadeia discursiva. O percurso de navegação do usuário é registrado pela máquina, sendo, portanto, mapeável, documentado e recuperável, caracterizando a *investigabilidade*.

Em uma tentativa de abarcar tanto a natureza languageira quanto a tecnológica das práticas de linguagem digital na *web*, Paveau (2017) defende, então, uma noção compósita de linguagem e discurso. Ela desafia a distinção entre os componentes linguístico e extralinguístico, estabelecendo um *continuum* entre os sujeitos da linguagem e seus ambientes de produção, isto é, a máquina, que é não apenas o suporte da comunicação, mas verdadeiramente um ambiente nativo (PAVEAU, 2020). Paveau (2019) define

A escrita digital é potencialmente, e cada vez com mais frequência, plurissemióticas, uma vez que as escritas digitais nativas são composições que co-articulam imagem fixa e animada e, às vezes, som. Além disso, a escrita online é uma escrita computacional, cujos escritores delegam aos programas, portanto, ao código a materialização de suas intenções escriturais e confiam aos algoritmos a circulação de suas realizações. (PAVEAU, 2019, p. 13 – tradução nossa⁴⁵).

Para Paveau (2021), os ecossistemas conectados reconfiguram as fronteiras entre as diferentes semioses, permitindo formas compósitas, produções multimidiáticas, que a autora define como tecnografismos. O processo de escrita digital de que resultam

⁴⁵ "l'écriture numérique est potentiellement, et de plus en plus fréquemment, plurisémotique puisque les écrits numériques natifs sont composites, co-articulant image fixe et animée et parfois son. Par ailleurs l'écrit en ligne est un écrit computationnel, les scripteurs déléguant aux programmes et donc au code la matérialisation de leur intentions scripturales, et confiant aux algorithmes la circulation de leurs réalisations."

os textos digitais "apresentam marcas específicas em seus modos de produção" (PAVEAU, 2021, p. 179).

Ao refletir sobre a hipermídia e as hibridações midiáticas, Santaella (2010) destaca o caráter dinâmico, evolutivo e complexo da linguagem das redes, definindo três eixos compositivos que dialogam com os traços definidos por Paveau para caracterizar as produções digitais nativas. O primeiro diz respeito à hibridização dos processos sógnicos, códigos e mídias, com o qual podemos estabelecer um paralelo com o aspecto compósito e o hibridismo semiótico destacado por Paveau (2017). O segundo concerne ao grande fluxo informacional suportado pela organização reticular e pela arquitetura hipertextual⁴⁶ do digital, o que podemos relacionar à ampliação enunciativa. E, por fim, a autora destaca o aspecto relacional, conectado, em que as informações se conectam por uma "densa rede de nexos" (p. 93).

Considerando as especificidades desses modos de produção na era da reprodutibilidade digital, Kalantzis e Cope (2011) também reconhecem algumas implicações e aspectos profundamente novos na forma como construímos sentidos no universo digital. Tais aspectos correspondem a: i) mudança no equilíbrio da agência representacional e nos papéis autor-leitor; ii) uma nova dinâmica da diferença; iii) a disseminação da multimodalidade e expansão dos repertórios representacionais; iv) a emergência de uma nova ordem navegacional (abertura para múltiplos caminhos e relações); e v) a ubiquidade do registro e documentação (aspecto mapeável, rastreável). Os autores estabelecem um paralelo para ilustrar a aparente aura de familiaridade da transmutação de práticas *off-line* para o ambiente on-line, conforme adaptado no quadro abaixo.

Quadro 4 - Aparentes paralelos textuais

Off-line	On-line
Cartão de visita, CV (currículo)	<i>LinkedIn</i>

⁴⁶ Conforme define Coscarelli (2012, p. 149), os hipertextos digitais são "um conjunto de nós, textos ou unidades de informação verbais ou não verbais (como imagens, animações, filmes, sons, etc.), conectados a outros por *links*, ou seja, elementos que nos levam a outros nós e que costumam ser indicados por palavras sublinhadas escritas em azul ou por ícones, mas nada impede que outros recursos sejam usados para marcar os *links* disponíveis".

Televisão aberta	Televisão interativa, Canais de <i>streaming</i> , <i>YouTube</i>
Manuscrito	<i>Google Docs</i>
Enciclopédia	<i>Wikipedia</i>
Diário	Blogs; Vlogs
Álbum; Mural	<i>Facebook, MySpace, Flickr, Instagram</i>
Novela, romance	Vídeogames
Carta; Memorando	E-mail
Folheto, brochura	Website
Telegrama; Telégrafo	<i>Twitter</i>

Fonte: Adaptado de Kalantzis & Cope (2011, p. 46).

Para os autores, essa aura de familiaridade em relação às formas anteriores de textualidade e o universo digital é, então, ilusória, uma vez que o universo digital estabelece uma nova dinâmica de interação e construção de sentidos, em que a noção de *design* é central. Vale destacar que, de maneira bastante semelhante, Marcuschi (2010) também constrói um quadro comparativo em que cita alguns gêneros digitais emergentes⁴⁷ e suas possíveis contrapartidas analógicas, na tentativa de estabelecer um paralelo formal e funcional. Porém, para o autor, os gêneros digitais possuem "características próprias e devem ser analisados em particular" (p. 37), considerando, portanto, suas "peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos" (p.23). Assim, é preciso refletir sobre que peculiaridades seriam essas que caracterizam as formas de organização e circulação dos textos no ambiente digital. Conforme ressalta Lemke (2010):

⁴⁷ Dentre os gêneros emergentes listados por Marcuschi (2010, p. 37), à época, estão o e-mail, chat em aberto, chat reservado, chat ICQ, chat em salas privadas, entrevista com convidado, e-mail educacional (aula por e-mail), aula-chat (aulas virtuais); videoconferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico e blog. Observamos que algumas das práticas consideradas emergentes se transformaram ou se adaptaram ao surgimento de novas tecnologias e, hoje, já fazem parte do nosso cotidiano, como é o caso dos chats via aplicativos de troca de mensagens, ou as videoconferências (em aulas, eventos acadêmicos, comunicação pessoal, etc).

Aquilo que parece ser o mesmo texto ou gênero multimidiático não é funcionalmente o mesmo quando no papel ou na tela, segue diferentes convenções de significado e requer diferentes habilidades para que seu uso seja bem-sucedido, quando funciona em diferentes redes sociais para diferentes objetivos, como parte de diferentes atividades humanas. Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. (LEMKE, 2010, p. 457)

Lemke (2010) destaca a necessidade de considerar os aspectos sociotécnicos envolvidos no processo de produção, os quais conferem características distintas a cada texto. Nesse sentido, ainda sobre os efeitos da *web 2.0* na produção de textos on-line, Barton e Lee (2015) apontam para determinadas características, tais como: i) constituição de um modo de composição em fluxo, com participação colaborativa; ii) a emergência de designs particulares; iii) a ampliação da produção e do alcance do compartilhamento de textos de autoria própria; iv) o surgimento de novas formas de interação a partir de vários suportes e modos, etc. Conforme definição de Paveau (2017), tais práticas correspondem, portanto, a novas formas de produção, de escrever, de ler, de circular o texto e de seu registro no ecossistema da *web*. Tais deslocamentos podem ser confirmados, pelas seis características já citadas que definem, segundo Paveau (2017), as produções linguageiras nativas digitais.

Essa natureza híbrida, compósita, relacional, conversacional, distribuída e deslinearizada das produções digitais nativas se associa a uma cultura de convergência e à articulação entre diferentes mídias proporcionada pelas novas tecnologias. Em seu livro “Cultura da Convergência”, Jenkins (2006) chama atenção para três pontos principais: a convergência das mídias, a cultura participativa e a inteligência coletiva. Por convergência, ele define o fluxo de conteúdos entre múltiplas plataformas midiáticas, a cooperação entre as indústrias midiáticas e o comportamento migratório das audiências. Para o autor, a convergência é um processo cultural e não deve ser compreendida simplesmente como um processo tecnológico que integra diferentes mídias e suas funções em um mesmo aparelho (JENKINS, 2006).

No que diz respeito à cultura participativa, Jenkins destaca a mudança da audiência de uma postura passiva, centrada no consumo passivo, para uma postura

participativa, interativa, diante das novas regras desenhadas por esse novo contexto, refletindo, portanto, uma nova mentalidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

É preciso, no entanto, cautela no sentido de não generalizar essa dimensão participativa, tendo em vista as diferentes formas de engajamento e participação nesses ambientes, as quais não são igualmente distribuídas. Ainda, sabemos que estes podem, muitas vezes, ser modulados por algoritmos e tecnologias de inteligência artificial de controle e hipervigilância, e induzir à reprodução de comportamentos, contribuindo para o desenvolvimento de posturas mais passivas e até manipuláveis. Daí a necessidade de refletir criticamente sobre as práticas e formas de participação ética nesses espaços (LUKE, 2018), muitas vezes considerados, de forma equivocada, como neutros e democráticos.

Vale destacar, no entanto, que esse potencial participativo se conecta à natureza coletiva do processo de construção de sentidos (inteligência coletiva), indo além de uma mera mudança no modo de transmissão ou do aspecto instrumental de uma determinada tecnologia. "A convergência de mídias é mais do que simplesmente uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre tecnologias, indústrias, mercados, gêneros e audiências existentes" (JENKINS, 2006, p. 15 - tradução nossa⁴⁸).

Para definir mídia, o autor recorre à historiadora Lisa Gitelman, a qual compreende as mídias tomando como base duas dimensões: *a dimensão tecnológica*, enquanto meio que possibilita a comunicação, e *a dimensão sociocultural*, associada a um conjunto de práticas e protocolos que emergem em torno da tecnologia (JENKINS, 2006). As mídias diferem, portanto, de meros sistemas de transmissão, uma vez que estabelecem novas dinâmicas e relações sociais, culturais, econômicas e materiais.

⁴⁸ "Media convergence is more than simply a technological shift. Convergence alters the relationship between existing technologies, industries, markets, genres, and audiences"

Sobre esse aspecto, achamos pertinente ressaltar a distinção entre mídia⁴⁹ e suporte recorrendo primeiramente a Bonini⁵⁰ (2011). O autor define suporte como o portador físico/material dos textos (tecnologia de registro, armazenamento e transmissão), enquanto que a mídia seria a tecnologia de mediação da interação linguageira, “podendo ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos suportes que a constituem” (BONINI, 2011, p. 688).

A proposta de Paveau (2021) sobre a produção de linguagem on-line também traz considerações sobre a noção de suporte como veículo. Para a autora,

falar de suporte (o papel para a escrita, a pedra para inscrição, o computador e software para o discurso nativo na internet), implica pensar, de maneira dualista, uma separação entre a ordem do material, de um lado, e a ordem linguageira, de outro. Mas, nos universos discursivos digitais, existe apenas uma ordem, o tecnodiscursivo, no qual o tecno- e o discursivo- são cointegrados [...]. (PAVEAU, 2021, p. 162).

Numa abordagem ecológica, o ambiente sociotécnico não é um mero componente externo ou suporte, ele é parte constitutiva da produção linguageira, oferecendo possibilidades e restrições aos escredutores. As mídias, portanto, afetam diretamente o modo como a interação acontece, e como e quais semioses podem ser combinadas. Ao diferenciar mídia e modo, Van Leeuwen (2011) destaca o papel central da mídia e como esta oferece recursos para organizar e materializar os artefatos, os quais, como aponta Kress (2003) têm cada vez mais tido a tela – seja do *smarthphone*, *tablet* ou do computador –, como modo de apresentação (*site of appearance*) dominante. Diferentes mídias, programas, plataformas oferecem diferentes *affordances*, possibilidades

⁴⁹ Queremos destacar que o termo mídia é um conceito fluido, polissêmico, utilizado de forma bastante ampla (muitas vezes, seu significado oscila entre meios de comunicação, modo, empresas de comunicação jornalística, plataformas midiáticas, e até a própria internet). O conceito engloba o conjunto de meios de comunicação e suas tecnologias, incluindo suas propiciações, isto é, as possibilidades de reprodução, distribuição e controle, impactando nas mensagens e linguagens (mídia impressa, mídia eletrônica, por exemplo). Muita dessa flutuação semântica decorre da mídia digital, que transformou a paisagem midiática e o próprio conceito de mídia, uma vez que as novas tecnologias midiáticas permitem a combinação de mídias que antes possuíam características, ferramentas e funcionamentos próprios, mas que aparecem de forma híbrida no digital. (ROJO; MOURA, 2019; SANTAELLA, 2010).

⁵⁰ Bonini (2011) discute a distinção entre mídia e suporte em trabalho que analisa a relação deste com os gêneros textuais.

sociotécnicas e composicionais, cujos usos podem transgredir as funcionalidades previstas. Conforme explica Paveau:

As formas de escrita digital são marcadas por restrições técnicas (formatação e natureza compósita dos elementos linguageiros) que apresentam características discursivas, enunciativas e semióticas (deslinearização, ampliação, hibridação) e que têm propriedades discursivo-comunicacionais particulares (investigabilidade, imprevisibilidade, disseminação). (PAVEAU, 2021, p. 180)

Tais ambientes abrigam ao mesmo tempo que condicionam os textos e modos de interação (MARCUSCHI, 2010). Se atuam como condicionantes que influenciam e modelam de forma significativa os modos de composição, oferecendo possibilidades e restrições, configuram-se como objetos que não podem ser desconsiderados nas análises que objetivam trabalhar as produções desse universo. Van Leeuwen (2011), considerando o impacto da tecnologia em como diferentes semioses se articulam, defende a necessidade de incluir os aspectos tecnológicos no estudo das formas de construção de significado. O autor afirma que:

No passado, a tecnologia era frequentemente vista como um meio para registro ou distribuição de artefatos e eventos comunicativos, os quais não eram afetados semioticamente. No entanto, as tecnologias multimodais de hoje – softwares de escrita ubíqua como Word, Excel, PowerPoint, etc., e as mídias sociais da internet – constituem-se enquanto recursos semióticos que oferecem restrições e possibilidades as quais influenciam profundamente não apenas o que pode ser ‘dito’ e como, mas também como os diferentes modos semióticos que elas incluem podem ser articulados. (VAN LEEUWEN, 2011, p. 678 e 680 – tradução nossa⁵¹)

Para Van Leeuwen (2011), uma abordagem multimodal para a compreensão das formas de comunicação digitais deve atentar para como os recursos estão distribuídos e como estes são mobilizados em diferentes contextos.

Ribeiro (2021) reflete sobre como as TDICs influenciam, modelam, delimitam mudanças nas práticas de leitura e produção, e como os aspectos sociotecnológicos

⁵¹ “In the past, technology has often been seen as a means for recording and/or distributing communicative artifacts and events which does not affect them semiotically. However, today’s multimodal technologies – ubiquitous writing softwares such as Word, Excel, PowerPoint, etc., and Internet-based social media – are themselves semiotic resources which build in constraints and affordances that deeply influence, not only what can be ‘said’ and how in these media, but also how the different semiotic modes they include can combine.”

estão relacionados às mudanças e estabilizações dos gêneros textuais. Segundo a autora:

as tecnologias da informação e da comunicação sempre estiveram envolvidas na cena, em particular porque influenciam, quando não determinam, mudanças nas práticas de leitura e escrita [...]. Em conexão com tais questões sociotecnológicas, historicamente situadas, estão a mudanças e estabilizações sofridas pelos gêneros textuais ou discursivos (outra discussão inquietante), que, conforme o caso, são configurados e reconfigurados, continuamente, no que têm de instável (cf. Bakhtin) nas práticas sociais de leitura e escrita. (RIBEIRO, 2021, p. 112).

A esse respeito, Leu *et al.* (2017, p. 5 – tradução nossa⁵²) também assinalam como “as novas tecnologias transformam repetidamente os letramentos anteriores, redefinindo continuamente o que significa tornar-se letrado”, e impactando também os gêneros textuais. Em trabalho que investiga os deslocamentos do gênero apresentação de trabalho em evento acadêmico, com foco numa conferência da Abralín (2020), realizada no *Twitter*, Pinto, Cortez e Farias (2021) discutem como a mobilização das potencialidades da plataforma pelos participantes contribuiu para a (re)atualização de alguns aspectos composicionais do gênero, evidenciando a natureza compósita da produção tecnolinguageira nesse ambiente.

Considerando, portanto, como as novas mídias alteram nossas práticas sociais e de linguagem, Knobel e Lankshear (2014) afirmam,

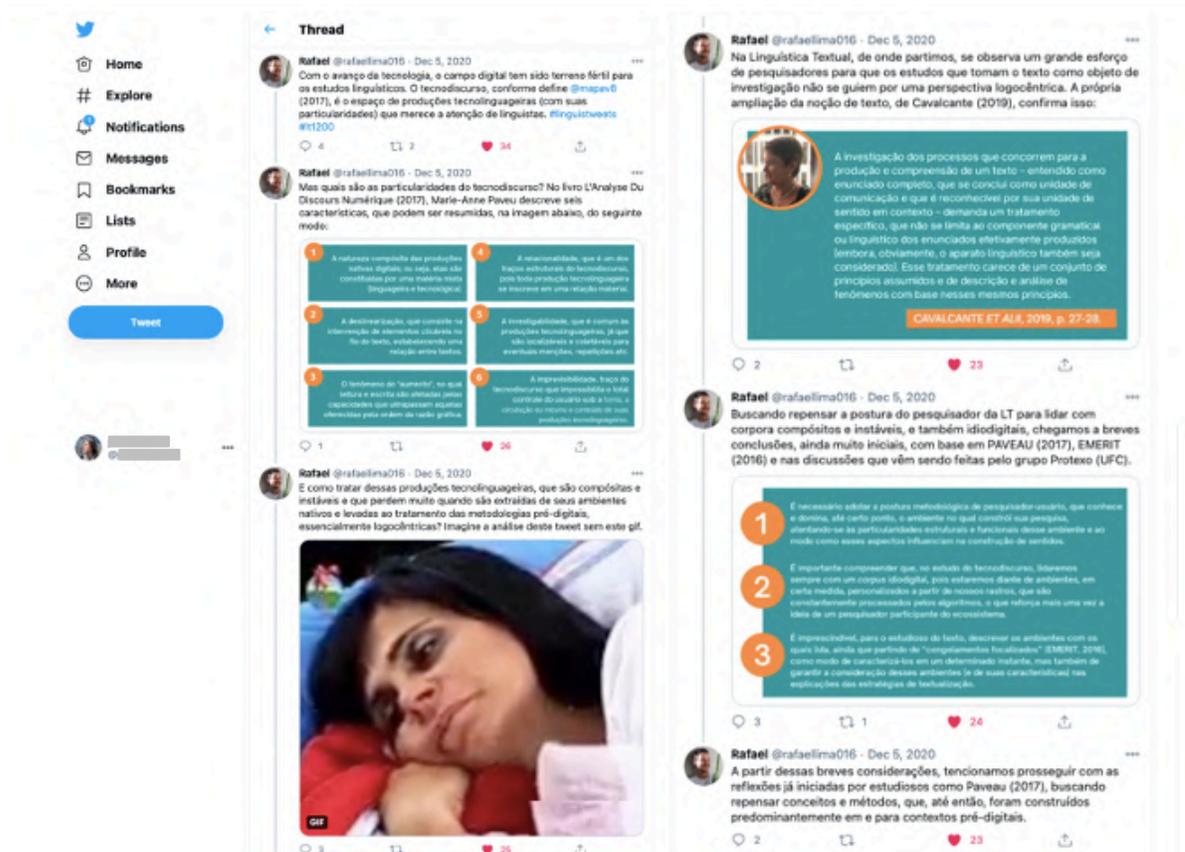
Como práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, os novos letramentos diferem fundamentalmente dos letramentos impressos convencionais na base de que suas inscrições são reproduzidas em pixels nas telas em vez de impressões no papel, por meio de código digital em vez de meios analógicos materiais (impressos e ilustrados / imagem / diagramado à mão, máquina de escrever ou prensa). Ou seja, os novos letramentos envolvem uma mudança da inscrição material para a codificação digital, das representações analógicas para as digitais. Consequentemente, “novos” tipos de textos são um todo multimodal, em vez de envolverem processos distintos para diferentes modos (texto, imagem, som). (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014, p. 98 – tradução nossa⁵³)

⁵² “[...] new technologies regularly and repeatedly transform previous literacies, continually redefining what it means to become literate.”

⁵³ “As social practices mediated by digital technologies, new literacies differ fundamentally from conventional print literacies on the basis that their inscriptions are rendered in pixels on screens rather than by impressions on paper, by means of digital code rather than material analogue means (whether printed and illustrated/imaged/diagrammed by hand, typewriter, or press). That is, new literacies involve a shift from material inscription to digital coding, from analogue to digital representations. Consequently, “new” kinds of texts are seamlessly multimodal rather than involving distinct processes for different modes (text, image, sound).”

Tal realidade pode ser observada no exemplo abaixo (OLIVEIRA, 2020), em que temos a utilização do *Twitter*, plataforma de redes sociais, para fins acadêmicos, como plataforma do evento científico *Linguistweets*⁵⁴ promovido pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), cuja primeira edição ocorreu em dezembro de 2020.

Figura 6 - Exemplo de prática acadêmica no *Twitter*



Fonte: Captura de tela do Twitter – Evento Linguistweets da Abralín.

Podemos observar nesse caso a apropriação das *affordances* da plataforma, cujo uso foi ressignificado para organização de um evento acadêmico, com apresentações de trabalhos científicos. Seguindo as orientações do evento, cada participante teria que apresentar sua pesquisa utilizando-se de um fio (*thread*) de 6 até *tweets* conectados ao evento através da *hashtag* #linguistweets. No exemplo acima, fica evidente a articulação

⁵⁴ Mais sobre o evento em: <https://www.linguistweets.org/>

entre diferentes semioses mobilizadas no processo de composição a partir das potencialidades oferecidas pela plataforma – uso de imagens estáticas e animadas (gifs), marcação de uma referência utilizada por meio do @, etc. A forma como os participantes do evento mobilizaram as potencialidades da plataforma contribuiu para a redefinição de aspectos composicionais e estilísticos que caracterizam o gênero apresentação de trabalhos científicos (PINTO; CORTEZ; FARIAS, 2021).

Ao co-constituírem as práticas tecnolinguageiras - nativas digitais -, "os equipamentos participam dessa rede comunicativa, propiciando e às vezes nos obrigando a um tipo de interação pré-programada ou parcialmente novo" (RIBEIRO, 2021, p. 114). Esses "*frames de design*" ou "formas-textos" (PAVEAU, 2021) reconhecem tipos diferentes de agência e materialidade no processo de composição tecnodiscursiva (mas que não se restringem a esse tipo de composição, vale ressaltar) que dialogam com uma perspectiva pós-humanista dos estudos da linguagem, conforme desenvolveremos mais adiante.

Cada plataforma, aplicativo ou espaço, oferece, através da sua interface, determinadas potencialidades/*affordances*, isto é, possibilidades. Isso quer dizer que podemos escrever utilizando um número maior ou menor de caracteres, tipos específicos de caracteres, escolher determinados layouts, recursos ou não, interagir de determinadas formas, a partir do que é potencialmente oferecido pela tecnologia, co-constitutiva das práticas de linguagem nesses espaços (RIBEIRO, 2021). A compreensão dessa dinâmica, a partir de uma perspectiva ecológica (PAVEAU, 2017), implica, então, o questionamento dos limites entre o linguístico e o extralinguístico, uma vez que as produções são, conforme sublinha Paveau (2021), *assemblages*, quer dizer, reunidas de forma articulada de modo a compor um todo híbrido, dinâmico e manipulável.

Sobre a questão das mudanças nas práticas textuais digitais da contemporaneidade, Lemke (2010) destaca que "nossas tecnologias estão nos movendo da era da 'escrita' para a era da 'autoria multimidiática' em que documentos e imagens de notações verbais e textos escritos propriamente ditos são meros componentes de objetos mais amplos de construção de significados" (p. 456).

Sobre esse processo de autoria na escrita digital, Paveau (2021) assinala como o status do escritor muda, uma vez que têm que lidar com modos e formatos específicos

de produção, bem como com "as restrições que cada uma das ferramentas de escrita impõem aos usuários" (p. 187), ou as ferramentas e gestão de escrita, que a autora chama de "arquitextos".

Vale ressaltar ainda a mudança nos papéis de leitor e autor, os quais se confundem no processo de navegação: *lautor* (ROJO; MOURA, 2019), ou, como destaca Bruns (2007), *producer*⁵⁵ (produsuário - mesclando os papéis de produtor e usuário) ou, ainda, *escreiteitor*⁵⁶ (PAVEAU, 2017). No ambiente digital, a leitura e escrita, antes entendidas como duas sujeições, com práticas bastantes marcadas, veem os seus limites desaparecem diante de uma nova realidade: "aquela em que o leitor transforma-se em um dos atores de uma escrita a várias vozes ou, pelo menos, acha-se em condições de construir um texto novo, partindo de fragmentos livremente recortados e ajuntados" (CHARTIER, 1994 apud ROJO; MOURA, 2019, p. 196).

Paveau (2021) também recorre a Roger Chartier para explicar a fusão entre as ordens autoral e leitoral, amalgamadas no processo de *escreitura*, definido, então, conforme já destacado anteriormente, como uma co-produção de sentidos e das materialidades textuais⁵⁷. Essa confusão, para a autora, põe em questão os limites do sistema enunciativo clássico, uma vez que não é mais possível (se é que alguma vez foi realmente) separar locutor, interlocutor, mensagem, lugar, tempo, cujos limites são diluídos no processo de *escreitura*. Nesse processo, o *escreiteitor* manipula o texto na *web* ("aberto" a diferentes trajetórias), construindo ativamente sua trajetória de

⁵⁵ O termo *produsage* (*produsage*) refere-se à mescla dos papéis de produtor e usuário em comunidades participativas nas mídias digitais, por meio da colaboração ativa na criação e publicação de conteúdos, desenvolvimento de softwares *open source*, jogos, atualizações de programas, etc. As características da *produsage* incluem: participação aberta, heterarquia fluida (não-hierárquica), desenvolvimento contínuo de artefatos (inacabados e sempre em evolução) e propriedade aberta e coletiva. O conceito distingue-se, portanto, do de *escreitura*, mas também evidencia, conforme destaca Paveau (2021), a necessidade de considerar de maneira não-dualista os processos de produção/criação e utilização/uso e a relação entre linguagem e tecnologia.

⁵⁶ Vale ressaltar que os termos "*escreiteitor*" e "*escreitura*" são neologismos propostos por Pedro Barbosa, pesquisador português. Paveau (2020) explica que o autor propôs o termo em 1992, em sua tese de doutorado sobre ciberliteratura.

⁵⁷ Atualmente, as experiências imersivas têm atingido um novo patamar por meio de tecnologias de realidade virtual, aumentada e holográfica, criando espaços no metaverso, universo virtual onde as pessoas interagem por meio de avatares digitais. O conglomerado estadunidense que reúne o *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, por exemplo, mudou recentemente seu nome comercial para *Meta*, afirmando que vai investir no metaverso. Isso já é experienciado por usuários de jogos como os da série *GTA* (*Grand Theft Auto*) e cada vez mais as empresas (dos mais diferentes ramos, incluindo bancos) têm investido nessa tecnologia e buscado garantir seu espaço no metaverso.

escrileitura, ou seja, por meio da leitura/navegação/manipulação e das escolhas realizadas, é produzido um novo texto⁵⁸.

Reforçamos, então, o posicionamento da autora quanto à necessidade de uma abordagem ecológica que implica repensar as concepções dualistas - leitura e escrita, linguístico e extralinguístico, eu e outro, mente e corpo, sujeito e objeto, humano e não-humano - nas práticas tecnolinguageiras.

Considerando, então, os deslocamentos e ampliações que nos permitem compreender os textos que emergem nas práticas de (multi)letramentos em suas dimensões social, interativa, situada, multissemiótica e digital, seguiremos, no capítulo seguinte, discutindo como esses aspectos são abordados dentro de uma perspectiva transmodal (SHIPKA, 2016) e dos transletramentos (STORNAIOLO; SMITH; PHILIPS, 2017; SMITH; STORNAIOULO; PHILIPS, 2018; SMITH; PRIOR, 2020), que enfatizam a negociação e o diálogo entre diferentes elementos e agentes distribuídos em ecologias composicionais.

⁵⁸ Nesse contexto digital, marcado pela interatividade e dinamicidade, outro conceito interessante é o de “interator”, mescla dos papéis de espectador e participante. (Cf. SANTAELLA, 2010).

3 TRANSMODALIDADE, TRANSLETRAMENTOS: REPENSANDO OS FLUXOS E MATERIALIDADES DOS TEXTOS E DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Em consonância com as atuais discussões no âmbito da Linguística Textual acerca dos limites do texto e da dimensão da textualidade (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010; CAVALCANTE *et al.*, 2019), vimos que a abordagem dos multiletramentos (NLG, 1996; KALANTZIS; COPE, 2008, 2011, 2015) chama atenção para a necessidade de incluir fatores não verbais na construção dos sentidos, para além do “verbocentrismo” ou grafocentrismo (que quase sempre definem o texto como objeto exclusivamente linguístico) reconhecendo, então, a multiplicidade de elementos que conferem sua natureza multissemiótica.

Preocupando-se com as práticas escolares, Shipka (2016) aponta para as limitações destas em relação à não valorização de outras alternativas representacionais/experienciais/linguísticas/materiais e à quase exclusividade das práticas textuais tipográficas, alfabéticas, grafocêntricas, que tendem a “domesticar” a natureza indeterminada, contingente, fluida, afetiva da atividade de letramento (SMITH; WARGO, 2018; PINHEIRO, 2016).

Shipka (2016) chama a atenção para o uso de diferentes modos no processo de composição, tratando “a diferença não como um problema a ser resolvido ou corrigido, mas como um recurso para a criação e negociação de sentidos”, algo que Cope e Kalantzis, por sua vez, chamam de “diversidade produtiva”. A autora afirma que,

precisamos nos comprometer totalmente a alterar nossas práticas pedagógicas e de pesquisa - para considerar como o engajamento concreto com diferentes modos, gêneros, materiais, práticas culturais, tecnologias comunicativas e variedades linguísticas afeta nossas habilidades de criar e negociar significados[...]. (SHIPKA, 2021, p. 4).

A autora se alinha ao posicionamento de Horner, Selfe e Lockridge (2015), no que diz respeito à necessidade de repensar os processos envolvidos na produção digital. Shipka (2016) propõe, então, uma mudança conceitual para pensar a produção de textos a partir de uma perspectiva transmodal, que foca no movimento e diálogo entre diferentes modos, o que não é inaugurado nem ocorre, necessariamente, vale ressaltar, no universo digital. Há um alinhamento da autora com Horner, Selfe e Lockridge (2015)

quanto ao interesse por sobreposições, paralelos e pontos de interseção entre a diversidade de modos e de línguas, o que nos ajuda a considerar as potencialidades dos letramentos digitais, bem como como os textos são produzidos nesse espaço e como se movem através do espaço virtual.

Ao mesmo tempo em que esses autores reconhecem a natureza multissemiótica das práticas de linguagem, eles tecem uma crítica a certa limitação do prefixo *multi*, que parece destacar um modelo aditivo de mudança, contabilizando o número de variedades e identificando como elas se configuram de forma misturada ou intercambiável. Daí, a necessidade de introduzir um novo prefixo alternativo *trans* (transmodalidade) que focaria no cruzamento entre modos e na necessidade de negociação.

é bem verdade que todo o uso da linguagem é multimodal. Não tenho certeza de que todos os ambientes para trocas linguísticas são criados da mesma maneira em relação à mistura entre modos que eles acomodam. Por exemplo, enquanto os textos impressos sempre misturaram algumas modalidades de expressão (palavras e informações visuais, por exemplo), os ambientes digitais permitem diferentes tipos/variedades de mixagem. Aqui, estou pensando em como os textos impressos e os de vídeo/áudio podem ser justapostos / combinados em um único ambiente de composição. (HORNER; SELFE; LOCKRIDGE, 2015, p. 15 - tradução nossa⁵⁹)

Para os autores, as formas de articulação entre diferentes semioses estão, portanto, relacionadas às possibilidades oferecidas por cada ambiente, que potencializa determinadas combinações - entre o verbal, imagético, gestual etc. - e restringe ou limita outras. Conforme salientam Domingo, Jewitt e Kress (2015), ao refletirem sobre a escrita de textos em contextos on-line, é cada vez mais problemático considerar a escrita isolada dos sistemas multimodais em que está inserida. Para esses autores, "Para além da concepção de qualquer sistema multimodal, existe a necessidade de distinguir entre os constrangimentos e potenciais pré-desenhados de uma plataforma tecnológica e o seu potencial em termos de escrita." (p. 252 - tradução nossa⁶⁰). Daí a necessidade de

⁵⁹ "I think it is quite true that all language use is multimodal. I'm not sure that all environments for linguistic exchange are created equal in regards to the modal mixing they accommodate. For instance, while print texts have always mixed some modalities of expression (words and visual information, for instance), digital environments allow for different kinds/varieties of mixing. Here, I'm thinking of the ways in which print text and video/audio texts can be juxtaposed/combined in a single composing environment."

⁶⁰ "Beyond the design of any multimodal ensemble there is a need to distinguish between the existing 'pre'-designed constraints and potentials of a technological platform and its potential in terms of writing."

ampliar o olhar para situar a articulação entre diferentes semioses no processo de construção de sentidos a partir das interações entre atores humanos e não-humanos, conforme aprofundaremos mais adiante.

A emergência do prefixo “*trans*” em várias abordagens nos estudos da linguagem - translinguagem (CANAGARAJAH, 2012; 2016; GARCIA; WEI, 2014) ou práticas translíngues (ROCHA; MACIEL, 2015); gramática transposicional (COPE; KALANTZIS, 2019); transmídia (JENKINS, 2006); transmodalidade (SHIPKA, 2016); transaberes (FABRÍCIO, 2017); transletramentos (STORNAIUOLO; SMITH; PHILLIPS, 2017) – sinaliza um olhar mais atento ao caráter fluido e dinâmico das práticas de linguagem (SMITH; PRIOR, 2020), indo além de fronteiras teórico-metodológicas tradicionalmente bem demarcadas. A perspectiva translinguística⁶¹, por exemplo, reflete sobre o uso fluido de recursos linguísticos e semióticos em comunidades diversas.

um foco no 'trans' destaca a atividade de criação, manutenção e desmontagem de associações através do espaço-tempo. Tal ambiguidade deixa espaço conceitual e analítico para traçar conexões e limites, enquadrando a diferença e a disjunção como norma. [...] convidando à análise dos mecanismos que tanto impulsionam como restringem as oportunidades de participação das pessoas no mundo, particularmente a forma como o poder, as ideologias e as histórias se manifestam na atividade cotidiana. [...] Uma lente 'trans', ao deixar indeterminada a direção, o resultado ou a natureza das práticas de letramento móvel, mantém em tensão produtiva as formas como as mobilidades, enraizadas em práticas de poder, simultaneamente criam e constroem oportunidades (STORNAIUOLO; SMITH; PHILLIPS, 2017, p. 73⁶²)

Conforme seguem explicando Stornaiuolo, Smith e Phillips, (2017), “Todas essas abordagens acrescentam o prefixo *trans-* a uma palavra raiz para transformar

⁶¹ Estudos dentro de uma abordagem translinguística e de translinguagem tinham como foco, inicialmente, cenários multiculturais, contextos de fronteira e a educação bilíngue. Porém vários estudos no contexto brasileiro chamam atenção para a diversidade linguística do país e a complexidade dos repertórios linguísticos e semióticos, que nos levam a questionar o suposto status monolíngue do país, marcado por fronteiras invisíveis (ROCHA, 2021).

⁶² “a *trans-* focus spotlights the activity of creating, maintaining, and disassembling associations across space-times. Such ambiguity leaves conceptual and analytic space for tracing connections and boundaries, framing difference and disjuncture as a norm. [...] inviting analysis of the mechanisms that both drive and constrain people’s opportunities to participate in the world, particularly the way power, ideologies, and histories manifest in everyday activity. [...] A *trans-* lens, by leaving unspecified the direction, outcome, or nature of mobile literacy practices, holds in productive tension the ways mobilities, rooted in practices of power, simultaneously create and constrain opportunities.”

entendimentos anteriores do conceito raiz teorizando o fluido, o dinâmico, o contingente, e as dimensões intersetoriais da prática.” (p. 73 – tradução nossa⁶³).

Nesse mesmo sentido, Lemke (2010) chama a atenção para o caráter fluido, movente, isto é, não-fixo e aditivo (o significado da palavra mais o significado da imagem) da construção de significados mediada pelas mídias. O autor ressalta, então, a natureza multiplicativa, em que, "o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual, fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes" (LEMKE, 2010, p. 456). Observamos, assim, que a variedade de modos e tecnologias representam um grande “reservatório de recursos de design disponíveis” ao processo de comunicação, não bastando, portanto, reconhecer diferentes formas/modos, mas experimentá-los, verificar o que elas têm a oferecer, isto é, suas potencialidades.

Assim, vale reiterar que, embora diferentes semioses ou modalidades permeiem toda prática de linguagem, tais práticas de linguagem não são multimodais da mesma maneira, e as diferenças entre elas são significativas e dependem, então, da articulação, da negociação e das potencialidades de diferentes recursos disponíveis. Horner, Selfe e Lockridge (2015) destacam então que grande parte do "atual contexto multimídia/multimodalidade/transmídia/transmodalidade está ligada a/ situada em ambientes de composição digital, onde as pessoas têm acesso a ferramentas de composição que permitem diferentes formas de mediação híbrida." (p. 14 - tradução nossa⁶⁴). Sobre esse aspecto, Domingo, Jewitt e Kress (2015) chamam atenção para a "necessidade de focalizar também os meios materiais/semióticos de produção de significados, e os locais onde estes aparecem em ambientes digitais" (p. 254 - tradução nossa⁶⁵).

Nesse âmbito, Shipka (2016) afirma:

⁶³ “All of these approaches append the prefix *trans-* to a root word to transform prior understandings of the root concept by theorizing the fluid, dynamic, contingent, and intersectional dimensions of practice.”

⁶⁴ “[P]art of what is happening with multimedia / multimodality / transmedia / transmodality is tied to/situated within digital composing environments where people have access to composing tools that allow for different forms of hybrid mediation.”

⁶⁵ “there is a clear need to focus also on material/semiotic means of producing meanings, and the sites where they appear in digital environments.”

nós precisamos trabalhar para aumentar a conscientização quanto a/e facilidade com uma ampla variedade de opções comunicativas, com o objetivo de auxiliar os indivíduos a escolherem de forma sábia, crítica e objetiva os sistemas representacionais, os materiais e as variedades linguísticas que mais se adequam e são apropriados para os propósitos, potenciais e contextos do trabalho que eles pretendem desenvolver (SHIPKA, 2021, p. 10).

A autora defende, então, a necessidade de alargamento da consciência linguística, *crosscultural*, material e modal para construção de um tipo de fluência comunicativa ou composicional. Observamos, então, o diálogo com “uma abordagem para o ensino de escrita em que a proficiência do escritor é demonstrada através da variedade de práticas que o escritor mobiliza e usa criativamente” (SHIPKA, 2021, p. 8), de acordo com os propósitos de seu projeto composicional. Isto é, como ele se apropria das *affordances* e do que está disponível para, a partir do diálogo entre diferentes convenções, semioses, materialidades, produzir sentidos. Tal abordagem implica no desenvolvimento da consciência retórica dos alunos quanto à extensão da variedade de convenções, tecnologias, materiais e práticas tipicamente encontrados em diferentes áreas ou domínios – na escola, no trabalho, em casa, em locais de adoração, compras, na comunicação on-line ou face a face, entre outros – os quais compõem, portanto, diferentes repertórios para a construção de sentidos no universo digital e fora dele (SHIPKA, 2016).

3.1 Transletramentos

Tendo como foco a natureza móvel e contingente do processo de construção de sentidos, emerge uma nova abordagem, marcada pela adição do prefixo *trans-*, que busca dar suporte à reflexão crítica de professores e alunos quanto a como pessoas, mídias, coisas/materialidades se conectam em diferentes tempos e espaços na construção de sentidos.

Ao propor uma pedagogia dos transletramentos, o grupo de pesquisadores, Smith, Stornaiuolo e Philips (2018), parte da visão do Grupo de Nova Londres quanto às multiplicidades comunicativas e ideológicas e ao seu foco central na desigualdade. Conforme defendido por Smith, Stornaiuolo e Philips (2018), embora os estudos sobre multiletramentos tenham destacado a multiplicidade - linguístico-cultural e semiótica -

como uma premissa fundamental para a compreensão das práticas de letramento contemporâneas, os estudos sobre transletramentos ampliam esse olhar para considerar tanto a multiplicidade e diversidade de pessoas e formas comunicativas, como as interações entre essas pessoas e objetos no processo de construção de significados (SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018).

Busca-se, nesse sentido, expandir pedagogicamente de multi- para trans-, por meio do desenvolvimento de oportunidades para o uso e análise crítica de como os recursos são utilizados e distribuídos no processo de construção de sentidos. Tal abordagem se apoia na convergência de três dimensões: "(a) um foco nas mobilidades das pessoas e seus letramentos, (b) uma abertura para aspectos emergentes de construção de significado e (c) um olhar crítico em redes e conexões que apoiam alguns alunos e privam outros." (SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018, p. 21 - tradução nossa⁶⁶). Há, portanto, uma maior prevalência dos elementos dispersos e distribuídos, mobilizados e conectados no processo de construção de sentidos.

Em tal cenário digital, não é mais suficiente que os educadores reconheçam e respondam à multiplicidade e diversidade das formas de comunicação e das pessoas em suas salas de aula - um foco pedagógico vital destacado na perspectiva dos multiletramentos do New London Group (NLG, 1996). Os educadores de hoje também devem apoiar os jovens no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre as formas como essas múltiplas pessoas, meios de comunicação e objetos se conectam, se relacionam e se cruzam enquanto estão em movimento. (SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018, p. 20 e 21 - tradução nossa⁶⁷)

Os autores ressaltam que, enquanto os multiletramentos chamam atenção para a natureza multissemiótica constitutiva da construção de significado, sublinhando a variedade de recursos para organização do dizer a partir do diálogo entre os modos, os transletramentos reconhecem também a dimensão emergente dos processos de construção de significado, abarcando como os recursos são mobilizados pelos sujeitos

⁶⁶ "(a) a focus on the mobilities of people and their literacies, (b) an openness to emergent aspects of meaning making, and (c) a critical eye on networks and connections that support some learners and disenfranchise others."

⁶⁷ "In such a digital landscape, it is no longer sufficient for educators to recognize and respond to the multiplicity and diversity of communicative forms and people in their classrooms—a vital pedagogical focus highlighted in the New London Group's (NLG, 1996) multiliteracies framework. Educators today must also support young people in developing a critical perspective on the ways those multiple people, media, and objects connect, relate, and intersect while on the move."

na interação, isto é, com base em como interpretam o mundo e no que está ou não disponível. Como explicam os autores,

Tal foco nas dimensões emergentes da construção de significado não descarta as histórias das pessoas com a linguagem ou as formas duráveis como as pessoas se envolvem com os textos; em vez disso, um foco na emergência abre possibilidades para considerar como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor usando uma variedade de recursos disponíveis em interações momento a momento. (SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018, p. 22 - tradução nossa⁶⁸).

É importante ressaltar, conforme explicam Stournaiolo, Smith e Philips (2017), que o termo transletramento originalmente advém das discussões e do trabalho de um grupo interdisciplinar de acadêmicos e educadores da universidade de De Montfort, na Inglaterra. Para esse grupo, tal termo se referiria à "capacidade de ler, escrever e interagir em uma variedade de plataformas, ferramentas e mídias, desde o gestual e a oralidade, a escrita, a impressão, a TV, o rádio e o cinema, até a redes sociais digitais" (THOMAS *et al.*, 2007, s.p - tradução nossa⁶⁹). Nesse contexto, o transletramento⁷⁰ é compreendido como parte de "uma ecologia unificadora de todos os letramentos relevantes para a leitura, escrita, interação e cultura" (THOMAS *et al.*, 2007, s.p - tradução nossa⁷¹).

Como Stournaiolo, Smith e Philips (2017) seguem elucidando, esta definição original está enraizada no verbo transliterar, que envolveria o mapeamento de atividades e movimentos através de uma ampla gama de plataformas, modos e ferramentas de comunicação. Stournaiolo, Smith e Philips objetivam, então, ampliar o trabalho de estudiosos dos Novos Estudos de Letramento (por exemplo, Street, 2003) e dos

⁶⁸ "Such a focus on the emergent dimensions of meaning making does not discount people's histories with language or the durable ways people engage with texts; rather, a focus on emergence opens possibilities for considering how people interpret the world around them using a variety of resources available in moment- to-moment interactions."

⁶⁹ "Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks."

⁷⁰ Thomas *et al.* (2007) definem o transletramento como "Por um lado, é o tipo de letramento de que necessitamos para poder atender simultaneamente a múltiplos meios e modos de comunicação: o letramento dos 'trans'. Por outro lado, refere-se também ao tipo de letramento que usamos para aplicar os letramentos de um modo ou meio de comunicação a outro". Chama-se atenção, portanto, para os múltiplos letramentos e como, muitas vezes, lidamos com eles de forma simultânea (a partir de várias mídias) e transpomos conhecimentos de uma prática de letramento para outra.

⁷¹ "[...] unifying ecology not just of media, but of all literacies relevant to reading, writing, interaction and culture [...]."

multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), os quais examinam a natureza situada, plural, contingente e ideologicamente enraizada de construção de significado através dos modos, bem como expandir a definição original do termo transletramentos. Para os autores,

Ao atentar deliberadamente para como as pessoas produzem sentido nas interações entre pessoas, coisas, textos, contextos, modos e mídia, uma pedagogia dos transletramentos pode colocar em primeiro plano como as pessoas e as coisas são mobilizadas e paralisadas, facilitadas e restritas, em diferentes proporções e em relação às instituições e sistemas convencionais. (STORNAIUOLO; SMITH; PHILLIPS, 2017, p. 72 - tradução nossa⁷²)

Partindo do alargamento conceitual proposto pelos autores, os transletramentos são definidos como “práticas semióticas sociais, críticas e criativas que emergem dentro de redes ideológicas complexas, caracterizadas pelas relações entre pessoas e objetos”. Essa definição ampliada vai além das noções de letramento focadas no nível individual (ou seja, como uma "habilidade") e destaca como uma atividade (SMITH; PRIOR, 2020) em que “a criação de significados e o poder estão entrelaçados e distribuídos nas relações sociais e materiais” (p. 72). Isto é, reforça-se o distanciamento dos sentidos de letramento de um foco no individual, cognitivo, para compreender o processo de construção de sentidos como um conjunto complexo de práticas socialmente situadas (GOURLAY, 2015), plurais, em movimento, em fluxo constante. A opção pelo prefixo *trans* articulado à palavra letramentos expande o significado inicialmente proposto no termo original, no intuito de capturar as múltiplas possibilidades e dinamicidade do processo de construção de significados (STOURNAIUOLO; SMITH; PHILIPS, 2017).

Ainda a este respeito, Smith e Prior (2020) explicam:

[o prefixo] trans- [...] sinaliza uma rejeição da compartimentalização, da fixação de (e fixação limitada com) pesquisas e práticas como fenômenos encerrados em uma sala de aula, disciplina, idioma nacional, modo ou estado-nação. Trans-insiste na heterogeneidade e no movimento dentro de termos aparentemente singulares e fixos. Os transletramentos, então, sinalizam tanto a mobilidade (transversalidade) quanto à complexidade (além), oferecendo uma

⁷² “By deliberately attending to how people make meaning across interactions among people, things, texts, contexts, modes, and media, a transliteracies approach can foreground how people and things are mobilized and paralyzed, facilitated and restricted, in different measures and in relation to institutions and systems with long histories.”

representação rizomática, dialógica e histórica das práticas de letramento. (SMITH, PRIOR, 2020, p. 02 - tradução nossa⁷³)

Smith e Prior (2020) relacionam as noções centrais dos transletramentos e da teoria da atividade cultural e histórica com a teoria Ator-rede (TAR) de Bruno Latour, para analisar e traçar as trajetórias de suas atividades de letramento em dois estudos de caso. Essa perspectiva oferece uma arquitetura para o social que vê a atividade como fundamentalmente histórica - à medida que a *assemblage*⁷⁴ laminada de pessoas, artefatos, práticas e ambientes forma trajetórias complexas de devir. No campo do ensino-aprendizagem, para os autores, essa perspectiva sugere ir além dos espaços escolares-acadêmicos, para abranger todos os domínios do mundo da vida e ao longo da vida, uma vez que, a aprendizagem é um “fenômeno histórico, social e individual” situado que “nunca se limita a ambientes únicos” (SMITH, PRIOR, 2020).

Nesse sentido,

Ver a aprendizagem e o desenvolvimento como questões de transversalidade rejeita uma postura teleológica que visa fixar as linhas de fuga das pessoas em canais pré-fabricados e rigidamente controlados, defendendo, em vez disso, um foco na união em projetos de devir abertos e agentivos.⁷⁵ (SMITH; PRIOR, 2020, p. 178).

Os autores continuam afirmando que a busca por traçar o desenvolvimento de práticas de transletramentos como *assemblages* laminadas revela “uma série de devires, onde cada elemento da *assemblage* está em fluxo”.

No contexto brasileiro, Buzato (2009) utiliza o conceito de transletramentos em termos de letramentos/práticas fronteira(a)s para designar os letramentos digitais que

⁷³ “[trans-] signals a rejection of containers, of the fixing of (and bounded fixation with) research and practice as phenomena *inside* a classroom, discipline, national language, mode, or nation-state. *Trans-* insists on heterogeneity and movement within such seemingly singular and fixed terms. Transliteracies then signals both mobility (across-ness) and complexity (beyond-ness), offering a rhizomatic, dialogic, and historical rendering of literate practice.”

⁷⁴ Sobre o conceito de *assemblage* de Deleuze e Guattari (1987 apud SMITH; PRIOR, 2020, p. 2 - tradução nossa): “em todas as coisas, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos e territórios, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e destratificação. As quantidades comparativas de fluxo nestas linhas produzem fenômenos de relativa lentidão e viscosidade, ou pelo contrário, de aceleração e ruptura. Tudo isso, linhas e velocidades mensuráveis, constitui uma *assemblagem*.”

⁷⁵ “Seeing learning and development as matters of *across-ness* rejects a teleological stance that aims to fix people’s lines of flight into tightly controlled, pre-fabricated channels, arguing instead for a focus on joining into open-ended, agentive projects of becoming.”

emergem nas comunidades e grupos sociais periféricos que começam a se apropriar, de forma criativa e negociada, das novas tecnologias em seu cotidiano. Tais práticas sinalizam o estabelecimento "(por meios diversos) zonas de contato e de trânsito entre domínios, linguagens, tecnologias e práticas sociais que, até então, preferiu-se ver como distintos" (p. 2749).

Estudiosos como Garcia *et al.* (2017), por sua vez, abordam os conceitos de transletramento e transdocência articulados à noção desenvolvida por Thomas *et al.* (2007), para refletir sobre a apropriação tecnológica crítica no contexto de formação docente para o ensino a distância. Takaki e Ifa (2014), em seu trabalho "Transletramentos em estágio de professores de inglês em pré-serviço: foco na construção de sentido", também trazem o conceito de transletramentos para pensar a formação docente e a construção de conhecimento a partir de renegociações linguísticas, culturais, educacionais, perspectivas históricas, relações de poder e contingências.

Para Smith, Stornaiuolo e Philips (2018), tais (re)negociações - entre semioses, tecnologias, artefatos, pessoas, atores diversos - são atravessadas por questões sociais, culturais, econômicas, distribuídas de formas diversas, as quais, ao mesmo tempo em que possibilitam determinadas articulações no processo de construção de sentidos privam e limitam outras.

em um mundo móvel e conectado digitalmente, uma pedagogia dos transletramentos traz para o cerne da discussão como pessoas e objetos se conectam, se relacionam e se cruzam, e também para como essas conexões, relações e intersecções ocorrem de maneiras desiguais, apoiando alguns alunos e privando outros. (SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018, p. 20 - tradução nossa⁷⁶)

Posto isto, podemos dizer que uma abordagem pedagógica focada nos transletramentos se centra nas dimensões emergentes, dinâmicas, negociadas, não planejadas e contingentes da construção de significados, que resulta da relação entre os sujeitos e outras formas de agência distribuídas.

⁷⁶ "in a mobile and digitally networked world, a pedagogy of transliteracies draws much needed attention to people and things connecting, relating, and intersecting, and also to how these connections, relations, and intersections occur in unequal ways that support some learners and disenfranchise others."

Na nossa leitura, essa perspectiva dialoga com a noção apresentada por Pinheiro (2016), ao propor, a partir das dimensões de *design* propostas pelo NLG⁷⁷, a ideia *designs contingenciais*. Para Pinheiro, o *redesigned*, enquanto prática transformada, compreende a “recriação de sentidos por meio de uma intervenção inovadora em diferentes contextos; a construção de novo(s) sentido(s), tendo por base *designs* contingenciais, caracterizados por serem efêmeros e multifacetados” (p. 530). A ideia de *designs contingenciais*, envolve, portanto, “movimentos, indeterminações e dissonâncias” (p. 530) e vai além da “domesticação das práticas”, abrindo-se para o que pode emergir.

A abordagem dos transletramentos sugere que os educadores vão além de suas ideias fixas, homogeneizantes e pré-concebidas sobre o processo de ensino-aprendizagem e, em vez disso, sigam as formas como os letramentos e os textos emergem durante o processo (SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018). Conforme explicam os autores:

Um foco nos transletramentos coloca em evidência como essas atividades se desdobram e se tornam conectadas (e desconectadas) simultânea e espontaneamente em vários contextos. Amplificados por tecnologias digitais que conectam pessoas e coisas em redes cada vez maiores, os transletramentos podem ser entendidos como "práticas semióticas sociais críticas e criativas" que surgem, são usadas juntas e se movem de maneiras imprevisíveis (SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018, P. 21 - tradução nossa⁷⁸).

Pedagogicamente, essa abordagem propõe movimentos articulados que: 1) consideram atividades que propiciem a emergência de produções/artefatos em que os alunos são estimulados a inovar e ir além de um modelo/padrão pré-definido (*design for emergence*); 2) exercitem a reflexividade através da criação de oportunidades para reflexão sobre como diferentes experiências influenciam/moldam o processo de composição/produção (*relational reflexivity*); e 3) revistam as experiências de composição de lentes críticas, para pensar como os recursos para produção de sentidos

⁷⁷ Estas se referem aos designs disponíveis (*available designs*), ao *designing* e o *redesigned* (Ver subseção 2.2).

⁷⁸ "A transliteracies focus spotlights how these activities unfold and become connected (and disconnected) simultaneously and spontaneously across multiple contexts. Amplified by digital technologies that connect people and things in widening networks, transliteracies can be understood as "critical and creative social semiotic practices" that emerge, are used together, and move in unpredictable ways."

foram utilizados, estão acessíveis (ou não) e distribuídos (*critical lenses*) (SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018). Para esses autores:

Como pedagogia, uma abordagem centrada nos transletramentos convida os profissionais a se envolverem, questionarem e interrogarem a (im)mobilidade em suas práticas pedagógicas, o que pode posicionar os alunos para uma melhor compreensão das relações entre pessoas, mídias, textos e práticas, à medida que mudam e emergem. (SMITH; STORNAIUOLO; PHILIPS, 2018, p. 26 - tradução nossa⁷⁹)

Stournaiolo, Smith e Philips (2017) defendem, portanto, o foco nos processos, nos agentes, nos movimentos, nas atividades e nas materialidades envolvidos na construção de sentidos. Eles destacam que as práticas de letramento não podem ser separadas do que as pessoas estão fazendo, como estão fazendo, quando, onde, em que condições e com quem estão fazendo; “metaforicamente, não há separação entre o dançarino e a dança” (BLOOME; GREEN, 2015, p. 20 - tradução nossa⁸⁰). A metáfora de Bloome e Green (2015), que retoma o poema de Yeats⁸¹, em relação à inseparabilidade do dançarino e da dança, é citada no trabalho de Stournaiolo, Smith e Philips (2017) para sugerir exatamente as maneiras como as dimensões sociais dos letramentos sempre envolvem mobilidades - como as práticas de letramento constituem-se inevitavelmente do movimento e dos processos envolvidos nas práticas de letramento.

Ao reconhecer e refletir sobre diferentes materialidades - analógicas e digitais - e agências, bem como sobre redes de convergência entre atores humanos e não humanos e como os letramentos se entrelaçam no mundo material de maneiras dinâmicas e imprevisíveis, Stournaiolo, Smith e Philips (2017) afirmam:

Ao teorizar o mundo material-semiótico como sistemas de assemblagem interconectadas e emaranhadas, os transletramentos abrem espaço para muitas maneiras de conhecer, especialmente para compreender como o afeto, a emoção e o corpo são inerentes à construção de significado com o mundo e desafiando os paradigmas dominantes sobre como o conhecimento é gerado e

⁷⁹ "As pedagogy, a transliteracies approach invites practitioners to engage, question, and interrogate (im)mobility in their instruction, which can position learners to better understand relationships among people, media, texts, and practices as they shift and emerge."

⁸⁰ "Therefore, literacy cannot be separated from what people are doing, how they are doing it, when, where, under what conditions and with whom they are doing it; metaphorically, there is no separation of the dancer from the dance1 (cf., Yeats 1962)."

⁸¹ Referência ao trecho “[...] How can we know the dancer from the dance?”, do poema “Among School Children”, escrito pelo poeta irlandês William Butler Yeats e publicado em 1928.

valorizado (Boldt, Lewis, & Leander, 2015). (STORNAIUOLO; SMITH; PHILLIPS, 2017, p. 75 - tradução nossa⁸²)

Para Stournaiolo, Smith e Phillips (2017), esse quadro conceitual-teórico-metodológico dos transletramentos apresenta-se como uma “heurística flexível” para abarcar a natureza contingente e fluida das práticas de letramento. Ademais, esse quadro reposiciona os pesquisadores de modo a “considerar o paradoxo da mobilidade por meio de um processo iterativo de investigação que não predetermina o que constitui texto nem tem um foco a priori na natureza das relações entre pessoas e coisas” (p. 84⁸³). Tal movimento traz à tona diferentes tipos de relações entre pessoas e objetos, bem como diferentes agências (humanas e não-humanas), materialidades, tempos e espaços implicados no processo de construção de sentidos.

Nesse sentido, Gourlay (2015) ressalta que as práticas de letramento envolvem atores sociais em processos (reflexivos) de construção de significado e de constituição de subjetividades por meio de uma gama de recursos semióticos, reconhecendo também que essas práticas ocorrem em contextos cada vez mais multissemióticos, envolvendo adicionalmente processos complexos relativos à comunicação através do digital e do analógico e de diferentes agências (humanas e não-humanas).

Para Gourlay (2015), diferentes artefatos (digitais ou analógicos) trabalham conjuntamente como atores nas práticas semióticas, em que a mobilização dos objetos cria novas *assemblages* de sentidos. Tal posicionamento implica, de acordo com a autora, no questionamento da lógica binária dominante em torno da produção de sentidos (sujeito – objeto), bem como em torno das noções de autoria e instrumentos (digitais ou analógicos).

Para a autora, embora haja um amplo consenso quanto à natureza multissemiótica, situada social, cultural e historicamente, das práticas de linguagem, os estudos de letramentos e multimodalidade (apesar das fortes tendências etnográficas do

⁸² "In theorizing the material-semiotic world as systems of interconnected, entangled assemblages, a transliteracies approach opens space for many ways of knowing, especially for understanding how affect, emotion, and the body are inherent in making meaning with the world and challenging dominant paradigms about how knowledge is generated and valued (Boldt, Lewis, & Leander, 2015)."

⁸³ "attend to the mobility paradox through an iterative inquiry process that does not predetermine what constitutes text nor take an a priori focus on the nature of relationships among people and things."

campo) tendem a reduzir o papel dos objetos e "reforçar uma compreensão destes como "ferramentas" para a comunicação, ou parte do "contexto" material". Complementando tal posicionamento, Lemke (2010) destaca:

Ao invés de teorizarmos relações causais de um domínio autônomo para outro (tecnologias para letramentos, letramentos para mentes, mentes para sociedades), se unirmos todos esses domínios como participantes na miríade de sub-redes de um sistema ecossocial, podemos dar explicações detalhadas de suas interdependências e da dinâmica autoorganizacional deste complexo sistema. Precisamos derrubar os limites artificiais que temos tentado criar entre o mental e o material, entre os aspectos individuais e sociais das pessoas e das coisas que interagem física e semioticamente com outras pessoas e coisas (p. 460)

Assim, Gourlay argumenta que a compreensão do papel agentivo dos objetos nos processos de produção de significado "iria "incorporar" ainda mais nossa concepção de como criamos significado em torno dos textos, servindo para ancorar mais firmemente a pesquisa e a teoria no processo imediato, emergente e cotidiano da prática material." (GOURLAY, 2015, P. 6 - tradução nossa⁸⁴).

Considerando, portanto, essa discussão que busca articular, por um lado, o aspecto plural, multissemiótico, social, histórico, disperso, bem como, por outro, o reconhecimento das múltiplas agências e materialidades imbricadas nas práticas de letramento, buscaremos articular na subsecção seguinte algumas reflexões advindas de estudos pós-humanistas para (re)pensar as práticas de letramento, centradas quase que exclusivamente na agência humana, e o papel das tecnologias (analógicas ou digitais).

3.2 Letramentos e pós-humanismo

Gourlay (2015) explica que o pós-humanismo reúne um conjunto de teorias que questionam a relação entre os humanos e outras categorias consideradas dadas, como natureza, animais e tecnologia, interrogando visões binárias que separam categorias

⁸⁴ "[the understanding] would further 'embody' our conception of how we make meaning around texts, serving to anchor more firmly research and theory in the immediate, emergent and everyday process of material practice."

tidas como "não problemáticas". O pós-humanismo questiona, portanto, a centralidade e excepcionalismo dos humanos como agentes do planeta ou a relação com outros seres que coabitam o mesmo ecossistema, propondo a reavaliação do papel dos objetos e do espaço em relação à agência humana (PENNYCOOK, 2018). Pennycook (2020) ressalta que, atualmente, existe um clima de pensamento que busca uma maior ênfase no espaço, lugar, coisas e suas inter-relações, e que correntes pós-humanistas de pensamento têm circulado há algum tempo, embora não necessariamente sob esse rótulo e alguns autores não concordem ou se filiem diretamente a esse quadro.

Para Pennycook (2018), romper as distinções entre o que é interior e o que é exterior nos permite compreender os sujeitos, linguagem e cognição não como propriedades humanas individuais, mas como distribuídas entre pessoas, lugares e artefatos. Uma perspectiva pós-humanista, nesse sentido, considera as práticas semióticas multimodais e multissensoriais do cotidiano e como elas se constituem de relações dinâmicas entre recursos semióticos, atividades, artefatos e espaços. Para o autor, não é mais suficiente pensar em termos de competências como capacidades individuais, ou identidade como pessoal, ou em línguas como entidades adquiridas. O pensamento pós-humanista rompe, então, com uma visão tradicional de letramento, como parte de um projeto humanista, que foca nas competências individuais dos sujeitos, e demanda que nós ampliemos urgentemente a nossa compreensão sobre as práticas de linguagem (PENNYCOOK, 2018).

Em trabalho que busca estabelecer relações entre ideias pós-humanistas e pesquisas no âmbito dos (multi)letramentos, Ribas (2019) reforça uma compreensão do pós-humanismo enquanto movimento que problematiza a centralidade atribuída ao ser humano nas práticas sociais e epistêmicas, contraposta pelo entendimento de que humanos e não-humanos são parte de um *continuum* natureza-cultura.

Ribas (2019) recorre a Hayles para explicar como a concepção de sujeito moderno, autônomo, livre e autodeterminado é desconstruída, tendo em vista que as fronteiras entre corpo e meio, interno e externo se confundem, especialmente se consideramos sua articulação com máquinas e aparatos tecnológicos. O sujeito pós-humano é visto como "...um amálgama, uma coleção de componentes heterogêneos,

uma entidade material-informacional, cujos limites encontram-se em contínua construção e reconstrução” (HAYLES, 1999 apud PENNYCOOK, 2018, p. 445 - tradução nossa⁸⁵).

Rompe-se como uma visão humanista que investiga as práticas de linguagem e a aprendizagem com foco apenas no humano (do humanismo), desarticulado do mundo ao redor ou não-humano. Ribas (2019) segue ainda ressaltando que, numa visão pós-humanista, o mundo exterior não-humano, os objetos e os textos/artefatos não existem separadamente, mas compõem um *emaranhado*, uma rede de agências compartilhadas, o que Barad (2007) define como intra-ação.

Os objetos, por sua vez, não são instrumentos inertes a serem utilizados pelos usuários (GOULAY, 2015). Há, portanto, uma mudança da concepção do objeto material, agora compreendido como parte do processo social, e o reconhecimento de agências múltiplas, incluindo as mídias e a tecnologia. Ao repensar as relações entre linguagens, humanos e objetos observa-se a dinâmica sobreposição entre diferentes materialidades.

Nesse sentido, observamos o reconhecimento da natureza transmodal, translinguística das práticas semióticas e das *affordances* pós-humanas dos recursos (on-line ou off-line) espaciais e materiais. Para Pennycook (2018), objetos, artefatos, tecnologias são partes co-constitutivas de uma rede horizontal de relações das quais emergem as práticas de linguagem. Assim, o autor segue argumentando, é mais útil pensar em termos de possibilidades semióticas distribuídas: "Uma série de recursos semióticos são distribuídos dentro e fora deste ocupado local de trabalho, cruzados por trajetórias de pessoas (cozinheiros, pessoal de chão, telefonemas), artefatos (facas, peneiras, pratos, ingredientes), e práticas (lavagem, corte, cozimento, serviço)" (PENNYCOOK, 2018, p. 452 e 453⁸⁶). Das diferentes formas de interação entre pessoas, artefatos e práticas emergem repertórios, compreendidos para além de algo individual, biográfico que as pessoas possuem.

Em vez de ser individual, biográfico, ou algo que as pessoas possuem, os repertórios são mais bem considerados como uma propriedade emergente derivada das interações entre pessoas, artefatos e espaço. Eles são mais

⁸⁵ "...an amalgam, a collection of heterogeneous components, a material-informational entity whose boundaries undergo continuous construction and reconstruction."

⁸⁶ "A range of semiotic resources are distributed within and outside this busy workplace, criss-crossed by trajectories of people (cooks, floor staff, phone calls), artefacts (knives, sieves, plates, ingredients), and practices (washing, chopping, cooking, serving)."

parecidos deste ponto de vista com a noção de assemblages onde "a materialidade e a mediação são mais bem tratadas como condições mútuas de possibilidade e como efeitos um do outro". (PENNYCOOK, 2018, p. 454 - tradução nossa⁸⁷).

A compreensão de tais repertórios e *assemblages* à luz do pós-humanismo nos ajuda a refletir sobre como a natureza, o escopo e a visibilidade do caráter móvel e contingente das práticas de letramento são ampliados no mundo contemporâneo. Para Pennycook (2018), repertórios são o produto de espaços sociais à medida que recursos semióticos, objetos e o espaço interagem, isto é, considerando o emaranhado que compõe a ecologia compósita de interações humanas e não-humanas (PAVEAU, 2021). Pennycook reconhece as tentativas dos estudos de expandir o terreno semiótico em relação aos arredores materiais e ao espaço, citando como exemplo a ecologia da linguagem, teoria sociocultural e o pós-estruturalismo.

Nesse contexto, achamos pertinente trazer o conceito de "*remediação semiótica*" de Prior e Hengst (2010). Os autores defendem uma abordagem dialógica ampla para dar conta das práticas semióticas no mundo. Ao tomarem a remediação semiótica como prática, os autores chamam atenção para as diversas formas através das quais performances semióticas de humanos e não humanos são representadas e reutilizadas através de modos, mídias e cadeias de atividade.

Como afirma Prior (2010), "à medida que as novas tecnologias reorganizam nossas ferramentas de inscrição e práticas, e alteram a nossa paisagem semiótica, mudam também as nossas experiências com e a nossa compreensão acerca dos letramentos". (PRIOR, 2010, p. 206 - tradução nossa⁸⁸).

Sobre o processo de remediação enquanto atividade, processo, Prior e Hengst (2010, p. 5) afirmam que

muita da atenção à multimodalidade das novas mídias tem até agora abordado uma pequena parcela de oposições: textos impressos vs. eletrônicos; aspectos linguísticos vs. visuais; crítica vs. design. A multimodalidade tem sido tomada principalmente como uma questão composicional dos artefatos e não como o

⁸⁷ "Rather than being individual, biographical, or something that people possess, repertoires are better considered as an emergent property deriving from the interactions between people, artefacts, and space. They are more akin from this point of view to the notion of assemblages where 'materiality and mediation are best treated as mutual conditions of possibility and as effects of each other'."

⁸⁸ "Our experiences with, and understandings of, literacy are rapidly shifting as new technologies reorganize our inscriptional tools and practices and alter our semiotic landscape."

engajamento em processos, como formas representacionais em vez de práticas socioculturais situadas (ver NORRIS, 2004, para uma exceção).⁸⁹

Para os autores, a maioria dos estudos na área foca nos objetos/artefatos multimodais e não na multimodalidade como uma atividade situada (PRIOR; HENGST, 2010). Assim, "a noção de remediação foca não apenas na heterogeneidade laminada (em camadas, fundidas, misturadas) dos meios semióticos que estão simultaneamente em jogo em qualquer situação de interação, mas também no local de qualquer interação" (PRIOR; HENGST, 2010, p. 7 - tradução nossa⁹⁰), incluindo, então, a convergência de ferramentas, pessoas e ambientes particulares, bem como a dimensão histórica, conectando passado, presente e futuro.

Prior e Hengst (2010) ainda chamam a atenção para o reconhecimento da heterogeneidade penetrante das semioses, o mapeamento de redes cronotópicas espalhadas no espaço e tempo, atenção a como as relações co- e re- são forjadas, a integração das trajetórias semióticas e materiais na atividade.

As práticas de letramento, portanto, partem de possibilidades semióticas distribuídas, que envolvem "movimentos e interações, bem como seus desdobramentos através de espaços, objetos, tecnologias, linguagens, modalidades e pessoas." (STOURNAIOLO; SMITH; PHILIPS, 2017, p. 69 - tradução nossa⁹¹). Tal abordagem destaca o papel forte e dinâmico dos objetos e do espaço, os quais co-constituem uma ecologia compósita das interações humanas e não-humanas.

Com efeito, do ponto de vista pedagógico, Pennycook (2018) destaca a importância de problematizar a centralidade da agência humana e como esta é quase sempre considerada em detrimento a outras agências:

questionando aquelas formas de pedagogia e pesquisa que assumem o ser humano no centro do mundo, que a aprendizagem de línguas acontece apenas

⁸⁹ "[...] much of this attention to multimodality in new media has so far addressed a narrow range of oppositions: print texts vs. electronic screens, language vs. the visual, critique vs. design. Multimodality has primarily been taken up as an issue of the composition of artifacts rather than engagement in processes, of representational forms rather than situated sociocultural practices (see Norris, 2004, for an exception)."

⁹⁰ "The notion of remediation focuses attention not only on the laminated (layered, fused, blended) heterogeneity of semiotic means that are simultaneously at play in any situated interaction, but also on the location of any interaction."

⁹¹ "literacy practices involve movements and interactions as well as their unfolding across spaces, objects, technologies, languages, modalities, and people."

em nossas cabeças, que o letramento é uma questão apenas de decodificação textual, que a agência é algo que só o ser humano tem, que o mundo gira em torno do sujeito humano. (PENNYCOOK, 2018, p. 188 e 189⁹²).

Em trabalho que explora a riqueza de diferentes abordagens e perspectivas para compreensão da relação entre as mídias digitais, os letramentos e a tecnologia, Gourlay, Hamilton & Lea (2013) ressaltam que, embora a compreensão das práticas de letramentos tenha sido ampliada pelos novos estudos de letramento – e a compreensão dos letramentos como práticas sociais situadas – esse quadro conceitual “não conseguiu contemplar uma teorização adequada sobre o papel dos objetos e como eles se relacionam às práticas de linguagem, em particular, os artefatos materiais dos letramentos, como papel, caneta, teclado, aparelhos móveis” (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2013, p. 3 - tradução nossa⁹³).

As autoras criticam, então, a tendência a deixar de fora a questão das materialidades e a redução da noção de artefatos culturais no processo de aprendizagem à consideração dos textos. Ademais, para as pesquisadoras, ainda predomina uma abordagem do verbal em detrimento do exame da natureza multimodal das práticas textuais e das formas de interação dos espaços virtuais das mídias digitais.

Considerando, portanto, os espaços para composição e produção de sentidos envolvidos nos ambientes digitais, as autoras destacam a dominância de abordagens centradas na escrita/impresso e o desafio dos pesquisadores de enxergarem além e considerarem o digital e práticas textuais associadas a esses ambientes.

A bagagem disciplinar tradicional e os binários são desafiados pelas tecnologias digitais de aprendizagem, e os pesquisadores dos letramentos neste campo têm fortes afinidades com estas e podem explicar conceitual e metodologicamente estas novas configurações de espaço e tempo, modos semióticos e materialidades, que são o material da aprendizagem on-line. (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2013, p. 4 - tradução nossa⁹⁴)

⁹² "questioning those forms of pedagogy and research that assume humans at the centre of the world, that language learning happens only in our heads, that literacy is a matter only of textual decoding, that agency is something that only humans have, that the world revolves around the human subject."

⁹³ "this conceptual framing has fallen short in adequately theorising the role of material objects and how they relate to language, in particular the material artefacts of literacy such as paper, pens, keyboards and mobile devices."

⁹⁴ "Traditional disciplinary baggage and binaries are challenged by digital learning technologies, and literacy researchers in this field have strong affinities with and can conceptually and methodologically account for these new configurations of space and time, semiotics modes and materialities, which are the stuff of on-line learning."

Como implicações e futuros direcionamentos, as autoras citam algumas possibilidades promissoras oferecidas por algumas perspectivas que dialogam com o pós-humanismo, como a teoria ator-rede, de Bruno Latour, e a semiótica material, de John Law. Para Gourlay, Hamilton e Lea (2013), a semiótica material oferece um conjunto de instrumentos que podem ajudar na compreensão de como comportamentos, práticas, artefatos, tecnologias e textos todos trabalham juntos, em rede, de formas mais ou menos visíveis. A teoria Ator-Rede de Latour, por sua vez, pode auxiliar na compreensão sobre como os eventos acontecem, emergem através das redes, como resultado de alianças dispersas entre pessoas, máquinas, softwares.

Partindo das contribuições do trabalho de Latour e da TAR, que, conforme vimos, também tiveram grande influência nos estudos de Paveau (2017; 2019; 2021), Buzato (2012) traz essa reflexão para o universo das linguagens, enfocando a relação entre textos, máquinas e sujeitos para pensar os letramentos em rede. O autor discute os letramentos e as subjetividades como redes heterogêneas situadas que resultam de relações dinâmicas entre "competências, habilidades, textos, propósitos, regras e tecnologias distribuídos por diferentes materiais, lugares físicos e regimes institucionais" (BUZATO, 2012, p. 786). Essas redes congregam entidades humanas e não humanas, diferentes materialidades e tecnologias.

Fica em destaque, com base em tais ideias, como o processo de construção de sentidos é gerado por atores humanos e não humanos e como as tradições impressas e digitais se entrecruzam, reforçando a necessidade de romper com lógicas binárias, que excluem o papel das agências não-humanas⁹⁵ e limitam, deslocam as práticas de letramento de sua natureza situada.

Dialogando com tais considerações, Gourlay (2011), em seu trabalho sobre o impacto do digital nas práticas de letramento acadêmico, propõe uma reflexão sobre o que poderia ser chamado de letramentos ciborgues e sobre uma concepção de texto pós-humanista. A autora destaca como as novas tecnologias digitais têm potencializado novas possibilidades para a construção de sentidos, novos repertórios de engajamento,

⁹⁵ No trabalho "Mapping Flows of Agency in New Literacies: Self and Social Structure in a Post-social World", Buzato (2013) discute a importância da noção de agência, partindo da TAR latouriana, e a relação entre o *ethos* e a tecnologia nas práticas de letramento.

envolvendo a mobilização de uma diversidade de recursos semióticos multimodais em que os limites entre o que é analógico e digital, humano e máquina são ambíguos e problemáticos (GOURLAY, 2015).

Ao refletir especificamente como os estudos de letramento na educação responderam às mudanças do digital, Gourlay (2011) destaca: 1) reconhecimento da natureza multimodal e visual do processo de construção de sentidos na era digital; 2) avaliações críticas do conceito de *elearning*; 3) investigações de tecnologias e pedagogias digitais da *Web 2.0*; e 4) análise dos mundos virtuais e jogos. Tais abordagens reconhecem as tecnologias não apenas como instrumentos, mas como locais de práticas sociais. Porém ainda vemos como são dominantes práticas tradicionais grafocêntricas, focadas no produto, e não nas práticas híbridas e distribuídas de remixagem e formas de circulação de textos, nas quais o analógico e o digital, humano e não-humano se misturam. Para a autora, as práticas universitárias contemporâneas são atravessadas por redes de mediação como locais híbridos de práticas culturais. Tais redes envolvem diferentes agentes e artefatos materiais - alunos, teclados, plataformas, bibliotecas, critérios de avaliação, ferramentas de busca, drives na nuvem, canetas e papel, e outros. (GOURLAY, 2011).

Chamando atenção para o lugar das materialidades nos estudos sociais e linguísticos, Micciche (2014) também vai refletir sobre a necessidade de um novo olhar para os conceitos de matéria e agência à luz do novo materialismo. Conforme definido pela autora, o novo materialismo é uma abordagem transdisciplinar que reconhece e considera uma noção de agência abrangente, para incluir humanos, não humanos e o ambiente/entorno.

Os ambientes de composição digital, nesse sentido, envolvem mudanças na materialidade e formas de construção de sentidos e evidenciam a relação complexa, situada, distribuída entre produtores e textos, atravessada por agentes humanos e não-humanos, numa interação co-dependente com muitos outros. É nesse sentido que Micciche (2014) defende a ideia de “compor com” (*withness*), reconhecendo múltiplos parceiros no processo de composição e produção de sentidos, que se estendem, portanto, aos ecossistemas digitais, suas potencialidades e como os recursos para construção de significados estão distribuídos.

Com isso, observamos uma mudança de uma agência individual para uma prática distribuída, de competência para o uso situado, de uma visão instrumental do processo de construção de sentidos, para uma visão ética, ecológica (CANAGARAJAH, 2021). Nesse sentido, partindo de Canagarajah (2021), questionamo-nos: que repertório semiótico se mostra mais importante no desenvolvimento de determinadas práticas? Como diferentes repertórios (espacial, coletivo/comunitário e individual) se entrecruzam no processo de construção de sentidos?

Tais abordagens sinalizam diversos pontos de instabilidade, de mutação quanto à compreensão das práticas de letramento, especialmente as que envolvem os ambientes digitais da contemporaneidade, evidenciando a necessidade de revisitarmos conceitos, teorias, métodos, de modo a considerar a complexidade de tais processos em nossas práticas composicionais e pedagógicas.

3.3 Uma visão ecológica dos textos, das práticas de linguagem e dos letramentos

Em nosso percurso até aqui, verificamos uma abertura de conceitos na tentativa de compreender e abarcar a complexidade de elementos envolvidos no processo de construção de sentidos, o que implica, portanto, refletir sobre as práticas de letramento e os textos que dessas emergem em suas mais diversas formas de configuração.

Enquanto que estudos recentes da LT sinalizam, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, a natureza interativa, sociocognitiva, situada, multissemiótica das nossas práticas textuais, compreendidas para além do verbal, os estudos de letramento, partindo de uma perspectiva mais sócio-antropológica, chamam nossa atenção para o caráter situado, plural de nossas práticas, que envolvem também mais do que a escrita e a letra, isto é, mobilizam diferentes recursos semióticos - visual, sonoro, gestual, espacial -, os quais se articulam no processo de produção e leitura. Grande ênfase é dada à questão da multimodalidade e à busca por compreender como diferentes semioses são orquestradas e contribuem ativamente para a construção de sentidos, quase sempre tendo como foco um olhar para o produto e o que ele revela ou como diferentes recursos são acionados e se materializam no processo de produção. Menos atenção parece receber um olhar para como esses recursos estão distribuídos e acessíveis, e como

integram ou não os repertórios a partir dos quais vão emergir os textos; e vários estudos clássicos de letramento seguem colocando o sujeito no centro do processo (NICHOLS, 2015).

Conforme vimos, com o impacto do digital e os desafios colocados por esses novos cenários, tais estudos têm reconhecido a necessidade de rever, problematizar e reposicionar algumas noções, avançando na construção de novos aparatos teórico-metodológicos, baseando-se, principalmente, no diálogo entre contribuições advindas de diferentes correntes. É nesse sentido que se tem proposto uma abordagem mais holística, abrangente, ecológica do processo de construção de sentidos através da linguagem, impulsionada em grande parte pela insuficiência de modelos pré-existentes para responder às questões colocadas pelas novas formas de interação e composição mediadas pela tecnologia digital.

A adoção de uma perspectiva ecológica nos estudos do letramento não é recente, como bem nos lembra Nichols (2015). Barton (2007) adotou a metáfora da ecologia para definir o letramento como integrado a outras atividades humanas, incluindo as dimensões social, cognitiva e histórica envolvidas nas práticas comunicativas. Nichols explica que essa perspectiva não se encerra em uma única teoria, mas sinaliza uma orientação mais holística para o objeto investigado, podendo diferir de formas bastante significativas (desde abordagens mais positivistas a abordagens mais pós-modernas). Para a autora, há quatro pontos que são importantes para a pesquisa sobre letramentos a partir de uma abordagem ecológica: o aspecto transcontextual e como os contextos são múltiplos; a adoção de uma perspectiva sistemática ou rizomática; a complexificação que as formas de engajamento podem dar ao conhecimento sobre uma ecologia; e o fato de que a pesquisa altera as ecologias (NICHOLS, 2015).

Vale mencionar também que, nos estudos e ensino de escrita, Marilyn Cooper, em 1986, chamou atenção para os sistemas de interação dinâmicos – ecológicos - que estruturam a escrita como prática social⁹⁶. Tal abordagem influenciou vários outros

⁹⁶ A autora explica que: "O que eu gostaria de propor é um modelo ecológico de escrita, cujo princípio fundamental é que a escrita é uma atividade através da qual uma pessoa está continuamente envolvida com uma variedade de sistemas socialmente constituídos. [...] *O termo ecológico não é, entretanto, simplesmente a mais nova forma de dizer "contextual"*. [...] uma ecologia da escrita engloba muito mais do que o escritor individual e seu contexto imediato. Um ecologista explora como os escritores interagem para formar sistemas: todas as características de qualquer escritor individual ou peça escrita determinam e são

pesquisadores, nesse campo (ver, por exemplo, Weisser; Dobrin (2001)), que seguem uma perspectiva ecológica (muitas vezes também chamada de *Ecocomposition*). No campo do ensino, vale destacar os trabalhos de Van Lier (2010; 2004) que também partem de uma perspectiva ecológica para compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Tusting (2008) faz uma revisão interessante dos estudos dos novos letramentos numa perspectiva ecológica, refletindo sobre suas implicações para a educação. A autora divide tais estudos a partir de três focos identificados: 1) as mudanças nas paisagens comunicativas multimodais; 2) as práticas de letramentos dos jovens; e 3) novas abordagens para o processo de aprendizagem. A análise da autora conclui que o sistema educacional não tem preparado os estudantes adequadamente para lidar com as novas práticas comunicativas que eles vão encontrar ou das quais já participam fora do contexto escolar/acadêmico.

Nesse sentido, retomamos a proposta de Paveau (2017; 2021), que defende uma visão compósita das práticas de tecnolinguageiras, abarcando a copresença do linguageiro e do técnico num todo híbrido, numa *assemblage* que envolve vínculos humanos e não humanos. A noção de ambiente abarca, portanto, essa rede que articula diferentes domínios: social, cultural, histórico, material (recursos e artefatos). A autora, baseando-se na TAR de Latour⁹⁷, propõe uma abordagem linguística simétrica distribuída, reconhecendo diferentes agências distribuídas no ambiente. Ela defende, então:

uma visão simétrica das materialidades linguageiras (a matéria linguageira é compósita, constituída da mescla entre linguageiro e não linguageiro) e uma abordagem ecológica da produção dos enunciados (o objeto de análise não é mais apenas o enunciado, mas o conjunto do sistema no qual ele é produzido). (PAVEAU, 2021, p. 49).

determinadas pelas características de todos os outros escritores e escritos nos sistemas. Uma característica importante dos sistemas ecológicos é que eles são inerentemente dinâmicos; embora suas estruturas e conteúdos possam ser especificados em um determinado momento, em tempo real, eles estão em constante mudança, limitados apenas por parâmetros que estão sujeitos a mudanças durante períodos de tempo mais longos." (COOPER, 1986, p. 367 e 368 - tradução e grifos nossos).

⁹⁷ Para Nichols (2015), a TAR e a análise rizomática podem ser descritas como novas formas de investigar ecologias, assim como formas de compreender novas ecologias. Ainda segundo a autora, as perspectivas de análise em rede oferecem uma orientação plana, descentralizada, multifocal ao mundo/objeto investigado.

Numa ecologia do discurso, cada ecossistema oferece um conjunto de recursos ambientais distribuídos e a produção linguageira encontra-se integrada a esses contextos, não podendo ser analisada apenas a matéria linguística, mas como esta se integra aos elementos não linguísticos, isto é, de outras materialidades ou semioses. Para Paveau, "as formas tecnolinguageiras possuem componentes tecnológicos que uma análise logocentrada⁹⁸ descartaria" (2021, p. 159). No processo de produção linguageira nesses ecossistemas, "o corpo, a máquina, as competências linguageiras e os textos produzidos pelo internauta são integrados em um dispositivo comum, que se baseia em uma materialidade única, porém compósita" (p. 162).

Assim, o contexto e os aspectos considerados extralinguísticos são vistos de maneira integrada, como parte de um ecossistema, e não apenas como pano de fundo, ampliando a gama de agências distribuídas no ecossistema, para além do humano (PAVEAU, 2021). As arquiteturas composicionais dos textos, portanto, resultam de um emaranhado, de uma rede que integra elementos da ordem do linguístico e extralinguístico, no qual diferentes atores intervêm. Nesse sentido, compreendemos esses ambientes como *ecologias composicionais*, nas quais diferentes elementos atuam contribuindo para a emergência de diferentes textualidades, conforme exploraremos mais adiante em nossa análise.

Embora as reflexões de Paveau se voltem mais especificamente ao que ela define como discurso nativo digital ou tecnodiscurso, acreditamos que as contribuições dessa visão ecológica não se limitam às práticas de linguagem em ecossistemas digitais, mas se estendem à toda prática de linguagem, conforme abordagens apresentadas nas seções anteriores. Porém, como nossa pesquisa está centrada na emergência de textualidades digitais, limitamo-nos aqui à reflexão sobre as práticas nesses ecossistemas.

O que essa visão implica para a compreensão das práticas de letramento e para o trabalho com textos digitais? E a compreensão das práticas de linguagem no campo do ensino-aprendizagem no digital? Que impacto tem para como vemos a produção dos alunos? Centrar apenas na agência humana e desconsiderar a intervenção de outros recursos e agências distribuídos? São algumas dessas questões que buscaremos

⁹⁸ Lemke (2010) também chama atenção para o logocentrismo das teorias e do ensino do letramento.

abordar nesta pesquisa ao refletir sobre as produções textuais que emergem no contexto de ensino-aprendizagem remota, através da construção dos módulos digitais de aprendizagem.

Porém, antes de dialogarmos com essas questões na descrição e análise dos módulos digitais de aprendizagem, faremos uma descrição, no próximo capítulo, do nosso percurso investigativo, apresentando as abordagens, escolhas metodológicas e de instrumentos para geração de dados que nortearam o desenvolvimento da presente pesquisa.

4 O PERCURSO INVESTIGATIVO: CONTEXTO, ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Nesta seção abordaremos os aspectos metodológicos da pesquisa. Iniciaremos delineando o contexto da nossa investigação, que abarca questões concernentes à formação docente e às orientações curriculares para o ensino de línguas no contexto brasileiro. Passamos, em seguida, para a descrição da natureza da nossa pesquisa, os procedimentos e instrumentos de geração de dados, bem como a apresentação dos participantes que colaboraram com a pesquisa, finalizando, com os procedimentos e categorias de análise do *corpus*.

4.1 Contexto da pesquisa

Para a realização da presente pesquisa, como contexto de geração do material empírico, optamos por intervir, por meio de um minicurso, no contexto de formação de professores de línguas (materna e/ou estrangeira). Essa escolha se deu por acreditarmos na importância de refletir de forma colaborativa sobre teorias e abordagens emergentes sobre os letramentos e o ensino de língua(gem) diante dos desafios - teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos - colocados pelo digital e considerando, ainda, as novas demandas curriculares⁹⁹ decorrentes da implementação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Acreditamos que a proposta de uma experiência de colaboração, a partir de um minicurso apoiado numa abordagem prática, dialógica e ecológica (CANAGARAJAH, 2016; COPE; KALANTZIS, 2017) e mediado pelo digital, pode impactar no processo de formação docente e futura prática pedagógica dos colaboradores, contribuindo para a compreensão de como diferentes recursos - semióticos, tecnológicos - são acionados e refletem a ampliação dos repertórios composicionais e pedagógicos dos participantes.

Assim, considerando o contexto de pandemia da Covid-19, propomos um minicurso ministrado de modo remoto, com o objetivo de explorar - de forma teórica e prática - modos de construção de sentidos a partir do digital por meio de propostas de

⁹⁹ Esse aspecto será abordado adiante, na subseção 4.2.1.

ensino para o trabalho com o texto considerando as potencialidades do digital. Através disto, acreditamos ser possível verificar como estudantes/professores em formação se apropriam das *affordances* na construção de suas interações e propostas de ensino.

Durante o minicurso, realizado¹⁰⁰ de forma remota entre maio e julho de 2021, propomos discussões apoiadas em materiais diversos - artigos científicos, capítulos de livros, entrevistas, esquemas, documentos oficiais - acerca dos estudos sobre os letramentos, multiletramentos, novos letramentos e do ensino de língua(gem), de modo a refletir sobre a diversidade de elementos envolvidos no processo de produção de sentidos e explorar as potencialidades do digital. Na etapa final do minicurso, propusemos a elaboração de propostas de ensino - módulos digitais de aprendizagem - desenvolvidas de modo colaborativo.

Considerando o contexto em que se insere o presente estudo, abordaremos, na subseção 4.1.1 a seguir, o processo de formação docente, delineando, em seguida, orientações curriculares quanto ao ensino de línguas no Brasil que dialogam com a problemática da pesquisa e contribuem para ancorar a nossa investigação.

4.1.1 Formação docente

Como é sabido, o desenvolvimento de pesquisas na área de formação de professores, a partir de um trabalho colaborativo, reflexivo e crítico entre docentes em formação inicial e continuada e seus formadores, tem contribuído para uma melhor compreensão da complexidade das novas demandas colocadas pelo século XXI. A busca pela resolução de problemas identificados em práticas sociais dá espaço à compreensão e à ressignificação de tais práticas, a partir do processo de reflexão crítica e investigativa das experiências cotidianas, com o desenvolvimento de pesquisas participativas, de natureza colaborativa.

Tais demandas exigem deslocamentos, “desaprendizagens” (FABRÍCIO, 2006), “reaprendizagens”, renegociações, que dão espaço para construção de novas relações

¹⁰⁰ Na subseção 4.3, detalharemos como o minicurso foi realizado.

entre teoria e prática na busca pelo entendimento de questões situadas, cujas dimensões são ampliadas através do diálogo.

Para Miller (2013, p. 112), “Talvez o maior trunfo dessas pesquisas seja manter o foco na agentividade dos participantes e nos processos de conscientização individualmente vivenciados pelos membros dos grupos de investigação”. Além disso, permitem uma visão mais processual das práticas, com menor foco em modelos e no alcance de resultados, e maior atenção à relação entre aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, envolvidos, e no aprofundamento da compreensão do processo de ensino-aprendizagem e formas plurais de construção do conhecimento, para além daqueles prescritos ou pré-estabelecidos.

No ambiente digital, é preciso reconhecer a agentividade dos participantes do processo de ensino-aprendizagem, juntamente com as potencialidades oferecidas por cada contexto ao processo de construção de sentidos, mobilizado e sustentado a partir da sobreposição, diálogo entre diferentes materialidades e meios semióticos. Tal aspecto revela a importância de uma visão crítica sobre contextos permeados pela tecnologia, para além de suas funcionalidades instrumentais, por parte dos envolvidos, no sentido de explorar o potencial de tais ecossistemas no processo de construção do conhecimento.

Isso implica uma abertura epistemológica que permita romper com “as estruturas inflexíveis, hierarquizadas [...], com rígidas fronteiras disciplinares guardadas, muitas vezes por verdadeiras fortalezas epistemológicas, intransponíveis.” (KLEIMAN, 2013, p. 56), que permita, então, a reinvenção das formas de produzir conhecimento (MOITA LOPES, 2006).

Em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no século XXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação. O formador se insere na pesquisa, buscando atuar e entender sua própria postura crítica, reflexiva e ética. (MILLER, 2013, p. 103).

A autora chama a atenção para dois pontos centrais ao presente estudo: por um lado, as transformações educacionais e novas demandas resultantes das mudanças e desafios oriundos da contemporaneidade, e, por outro, como os processos formativos e

os agentes envolvidos na formação docente lidam com esse contexto de deslocamentos e rupturas.

A complexidade das várias questões envolvidas em nosso objeto de investigação, centrada na relação entre a formação de professores e o impacto das novas teorias de letramento, demanda a adoção de uma abordagem inter/transdisciplinar. Tal abordagem implica, conforme ressalta Moita Lopes (2006), conhecimentos teóricos que atravessam outras áreas de conhecimento que geram configurações teórico-metodológicas próprias, locais, situadas, a respeito dos objetos de investigação.

Os conhecimentos envolvidos da área de formação de professores demandam “revisões, ampliações e reorientações em seu escopo com vistas a uma educação linguística mais eficaz e realista, principalmente em função das novas práticas hipermídias na hipermodernidade e da circulação de novos letramentos.” (VIAN JR, 2018, p. 352). Nesse sentido, conforme ilustrado no esquema abaixo, a presente pesquisa alinha contribuições advindas dos estudos sobre os letramentos, o texto e as textualidades digitais na sala de aula de línguas e na formação de professores.

A adoção desse quadro epistêmico transdisciplinar guia a compreensão das noções apresentadas no Esquema 1 (Figura 7) como interconectadas, uma vez que as novas discussões sobre os letramentos, que inevitavelmente são atravessadas pela discussão e ampliação da noção de texto¹⁰¹, ganham espaço nas propostas pedagógicas de ensino de línguas, adaptadas de modo a atender às novas demandas, desembocando, por sua vez, nas políticas e práticas dos cursos e currículos de formação docente e no trabalho dos professores formadores.

¹⁰¹ A partir de discussões oriundas da Linguística Textual (Cf. CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010; CAVALCANTE *et al.*, 2019).

Figura 7 - Esquema com a relação entre as questões-chave da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Tomando como base tais discussões juntamente com a análise das produções dos colaboradores de nossa pesquisa na construção de módulos digitais de aprendizagem, intencionamos refletir sobre as potencialidades tecnodiscursivas do ambiente digital mobilizadas para o trabalho com o texto. Tal intento possibilitará investigar o impacto das novas teorias e epistemologias na formação de professores e o desenvolvimento de ações orientadas para o trabalho com o ensino de línguas.

Dessa forma, acreditamos que esse seja um caminho possível para que possamos percorrer, de maneira inter/transdisciplinar, a dimensão das mudanças nas paisagens globais, multimodais, hipersemióticas, múltiplas, dinâmicas, híbridas, digitais, as quais precisam responder às propostas formativas, aos currículos de formação docente, bem como ao desenvolvimento de ações pedagógicas “responsivas à contemporaneidade” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014). Isso exige uma reconfiguração da relação teoria e prática, em cujo contexto é “inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria” (MOITA LOPES, 2006, p. 31). É nessa perspectiva, portanto, que

construiremos nossa investigação sobre o impacto do digital e dos novos estudos de letramento para a formação do docente de línguas.

Conforme discussões no âmbito dos (novos/multi) letramentos, observamos que, como professores, é necessário articular uma prática orientada para o desenvolvimento de negociação de sentidos pelos alunos, diante das diversas identidades, culturas, experiências, formas de construção do sentido e de concepção da realidade, modificando, por conseguinte, o papel da escola na construção de um pluralismo cívico¹⁰², ou como afirma Rojo (2013, p.17): “provocar a coesão pela diversidade, comprometer-se com o papel cívico e ético das pessoas, o que, certamente, envolve letramentos críticos” .

Com a reconfiguração do papel da escola e do currículo resultante da integração de diferentes subjetividades, repertórios, realidades, linguagens, discursos e recursos no processo de ensino-aprendizagem, entendemos que também são redimensionados o papel do professor e a sua prática pedagógica. Isso implica a criação de espaços para exercício da cidadania, a partir de uma comunidade de aprendizado colaborativa, autônoma e consciente da diversidade, num microcosmo de relações e possibilidades transformadas em torno de futuros sociais, isto é, do engajamento e exercício crítico da cidadania.

Ancorados, então, nos estudos sobre os Novos Letramentos e Multiletramentos, diante das novas demandas educacionais da atualidade, vários trabalhos no âmbito do ensino de línguas estrangeiras/adicionais e de língua materna no contexto escolar brasileiro (cf. MONTE MOR, 2011; ROJO, 2013; DUBOC, 2015) têm considerado ou reinterpretado a compreensão do professor como um *designer* de ambientes e processos de aprendizagem orientados tridimensionalmente a partir da aplicação e combinação criativa de convenções e modos de significado – *available designs* –, (re)presentados, (re)contextualizados – *designing* – e, por fim, reconstruídos, ressignificados – *redesigned*. (NEW LONDON GROUP, 1996).

Mattos (2018), ao refletir sobre o papel da universidade e dos cursos de formação de professores a partir de sua responsabilidade social, destaca que vários documentos

¹⁰² O que envolve também pensarmos um currículo pós-moderno que dê ênfase à diversidade linguística e cultural para abarcar “saberes heterogêneos, subjetivos e contextualizados” (DUBOC, 2015).

oficiais brasileiros no âmbito do ensino orientam o desenvolvimento de uma prática engajada com a cidadania crítica. Pensando, pois, no contexto universitário de formação docente, a autora questiona como nossos professores em formação podem se guiar por tais práticas, quando eles mesmos nunca passaram por esse tipo de experiência. Nesse sentido, ela defende que

o maior desafio é, então, fornecer aos professores de línguas novos modelos e espaços onde possam desenvolver habilidades de pensamento crítico em busca de um efeito multiplicador nos professores em formação e em seus futuros alunos [...]. É necessário fornecer novos modelos, flexíveis e adaptáveis a cada contexto, que possam, na verdade, constitui um espaço fértil para os professores repensarem práticas tradicionais e adaptá-las a seus contextos locais, levando em consideração as novas perspectivas e propostas para um ensino de línguas voltado para valores (BRASIL, 2006), para a formação cidadã (MATTOS, 2012; 2015; ROCHA; MACIEL, 2015) e para a justiça social (HAWKINGS, 2011; MATTOS, 2014). (MATTOS, 2018, p. 85)

Também nesse sentido, Monte Mór (2013 apud MATTOS, 2018) aponta para a necessidade de mudança e adaptação em práticas pedagógicas aprendidas em programas de formação docente, destacando que o modelo convencional de educação pode não ser compatível com as necessidades da sociedade contemporânea, demandando que professores desenvolvam novos modos de pensar e construir sentidos. Para Mattos (2018), os programas de formação de professores precisam assumir um papel socialmente responsável, buscando um sentido multiplicador nessa formação, abrindo espaço, então, para que os formadores possam reavaliar suas práticas.

“Os multiletramentos têm despontado como dimensão urgente a ser contemplada sistematicamente pela escola” (BALADELI, 2015, p. 98) e, portanto, pela universidade. É pertinente buscar compreender, nesse sentido, como a formação docente poderia guiar futuros professores a incorporar essa perspectiva em seus projetos, práticas e pedagogias em suas salas de aula (CERVETTI *et al.*, 2006).

Conforme vimos, o trabalho com os letramentos representa uma mudança de paradigma nas formas como são compreendidos e implementados os letramentos e a aprendizagem em contextos pedagógicos. O trabalho na sala de aula implica, desse modo, a expansão das fronteiras dos letramentos, compreendendo-os como práticas socioculturais em fluxo, colocando novas demandas que a educação institucional, tanto escolar como universitária, ainda parecem distantes de atender (KRESS, 2000).

Os programas de formação de professores¹⁰³ são, nesse sentido, contextos potenciais para a (trans)formação de identidades profissionais (MAIA, 2020) e o desenvolvimento de práticas que tornem os docentes mais preparados para atuarem nos contextos educacionais atuais, com agência, atitudes pedagógicas e consciência críticas em torno do desenvolvimento cidadão de seus alunos (MATTOS, 2011).

Sobre as práticas formativas, observamos a predominância de investigações que exploram aplicações didáticas, o ambiente escolar ou os contextos de formação continuada, distanciando-se do *locus* de práticas formativas e das ações desenvolvidas nos cursos de Licenciatura. A esse respeito, Vianna *et al.* (2016) questionam, então, os limites da formação de professores e o trabalho com diferentes práticas de letramento, nas quais se incluem os multiletramentos, para a construção de uma identidade profissional e formação de agentes de letramento. Elas ressaltam a importância de (re)orientar as práticas de formação para o fortalecimento de bases na perspectiva dos novos letramentos, uma vez que “O letramento acadêmico não é suficiente se não puder fornecer conhecimentos transferíveis para a sala de aula, para além da “aplicação” de modelos e teorias”. (VIANNA *et al.*, 2016, p. 51).

É necessário, portanto, uma compreensão sobre como os letramentos estão mudando e sendo redefinidos na formação docente, diante das paisagens cambiantes dos campos da representação e comunicação, isto é, na articulação entre diferentes modos e espaços de construção de sentido, e seus efeitos transformativos no conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem. Como foi dito anteriormente, este processo deve considerar o potencial de agência do aprendiz, bem como suas potenciais capacidades e possibilidades na construção de designs orientados em torno de valores como inovação, criatividade, transformação e mudança (KRESS, 2000).

¹⁰³ No contexto de formação docente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a formação de profissionais é pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, ressaltando-se a importância da criatividade, pensamento crítico, inovação e integração das TICs (BRASIL/MEC, 2015). Tais componentes, devem, portanto, orientar a formulação de currículos nos cursos de licenciatura, que atendam às necessidades educacionais da atualidade, compreendendo a especificidade do trabalho docente. Em 2019, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (BRASIL/MEC, 2019). Segundo este documento, a formação docente deve se nortear pela BNCC.

Enquanto práticas pedagógicas tradicionais promovem a transmissão do conhecimento e aquisição do letramento, a pedagogia dos multiletramentos¹⁰⁴ tem uma natureza fundamentalmente transformativa, visto que é construída nas noções de *design* e de significado como transformação. Um currículo transformativo, reconhece, portanto, que o processo de *design* redesenha o próprio *designer*. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizado é, então, um processo de auto recriação, que tem como resultado a diversidade e dinamismo cultural (KALANTZIS; COPE, 2008). Tal responsabilidade corresponde a um duplo desafio para programas de formação pedagógica: preparar os professores para enfrentar os contextos escolares como eles estão, ao mesmo tempo em que os preparamos para as escolas como elas podem se tornar (KRESS, 2000).

Conforme destaca Halu (2010), são colocadas novas demandas para o processo de formação de modo a incluir uma discussão sobre contextos e currículos adequados ou de políticas de apoio para o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento de uma prática crítica e reflexiva. Para isso, é importante também o domínio de novas tecnologias e modos de significação com vista ao desenvolvimento de cidadãos críticos no atual mundo digital e globalizado. Halu (2010) chama a atenção, então, para a necessidade de discutir e criar espaços para que tais docentes reflitam sobre suas experiências e, a partir daí, possam (re)pensar suas práticas.

Nas palavras de Jordão (2013, p.76):

Assim como seu aluno, o professor aprende constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo. Tanto alunos quanto professores se percebem desenvolvendo processos de construção de sentidos, tornando-se capazes de ler, se lendo.

Destacando, ainda, o papel da formação, Almeida Filho (2016, p. 2016) reflete sobre a importância da “atuação crítica (baseada em conhecimentos suficientes e adequados, além de capacidade real para a ação) dos formadores e sua disposição à autocrítica reflexiva”. Tal cenário de crise e mudança paradigmática de relação com o conhecimento e da concepção pedagógica, coloca o professor frente a novos desafios e ao desenvolvimento de novos saberes e competências, fundamentais à implementação

¹⁰⁴ Conforme discutimos no capítulo 2.

de uma prática coerente com as mudanças nos contextos sociais e educacionais da atualidade.

Para Rosemberg,

Para que uma proposta de multiletramentos tenha qualquer possibilidade de ser produtivamente adotada e implementada, os cursos e programas de formação docente, inicial e continuada, bem como exames de avaliação e concursos públicos, etc., serão mais bem-sucedidos se empoderarem os professores para que possam utilizar a teoria como um projeto pessoal para pensar e repensar seu próprio processo de ensino-aprendizagem. (ROSENBERG, 2010, p. 13 - tradução nossa¹⁰⁵)

Knobel e Lankshear, por sua vez, frisam que “é cada vez mais imperativo que os próprios professores experimentem e entendam o que significa estar totalmente envolvidos em novas práticas de letramentos” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014, p. 97 - tradução nossa¹⁰⁶). Assim, consideramos de grande relevância que os professores explorem as potencialidades do digital no processo pedagógico, bem como no desenvolvimento e na adaptação de materiais instrucionais.

Considerando tal imperativo, Smith *et al.* (2016), em seu trabalho *Remix as professional learning: Educators' iterative literacy practice in CLMOOC*, exploram uma experiência de desenvolvimento profissional desenhada como uma oportunidade on-line aberta, em rede, centrada na produção e colaboração dos participantes, e examinam as práticas de letramento situadas que emergiram à medida que os educadores produziram, colaboraram e distribuíram artefatos multimidiáticos na *web*. Nessa experiência, os autores exploram o potencial das novas ecologias de aprendizagem, a natureza ubíqua da aprendizagem, a construção de conhecimento multimodal em um ambiente colaborativo, com o intuito de focar nos potenciais, em vez de produtos ou resultados específicos determinados previamente.

O quadro proposto pelos transletramentos¹⁰⁷, enquanto abordagem sensível às dinâmicas sociais e às mobilidades do processo de construção de sentidos através de

¹⁰⁵ "For a multiliteracy proposal to have any possibility of being productively adopted and implemented, courses, teacher education programs, training courses, recycling programs, exams for teachers, public recruitment exams etc. will be more successful if they empower teachers so that they can adopt the theory as a personal project for thinking and rethinking their own teaching-learning process."

¹⁰⁶ "it is increasingly imperative for teachers *themselves* to experience and understand what it means to be fully engaged in new literacies practices."

¹⁰⁷ Ver seção 3.1.

diferentes semioses, é utilizado para analisar como ocorre a negociação de sentidos e que práticas emergem como resultado da experiência e desenvolvimento profissional dos participantes.

O artigo ressalta, ainda, a natureza reducionista e restritiva de muitas das oportunidades de desenvolvimento profissional docente, que focam num modelo bancário (FREIRE, 1996) de acumulação do conhecimento ou professam fidelidade a um modelo de transferência de aprendizagem que deve ser replicado, em oposição ao potencial das práticas de remixagem de uma comunidade e a criação de artefatos em uma comunidade de prática conectada. Conforme os autores afirmam:

este estudo aponta para a natureza restritiva e redutora dos desenhos de desenvolvimento profissional que ou trabalham num modelo bancário de conhecimento acumulado ou professam fidelidade a um modelo de transferência de aprendizagem, procurando *replicar* em oposição a *remixar* os recursos da comunidade. (SMITH *et al.*, 2006, p. 2 - tradução nossa¹⁰⁸).

Essa experiência frisa o potencial do remix como uma prática ativa de aprendizagem. Dialoga, portanto, com a necessidade de desenvolver atividades no contexto de formação docente centradas na produção, criação, no desenvolvimento de oportunidades para que os participantes possam compor, remixar e refazer artefatos, negociando sentidos através de diferentes modos, plataformas, contextos, instrumentos e mídias (SMITH *et al.*, 2016).

Para Smith *et al.* (2016), os caminhos de aprendizagem através de uma comunidade mediada pela *web* podem ajudar a compreender a relação complexa entre a natureza semiótica, material, corporificada, histórica, temporal e contextual das práticas composicionais como atividades de aprendizagem. Smith *et al.* (2016) pontuam ainda como as práticas de remixagem estreitam os limites entre os processos de leitura e escrita, bem como as barreiras entre a composição e consumo de textos, uma vez que as práticas de remix podem resignificar, adaptar, recriar artefatos. Nesse trabalho, os autores argumentam como remixar, então, é uma prática agentiva, que “funciona como um ponto de inflexão para o desenvolvimento individual e a agência compartilhada, co-

¹⁰⁸ "this study points to the restrictive and reductive nature of professional development designs that either work on a banking model of accumulated knowledge or profess fidelity to a model of learning transfer by seeking to *replicate* as opposed to *remix* community resources."

produzindo conhecimento e reduzindo hierarquias” (SMITH *et al.*, 2016, p. 6 – tradução nossa¹⁰⁹). Nesse sentido, para os autores, o remix é tanto uma prática de produção como de aprendizagem, é uma prática emergente, iterativa, colaborativa de desenvolvimento profissional.

Dalton e Smith (2014), em seu trabalho explorando o planejamento de aulas como prática de remix, ressaltam como a área de desenvolvimento profissional docente e o papel dos professores quanto à integração tecnológica e às práticas on-line tem sido sub-explorada. Os autores partem de uma compreensão ampliada das práticas de remix que pode oferecer uma perspectiva interessante para compreender o trabalho docente e suas práticas de composição e letramento. Dalton e Smith analisam como os professores utilizam ferramentas digitais para integrar a tecnologia no processo de aprendizagem de conteúdo e letramento, e argumentam que “se nós formos capazes de apoiar os professores no desenvolvimento e publicação de aulas para o trabalho com letramento na internet que reflitam a natureza situada de sua prática docente, eles poderão aprender uns com os outros e compartilhar recursos” (DALTON; SMITH, 2014, p. 118 - tradução nossa¹¹⁰). Ademais, para os autores, os professores podem ampliar suas visões sobre o processo composicional, como práticas de remix, e preparar melhor os seus alunos para ler, aprender, compor, utilizando-se de ferramentas da *web*.

Ao considerarem expectativas e princípios decorrentes da virada digital no desenvolvimento profissional docente, Knobel e Kalman (2016) assinalam a importância de criar de oportunidades centradas no desenvolvimento colaborativo de projetos, que permitam o engajamento dos professores em atividades práticas, a valorização das ideias partilhadas, bem como o compartilhamento de conhecimento e recursos. As autoras destacam:

Tentar realizar coisas novas, processos de tentativa e erro, repensar e refazer são convites para experimentar e brincar. Em oportunidades de aprendizagem

¹⁰⁹ “[...] remix functions as an inflection point for developing individual and shared agency among MOOC participants, working together to coproduce knowledge and minimize hierarchies in this community of practice.”

¹¹⁰ “If we are better able to support teachers in designing and publishing Internet-based literacy lessons that reflect the situated nature of their teaching, they should be better positioned to learn from one another and share resources. Teachers may also gain insights about composing as a remix process and the role of smart authoring tools. Most importantly, their students may then be better prepared to read, learn, and compose with text, media, and tools on the Internet.”

docente, a possibilidade de mudar o foco para o processo, e não no resultado e no cumprimento fiel de passos predeterminados para imaginar o que poderia ser, é não apenas libertador, mas ajuda a criar um 'senso de descoberta' nos professores. (KNOBEL; KALMAN, 2016, p. 16 - tradução nossa¹¹¹)

Nesse sentido, achamos pertinente trazer também a reflexão de Monte Mor (2019) quanto ao modo de construção de conhecimento na sociedade em rede. A autora parte de Castells (1999) para apontar o valor do *fazer* e da aprendizagem *pelo fazer*, uma vez que "na sociedade em rede: o valor está no fazer (construir, criar, transformar); os que fazem ou podem criar, desenvolver suas liberdades, podem se 'emancipar', ter agência [...]." (p. 193). Daí a importância de envolver os professores em vivências práticas, em experiências de (re)criação, nas quais podem "aprender fazendo".

Observamos, então, que a formação de professores para o ensino *por e para o* trabalho com os (novos/multi) letramentos, abarcando as novas formas de construção de sentidos a partir do digital envolve a ampliação do repertório dos professores. É necessário, portanto, criar oportunidades para que eles possam experienciar novos caminhos composicionais e as potencialidades do digital enquanto produtores de sentidos e enquanto professores, refletindo sobre suas práticas de linguagem, sobre suas práticas pedagógicas e os sentidos construídos em torno destas. São essas dimensões que buscamos abordar com essa pesquisa.

Vale reforçar, ainda, que tais questões se mostram bastante relevantes considerando as demandas curriculares quanto ao ensino de línguas ancorado no trabalho com textos e letramentos diversificados, conforme apresentamos a seguir.

4.1.2 Orientações curriculares

Nosso objetivo com essa seção é tão somente situar, ainda que de forma breve, algumas orientações curriculares relativas ao ensino de línguas no contexto brasileiro¹¹².

¹¹¹ "Trying to do new things, trial-and-error processes, rethinking and redoing are invitations to experiment and play. In sustained teachers' learning endeavors, the possibility of shifting focus from the outcomes to the process, and from closely following pre-determined steps to imagining what might be is not only liberating, but helps create a "sense of discovery" in teachers."

¹¹² Vale destacar que conceitos como os de multimodalidade, texto e gêneros digitais, bem como multiletramentos carecem de uma revisão, aprofundamento e sistematização na BNCC. Não é o nosso objetivo desenvolver aqui uma análise crítica, nem dialogar diretamente com as questões propostas pela

Com isso, queremos trazer ênfase para aspectos que julgamos importantes ao desenvolvimento de propostas que dialoguem com as demandas colocadas pela atualidade, tendo como foco possibilidades de desenvolvimento de uma perspectiva focada na educação linguística (MONTE MOR, 2019).

As mudanças conceituais quanto à noção de texto e a abordagem pedagógica dos (multi)letramentos sinalizam uma mudança nos papéis de quem ensina e de quem aprende. Tal movimento requer novas respostas tendo em vista as mudanças no modo de organização, composição e coerência textual, além de mudanças nas práticas pedagógicas, mudanças curriculares relativas ao ensino-aprendizagem de línguas e adaptação da escola e de outros espaços formativos para dar sentido a tais deslocamentos e ao trabalho com o texto na sala de aula.

Para poderem navegar nas complexidades do mundo globalizado, complexo linguística e culturalmente, os alunos de hoje precisam ser multiletrados. Nesse contexto, isso significa ter a habilidade de interagir usando diferentes meios de comunicação, linguagens, variedades, estilos, em diferentes culturas e disciplinas. Envolve também a capacidade de acessar e filtrar informações e fontes, avaliando-as criticamente e utilizando-as eticamente em diferentes contextos, desenvolvendo, portanto, um rico repertório de competências retóricas, criativas, reflexivas necessárias para lidar com os desafios da construção de sentidos no mundo contemporâneo (KHADKA, 2019).

Para Duboc (2011, p.728),

ao tratarem dessa reconfiguração do processo de produção de sentidos, os estudos sobre os novos letramentos interessam-se em compreender a nova base epistemológica digital, fundamentada por um novo entendimento de língua e de conhecimento. Essa reconceituação de língua e de conhecimento suscita um maior questionamento: o de pensar um currículo de ensino de línguas estrangeiras que responda a essas novas configurações.

Embora Duboc se refira especificamente aos currículos de línguas estrangeiras, acreditamos que tal preocupação se estende aos currículos de língua materna. A reflexão sobre a necessidade de reconfiguração dos currículos implica a ampliação da

BNCC tal qual estão postas no documento, mas trazer alguns aspectos da política de ensino de línguas que são relevantes para as discussões que trazemos neste trabalho.

noção de língua, que não se restrinja a uma visão estrutural e instrumental/funcional, centrada no trabalho com a língua enquanto código estanque.

Assim, no que diz respeito a documentos que orientam o ensino-aprendizagem de línguas no âmbito do ensino básico (cf. BRASIL/PCNs, 1998; 2000; BRASIL/OCEM, 2006; BRASIL/BNCC, 2018, explorados mais adiante), há o progressivo reconhecimento da ampliação do conceito de letramento. Essa ampliação visa a abranger sua natureza social, múltipla e plural, bem como a necessidade de integrar no ensino-aprendizagem de língua diferentes semioses e possibilidades para a construção de sentidos no atual contexto digital, em que diferentes práticas de linguagem convergem e coexistem. Tais documentos orientam ou tendem a nortear a prática pedagógica dos professores¹¹³ que atuam no ensino fundamental e médio, e, aliados a uma formação docente que priorize essas demandas, podem sinalizar uma abertura das salas de aula para além das práticas tradicionais grafocêntricas, legitimadas pela tradição escolar.

Nos PCNs¹¹⁴, visava-se prioritariamente à leitura e à compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, à comunicação em diferentes situações da vida cotidiana, colocando o aluno como protagonista na produção e recepção de textos. Conforme destaca o documento do Ensino Médio:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que compõem. [...] O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (BRASIL/PCNs, 2000, p. 18)

Assim, embora não explicitamente, observamos os letramentos, bem como o papel central atribuído ao texto como prática social-comunicativa como fundantes da proposta inicialmente delineada pelos PCNs. Já neste documento, vê-se que "a unidade básica do ensino só pode ser o texto" (BRASIL/PCNs, 1998, p. 23), cabendo ao ensino

¹¹³ Tais documentos também norteam a elaboração de materiais didáticos, a exemplo dos livros didáticos avaliados historicamente, no Brasil, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

¹¹⁴ Embora já não tenha vigência enquanto documento parametrizador, achamos importante incluir os PCNs no panorama histórico dos documentos que orientavam o ensino de língua.

contemplar diferentes tipos de textos pertencentes a diferentes gêneros e suas diferentes formas de organização.

Sobre a emergência de uma visão ampliada das práticas de leitura e escrita, a partir dos PCNs, Kleiman afirma que:

os multiletramentos envolvem o abandono do discurso que preconiza, segundo Chartier (2011, p.59) “a leitura lenta, atenta, exaustiva de um *corpus* fechado, de textos escolhidos com cuidado e relidos de geração em geração”, que imperou, segundo o autor, até a década de 1960 na França e até bem mais recentemente no Brasil, onde podemos talvez remontar a emergência de um discurso alternativo à década de publicação dos PCN, no final dos anos 1990. (KLEIMAN, 2014, p. 81)

Nesse sentido, considerando a área de Linguagens em outro documento nacional publicado posteriormente, as Orientações Curriculares para Ensino Médio – OCEM (BRASIL/OCEM, 2006), observamos, como pano de fundo para o documento, o reconhecimento da sociedade multicultural e tecnologicamente complexa em que vivemos, bem como a compreensão da importância da etapa do ensino médio para a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos dos alunos, de modo a prepará-los para a vida, a cidadania, formação permanente (trabalho ou estudo).

Sob essa orientação buscam-se práticas que propiciem a formação humanística e crítica do aluno, estimulando a reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, singularidades e identidades. Pretende-se que o estudante veja a fala e a escrita como modalidades de uso da língua complementares e interativas, sobretudo em práticas de linguagem da tecnologia digital. Conforme destacado no documento, quanto ao papel da Língua Portuguesa:

O papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação [...]. As práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita aos padrões socioculturais hegemônicos.[...] A escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos... (BRASIL/OCEM, 2006, 27, 28 e 29)

Se observamos também as orientações quanto ao ensino de línguas estrangeiras, especificamente em relação ao ensino de língua inglesa, o documento traz uma

discussão explicitamente articulada com os pressupostos dos novos e multiletramentos no ensino de línguas estrangeiras, e objetivam:

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar sua importância; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de línguas estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face dos valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas teorias. (BRASIL/OCEM, 2006, p. 122)

De acordo com as OCEM, os conceitos de letramento e multiletramentos poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para o conhecimento ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais e aprendizado contextualizado.

Nesse sentido, ao dialogar com uma proposta ancorada nos multiletramentos e ao trabalho do Grupo Nova Londres (NLG, 1996), o documento ressalta que, mais do que simplesmente adicionar um novo termo ao vocabulário profissional docente,

O novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem em situações como as que descrevemos anteriormente, referidas agora como “letramento visual”, “letramento digital”, etc. Surge assim o conceito de multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2000) para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática. (BRASIL/OCEM, 2006, p. 106)

Além das diretrizes propostas pelas OCEM, mais recentemente, com a aprovação, homologação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, são renovadas as orientações curriculares com o objetivo de construir uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos programas de ensino e propostas pedagógicas escolares.

A BNCC apresenta-se como uma proposta baseada na valorização linguística e cultural, incorporando as novas formas de construção de sentidos e a cultura digital, indo além do trabalho com o impresso, de modo a contemplar os novos multiletramentos, quer dizer, “contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura

de mídias, a cultura digital, as culturais infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação do repertório e uma interação e trato com o diferente". (BNCC, 2018, p. 68).

De acordo com o documento:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2018, p. 70).

Ao trazer argumentos que defendem como propósito uma formação crítica e cidadã, de acordo com a BNCC, há o reconhecimento de uma ampliação da visão de letramento, compreendido a partir do seu caráter plural – multiletramentos, cuja influência também se estende ao ensino de língua inglesa, como explicitado no trecho abaixo, que ressalta as implicações quanto a:

[a] ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito "interpreta", "reinventa" os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BRASIL/BNCC, 2018, p. 242 - grifo do documento)

Conforme pudemos observar, os novos e múltiplos letramentos já constituem orientação ao ensino-aprendizagem de línguas e, ainda mais especificamente, no que diz respeito às mudanças curriculares previstas na BNCC (BRASIL/BNCC, 2018), cuja implementação teve início ainda em 2019, com a elaboração de currículos locais.

É importante ressaltar que vários autores (ver, por exemplo, FREITAS, 2021; PIETRI, 2021) têm chamado atenção para a visão utilitarista, instrumentalista da BNCC, bem como suas bases ideológicas, que teriam forte relação com a lógica de mercado (ver SILVA; CANTARELLI, 2019). Esses estudos apontam, ainda, inconsistências teórico-metodológicas e como, embora o grande número de habilidades e competências

delineadas no documento pareçam dialogar com uma proposta de ensino de base discursiva, sociointeracionista, desconsideram a diversidade de realidades do país, e não traduzem tal proposta nos objetivos e objetos de conhecimento. Assim, é fundamental que formemos professores que possam ler criticamente o documento (e não apenas "aplicar" ou "seguir" diretrizes) e compreendam as implicações da adoção de determinadas visões e objetivos do ensino de língua(gem) no contexto do ensino básico.

Assim, conforme vimos, no que diz respeito às orientações para o ensino de línguas/linguagens, desde o final da década de 90, o trabalho centrado no texto, enquanto unidade de ensino, vem ocupando um lugar de destaque tanto para o ensino fundamental como médio. A partir da publicação dos PCNs (1997) e recomendação dos trabalho com a linguagem centrado em dois eixos – uso da língua oral e escrita e reflexão sobre os usos -, e, posteriormente, com a publicação dos PCNs+ (2000) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), observamos a inclusão da diversidade de linguagens e, portanto, de textos e formas de produzir sentido, não mais meramente como “corpus” ou como apenas um princípio, mas como objetos de ensino da sala de aula de línguas (MENDONÇA, 2020).

Em face dessa unanimidade das orientações quanto ao ensino de língua centrado no texto, é pertinente questionar, portanto, quais textos ganham espaço na escola. Conforme apontam Santos e Teixeira (2017, p. 6977):

importa, portanto, articular as contribuições dos estudos textuais ao ensino de línguas a fim de concretizar, em sala de aula, o que se defende há algum tempo: tomar o texto como unidade de ensino, analisando aspectos textuais e discursivos que colaboram para a construção de sentidos em gêneros textuais variados (orais e escritos).

Compreendendo essa variedade quanto à emergência de novos textos, especialmente no universo nativo digital, complementamos a preocupação das autoras para abarcar, portanto, o texto digital como objeto de estudo no universo da escola e não apenas como manifestação verbal. Nesse sentido, vale destacar que, alinhada a uma perspectiva que considera os novos e multiletramentos e propondo uma abordagem focada na análise linguística e semiótica, “a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares,

com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (BRASIL/BNCC, 2018, p. 70).

Conforme afirmam Howell *et al.* (2015), “[...] as possibilidades multifacetadas da mídia digital sugerem que os escritores hoje enfrentam decisões cada vez mais complexas e subjetivas, livres de abordagens bem especificadas, formulaicas. É aí que reside o desafio para eles e para seus professores” (p. 30 – tradução nossa¹¹⁵). A nosso ver, o alargamento do conceito de texto e o reconhecimento da multiplicidade de elementos implicados na produção e compreensão de textos convoca a trabalhar e refletir sobre “os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido” (BRASIL/BNCC, 2018, p. 78).

As questões apontadas brevemente nas subseções 4.1.1 e 4.1.2 levaram-nos a optar por intervir no contexto de formação docente, de modo a encorajar o diálogo e a reflexão nos professores em formação inicial a respeito de algumas dessas demandas, como o trabalho com o texto, as culturas digitais e os multiletramentos. Findo, então, esse breve apanhado, passaremos, a seguir, à apresentação de seus aspectos metodológicos e ao processo de geração de dados.

4.2 A natureza da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se metodologicamente como um estudo de caso intervencionista de natureza qualitativa-interpretativista (MOITA LOPES, 1994; SEVERINO, 2007), que explora a experiência e as produções dos participantes - professores em formação do curso de Letras - num minicurso remoto ministrado pela pesquisadora, que atua tanto como mediadora quanto como pesquisadora-participante. Tivemos, portanto, uma participação direta e ativa na geração do material a ser

¹¹⁵ “[...] the multifaceted affordances of digital media suggest that writers today face increasingly complex and subjective decisions freed from well-specified, if not formulaic, approaches. Therein lies the challenge for them and for their teachers, but it is a challenge surrounded by stimulating opportunities for creative expression.”

analisado. Destacamos, assim, o caráter colaborativo e intervencionista, transdisciplinar, responsivo a problemas da vida social (RAJAGOPALAN, 2006), a partir da busca pela reinvenção de formas de produzir conhecimento, compreensão e redimensionamento das relações entre teoria e prática.

No campo dos estudos educacionais, o desenvolvimento de pesquisas com estudos de caso oferece, a partir do contato direto entre pesquisador e eventos pesquisados, a possibilidade de “descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Evidentemente, tal escolha metodológica acarreta alguns desafios à investigação, especialmente por conta da proximidade entre o pesquisador e o objeto de estudo, e é alvo de críticas no que concerne a questões como validade e rigor científico. No entanto, partimos de alguns pressupostos, conforme destacados por André (2013), que compreendem que o conhecimento é um processo socialmente construído e situado, aberto e em constante mudança, e que advogam que oferecemos com a pesquisa uma interpretação da realidade, apoiada na reflexão situada sobre as diferentes dimensões envolvidas no nosso estudo, a saber: o trabalho com o texto, os letramentos, o ensino-aprendizagem e as potencialidades tecnodiscursivas da *web*. Isso significa que “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Como os dados da pesquisa advêm de minicurso ministrado de forma remota com a mediação de plataformas digitais, outro desafio metodológico que vale a pena ser mencionado diz respeito ao tratamento de corpora digitais nativos (PAVEAU, 2017), considerando ainda mais, os objetivos da nossa pesquisa que se relacionam aos modos de composição textual nesses ambientes, caracterizados por grande dinamicidade e fluidez.

Assim, o trajeto metodológico a ser percorrido foi dividido em quatro etapas principais: i) levantamento bibliográfico e leitura dos pressupostos teóricos norteadores, ii) planejamento do curso-intervenção para geração de material empírico, iii) processo de

geração de dados para composição do *corpus* e iv) descrição e análise dos dados gerados. Tal percurso permitiu a discussão, problematização e apropriação de conceitos e noções que nortearam o nosso olhar para os dados, estabelecimento de categorias de análise e fundamentaram a nossa investigação.

Figura 8 - Esquema com síntese do trajeto metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante essa primeira etapa, foi realizado estágio de pesquisa¹¹⁶, sob a supervisão da profa. Dra. Mary Kalantzis, na Universidade de Illinois, EUA, o qual oportunizou aprofundamento em relação aos estudos e aplicações relativos aos multiletramentos e às ecologias de ensino on-line, bem como a participação em cursos e eventos diversos. Por meio do estágio, também foi possível realizar treinamento e experiências com as potencialidades da plataforma de ensino e pesquisa *Scholar*, que foi utilizada no processo de geração e coleta de dados. O estágio de pesquisa foi de fundamental importância para o amadurecimento do nosso projeto de pesquisa, cujos objetivos foram redefinidos em virtude dessa experiência e também como consequência da pandemia de Covid-19¹¹⁷ e imposição do ensino remoto (que modificou calendários letivos, trazendo impactos para a carga horária dos componentes curriculares, e dificultou o contato com colegas formadores e a coleta de dados em salas de aula presenciais, conforme inicialmente proposto na versão inicial da pesquisa).

¹¹⁶ A autora foi contemplada com bolsa da Fulbright – *Doctoral Dissertation Research Award* (2019-2020), para realização de estágio de pesquisa na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, EUA.

¹¹⁷ Em março de 2020, devido à eclosão da pandemia da Covid-19, o estágio de pesquisa nos EUA foi interrompido. Com o nosso retorno antecipado ao Brasil, as demais atividades previstas para o estágio tiveram que ser adaptadas e realizadas de modo remoto. A pandemia também afetou a nossa participação em vários eventos acadêmicos previstos para 2020, que foram cancelados em virtude do contexto pandêmico.

As reuniões com grupos de pesquisa - em Illinois, EUA (*Innovative Higher Education Research Lab*, liderado pelos professores Mary Kalantzis e Bill Cope) e aqui no Brasil (GESTO/UFPE, Grupo de Estudos do Texto, liderado pela profa. Suzana Cortez, e Protexoto/UFC, liderado pelas professoras Mônica Cavalcante e Mariza Brito) - também foram espaços muitos ricos que oportunizaram a (re)leitura e discussão de vários estudos que compõem o nosso referencial teórico, dando mais solidez ao chão da nossa investigação, para que pudéssemos delinear seu percurso e dar passos mais seguros na nossa caminhada investigativa.

Embora tenha tido sempre, desde a sua concepção, uma forte relação com o contexto de formação docente (que se configura como grande motivação para a realização deste doutoramento), o foco da pesquisa foi ajustado e optamos por uma pesquisa desenvolvida com a colaboração de professores em formação¹¹⁸ que voluntariamente concordaram em participar do minicurso ofertado, conforme explicamos mais adiante.

Buscamos, a partir da nossa escolha metodológica para geração de dados e seu caráter participativo-intervencionista, nos distanciar de pesquisas "extrativistas", com sujeitos que atuam apenas "fornecendo" dados. Buscamos ver os participantes como colaboradores e até, de certa forma, co-pesquisadores, encorajando-os à reflexão de modo que pudessem obter ganhos ou alguma contribuição de natureza acadêmica com a experiência de participação na pesquisa, e que pudessem inclusive intervir em alguns rumos do processo (mudança/adaptação de etapas...), os quais detalharemos nas subseções seguintes.

4.3 O processo de geração dos dados

A presente pesquisa debruça-se sobre um *corpus* gerado através das interações dos professores em formação e suas produções durante o minicurso remoto mediado na plataforma *Scholar*, com encontros síncronos realizados pelo *Google Meet*. Os dados

¹¹⁸ Inicialmente, a pesquisa propunha uma investigação também no contexto de formação de professores de línguas, porém tendo como foco a colaboração e prática de professores formadores (docentes universitários).

gerados incluem artefatos criados pelos professores em formação – módulos digitais de aprendizagem –, tendo como foco, por um lado, os aspectos composicionais tecnodiscursivos de tais interações/textos, e, por outro lado, os elementos digitais mobilizados pedagogicamente nos módulos de aprendizagem produzidos, bem como as percepções dos professores em formação sobre a experiência.

4.3.1 O minicurso "Pluralidades e movimentos na construção de sentidos"

Para a geração o *corpus*, propomos um minicurso¹¹⁹ remoto organizado em oito (8) semanas e ministrado entre os meses de maio e julho de 2021.

No que diz respeito aos aspectos éticos do estudo e ao processo de coleta de dados, o projeto foi submetido para homologação do *Comitê de Ética em Pesquisa* da Universidade Federal de Pernambuco, obedecendo aos preceitos éticos da Resolução 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. A geração de dados teve início em maio de 2021, após aprovação do Comitê - Parecer CEP n. 4.695.899 (Apêndice A).

Vale destacar que o contexto de pandemia de Covid-19 acarretou significativas mudanças metodológicas no desenvolvimento da presente pesquisa (que antes seria desenvolvida de maneira híbrida - presencial e on-line – e cuja coleta inicial de dados estava prevista para o segundo semestre de 2020), o que justifica algumas modificações que foram feitas no cronograma, bem como o período de submissão do projeto ao Comitê de Ética.

Apresentamos abaixo um quadro-síntese com as etapas do curso¹²⁰, em que podemos observar o planejamento para a geração dos dados da pesquisa.

Quadro 5 - Programa do minicurso

Curso	Desenvolvendo módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas
Duração	8 semanas

¹¹⁹ Considerando sua curta duração, optamos por chamar a nossa proposta de minicurso (e não curso).

¹²⁰ Tais etapas serão detalhadas na seção 5.1.

Participantes	Até 25 participantes/colaboradores – alunos de Licenciatura em Letras; Inscrições via Formulário on-line
Objetivos	Refletir sobre e explorar modos de construção de sentidos de forma teórica e pedagógica; construir propostas de trabalho com o texto utilizando-se das potencialidades do digital; verificar como estudantes/professores em formação se apropriam das affordances na construção de suas interações e propostas de ensino.
Metodologia	Encontros síncronos semanais via Google Meet (de até 1h30) e acesso a materiais e interação assíncrona via plataforma <i>Scholar</i> .
Atividades	Participação nos encontros e discussões; postagens/ <i>updates</i> , comentários nos <i>updates</i> do curso; comentários nas postagens dos colegas, criação de um módulo de aprendizagem e participação do processo de revisão entre pares.
Cronograma	Semana 0 – Orientação e apresentação do mapa do curso Semana 1 – Letramento(s) além da letra Semana 2 – Letramentos: múltiplas semioses; Letramentos: Diversidade, cultura e poder Semana 3 - Novos (multi)letramentos: o digital e as práticas da/na web; Novos (multi)letramentos: práticas de remix Semana 4 - Questões curriculares e pedagógicas Semana 5 – Construindo propostas – Módulos de aprendizagem Semana 6 – Compartilhando propostas – (revisão entre pares) Semana 7 – Revisando - Preparação da versão final Semana 8 – Culminância: apresentação dos módulos

Fonte: elaborado pela autora.

4.3.2 Plataformas on-line utilizadas

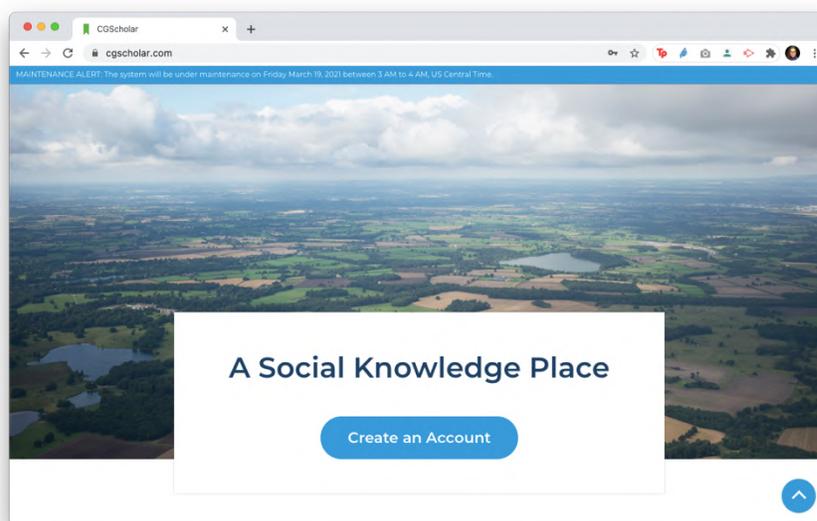
Para a condução do minicurso, utilizamos duas plataformas principais: o *Google Meet* (para os encontros síncronos) e o *Scholar* (para a parte assíncrona).

O *Google Meet* oferece serviço de videoconferência e mediou os encontros síncronos, previstos para ter entre 1h e 1h30 de duração¹²¹. A plataforma foi escolhida por ser a de maior uso no contexto universitário de aulas remotas durante o período de pandemia de Covid-19. Além dos encontros síncronos, o minicurso contou com parte significativa ministrada de forma assíncrona, por meio da plataforma de ensino-aprendizagem on-line *Scholar*.

Como critérios para seleção da plataforma *Scholar* para mediar a parte assíncrona do minicurso, consideramos: caráter inovador, autenticidade, uso educacional e fundamentação pedagógica bem definida, especialmente por se tratar de uma plataforma de ensino e pesquisa. Ademais, a minha experiência como aluna e professora assistente voluntária de cursos durante o período do estágio sanduíche na Universidade de Illinois também foi de grande relevância na escolha.

A plataforma *Scholar* foi desenvolvida pelo *Common Ground Media Lab*, o braço de pesquisa e tecnologia da *Common Ground Research Networks*, na Universidade de Illinois, cujo foco é o desenvolvimento de ecologias de conhecimento e a pesquisa de tecnologias de comunicação acadêmica, numa perspectiva democrática de produção do conhecimento. Conforme informações disponibilizadas na página da plataforma, o *Scholar* é utilizado em diversos campos, tendo destaque o seu uso por professores em universidades para fornecer experiências de *e-learning*; escolas inovadoras que desejam desafiar as formas como a aprendizagem e a avaliação têm funcionado tradicionalmente; e organizações governamentais e não governamentais que conectam o conhecimento e a experiência local a objetivos políticos mais amplos e resultados mensuráveis (CGSCHOLAR, 2020).

¹²¹ Porém, devido ao atraso de alguns participantes, muitas vezes, a duração acabou se estendendo.

Figura 9 - Plataforma Scholar 1

Fonte: <https://cgscholar.com/>

Entre as principais funcionalidades oferecidas pela plataforma estão: 1) Criação de Comunidades (ambiente colaborativo para discussão e desenvolvimento de cursos), 2) *Creator* (espaço para criação, edição e revisão de textos e projetos multimodais), 3) *Publisher* (ambiente para gerenciamento dos projetos), 4) Eventos (espaço para organização de eventos acadêmicos) e 5) Livraria (espaço onde livros, revistas, artigos e módulos de aprendizagem são publicados)¹²². Tais funcionalidades da plataforma buscam explorar as *affordances*/potencialidades do ensino-aprendizagem digital, conforme definidas por Cope e Kalantzis (2013; 2017).

¹²² Além disso, a plataforma conta com o *Analytics*, ferramenta sofisticada que conta com tecnologia de inteligência artificial para análise de dados e acompanhamento do desempenho dos estudantes. (Cf.: VAN HAREN; HARROUN, 2019).

Figura 10 - Potencialidades do digital para a aprendizagem



Fonte: Adaptado de Cope & Kalantzis (2017).

A partir de tais *affordances*/potencialidades, os autores acreditam que é possível estabelecer uma nova ecologia educacional, em que o processo de ensino-aprendizagem é compreendido como um processo ubíquo, que se dá a qualquer hora e em qualquer lugar. Os autores também destacam o potencial para criação de outros modelos de avaliação, formativos e prospectivos, que explorem o *feedback* recursivo, a *inteligência colaborativa*, assim como a *construção multimodal e ativa de significados*, e utilização de instrumentos e/ou estratégias que permitam que o aluno reflita metacognitivamente sobre seu processo de aprendizagem.

Aqui, semelhantemente ao que propõe Paveau (2017) para compreender a produção tecnolinguageira, também se parte de uma perspectiva ecológica do processo de ensino-aprendizagem, em que o ambiente educacional é "como um ecossistema,

consistindo das complexas interações de dinâmicas humanas, textuais, discursivas e espaciais". (COPE; KALANTZIS, 2017, p. 1 - tradução nossa¹²³).

Estudos relacionados ao uso da plataforma têm explorado como ela pode contribuir para a criação de uma ecologia de ensino-aprendizagem propícia ao desenvolvimento da consciência dos alunos quanto ao uso de recursos multimodais (HANIYA *et al.*, 2019), bem como para o exercício do pensamento crítico, da inteligência colaborativa, aprendizagem diferenciada (MONTEBELLO *et al.*, 2018). Dentre os usos da plataforma no contexto brasileiro, esta tem sido usada no projeto de colaboração entre a Universidade de Illinois e a USP (Projeto Nacional de Letramentos), tendo como foco o letramento digital docente (SILVA, 2020).

Dentre os projetos multimodais que podem ser desenvolvidos na plataforma e publicados/compartilhados como página da *web* estão os Módulos de Aprendizagem, que são instrumentos pedagógicos construídos na plataforma. Conforme detalharemos mais adiante na subseção 5.4, eles organizam propostas de ensino, as quais podem ser compartilhadas/publicadas entre os participantes e também ministradas na plataforma. Dessa forma, tal como mencionado, para a geração de dados, utilizamos a plataforma de ensino-aprendizagem *Scholar*, através da qual propusemos um minicurso de forma remota voltado para professores de línguas em formação (licenciandos em Letras). Após as oito (8) semanas de duração, o curso culminou com a construção de módulos digitais de aprendizagem.

4.3.3 A comunidade do minicurso

Conforme mencionado, a parte assíncrona do minicurso foi mediada pela plataforma utilizada, *Scholar*, que é um ecossistema de ensino-aprendizagem que oferece possibilidades interessantes para o desenvolvimento de uma proposta dessa natureza, evidenciando a emergência de arranjos multilíneares e dinâmicas mais horizontais, menos hierárquicas (COPE; KALANTZIS, 2017).

¹²³ "A learning environment is in some senses like an ecosystem, consisting of the complex interactions of human, textual, discursive, and spatial dynamics."

Foi criada uma Comunidade para o minicurso, na qual os participantes ingressaram após confirmação de participação na pesquisa. Nessa comunidade, a administradora (docente/pesquisadora) e os participantes têm a possibilidade de interagir por meio do compartilhamento de postagens (as quais ficam em destaque no fluxo/feed central de atividades da página da comunidade), escrever e receber comentários, favoritar conteúdos/postagens, enviar e receber mensagens.

A comunidade do minicurso é um espaço central para a experiência dos colaboradores durante a pesquisa. Arquitetado enquanto um espaço para interação social e construção e compartilhamento de conhecimentos, se apoia na dinamicidade das redes sociais para estabelecimento de conexões e trocas entre seus membros.

É possível observar, de início, uma interface com menu principal da plataforma localizado nas barras horizontais do topo da tela, e estrutura composta de três colunas principais, em que as duas laterais são fixas e a central é fluida, se assemelhando à configuração de mídias sociais como o *Facebook* e *Twitter*.

Figura 11 - Exemplo com página inicial da Comunidade no Scholar

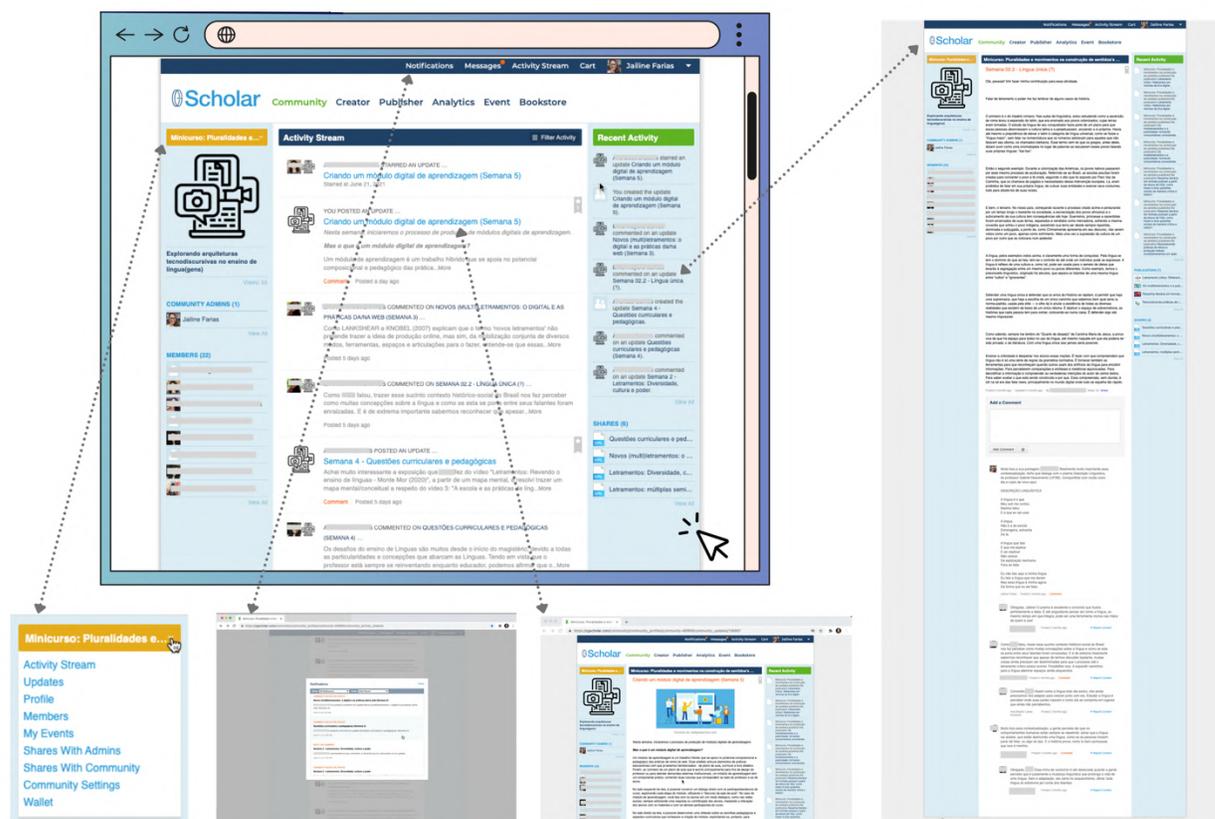
The screenshot displays the Scholar Community interface. At the top, a navigation bar includes 'Notifications', 'Messages', 'Activity Stream', 'Cart', and a user profile for 'Jailine Farias'. Below this, the main header features the 'Scholar' logo and navigation links for 'Community', 'Creator', 'Publisher', 'Analytics', 'Event', and 'Bookstore'. The page is divided into three main sections:

- Left Sidebar:** Contains a 'Minicurso: Pluralidades e...' section with a graphic of a camera and documents, followed by 'Explorando arquiteturas tecnodiscursivas no ensino de língua(gens)' (Views: 35), 'COMMUNITY ADMINS (1)' listing 'Jailine Farias', and 'MEMBERS (22)' with a list of member avatars.
- Central Activity Stream:** Titled 'Activity Stream' with a 'Filter Activity' button. It shows a series of updates:
 - A user 'STARRED AN UPDATE ...' for 'Criando um módulo digital de aprendizagem (Semana 5)' (Starred at June 21, 2021).
 - A 'YOU POSTED AN UPDATE ...' for the same topic, with a detailed text: 'Nesta semana, iniciaremos o processo de produção de módulos digitais de aprendizagem. Mas o que é um módulo digital de aprendizagem? Um módulo de aprendizagem é um trabalho híbrido que se apoia no potencial composicional e pedagógico das práticas... More' and a 'Comment' button.
 - A user 'COMMENTED ON NOVOS (MULTI)LETRAMENTOS: O DIGITAL E AS PRÁTICAS DANA WEB (SEMANA 3) ...' with text: 'Como LANKSHEAR e KNOBEL (2007) explicam que o termo "novos letramentos" não pretende trazer a ideia de produção online, mas sim, da mobilização conjunta de diversos modos, ferramentas, espaços e articulações para o fazer, entende-se que essas... More' and a 'Posted 5 days ago' timestamp.
 - A user 'COMMENTED ON SEMANA 02.2 - LÍNGUA ÚNICA (7) ...' with text: 'Como [usuário] falou, trazer esse sucinto contexto histórico-social do Brasil nos faz perceber como muitas concepções sobre a língua e como se esta se porta entre seus falantes foram enraizadas. E é de extrema importante sabermos reconhecer que apesar... More' and a 'Posted 5 days ago' timestamp.
 - A user 'POSTED AN UPDATE ...' for 'Semana 4 - Questões curriculares e pedagógicas' with text: 'Achei muito interessante a exposição que [usuário] fez do vídeo "Letramentos: Revendo o ensino de línguas - Monte Mor (2020)", a partir de um mapa mental, e resolvi trazer um mapa mental/conceitual a respeito do vídeo 3: "A escola e as práticas de ling... More' and a 'Comment' button.
 - A user 'COMMENTED ON QUESTÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS (SEMANA 4) ...' with text: 'Os desafios do ensino de Línguas são muitos desde o início do magistério, devido a todas as particularidades e concepções que abarcam as Línguas. Tendo em vista que o professor está sempre se reinventando enquanto educador, podemos afirmar que o... More' and a 'Posted 5 days ago' timestamp.
- Right Sidebar:** Titled 'Recent Activity', it lists recent updates and comments, including 'You created the update Criando um módulo digital de aprendizagem (Semana 5)', 'commented on an update Novos (multi)letramentos: o digital e as práticas dana web (Semana 3)', and 'commented on an update Semana 02.2 - Língua única (7)'. Below this is a 'SHARES (6)' section with a list of shared items.

Fonte: Dados da pesquisa.

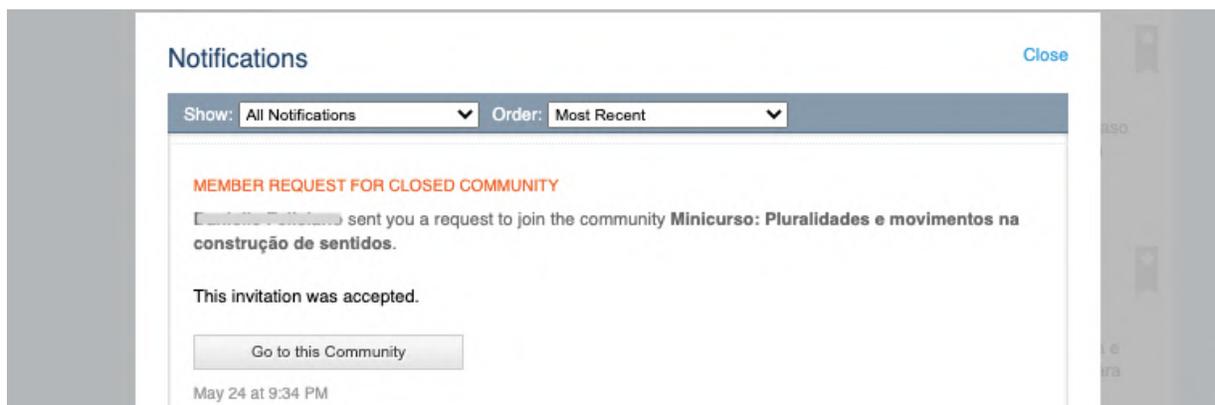
Na figura 11, vemos a página inicial da comunidade, em que na coluna central encontra-se o *feed* principal, com o fluxo de atividades dos usuários, onde podemos pré-visualizar os textos e interagir a partir dos atalhos e botões disponíveis (abaixo do resumo da postagem, em laranja, temos o botão "Comment" e do lado direito temos o botão de estrela, que permite favoritar o conteúdo e acessá-lo posteriormente); na coluna esquerda, temos o menu de navegação da Comunidade e, logo abaixo, informação sobre o administradores e membros da comunidade; e, na coluna direita, temos um resumo de atividades recentes da comunidade. A barra com botões na parte superior mostra opções de navegação e acesso a outras funcionalidades centrais da plataforma, conforme já descrito (Comunidade, *Creator*, *Publisher*, *Analytics*, Eventos e Livraria).

Figura 12 - Feed de atividades e possibilidades de navegação/escrileitura



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Para entrar na comunidade do minicurso (embora haja a opção de criar comunidades abertas, por questões éticas, optamos por configurá-la como comunidade fechada, para preservar os colaboradores), os participantes tinham que enviar solicitação, que poderia ser aceita ou rejeitada. Caso os participantes tenham previamente uma conta na plataforma, também é possível convidá-los para participar como membros de uma comunidade. Também é possível adicionar colegas (*peers*). Esse tipo de convite ou notificação (como é o caso de solicitações de amizade nas redes sociais) são compreendidas por Paveau (2021) como gestos tecnodiscursivos e também formas de deslinearização discursiva, que demandam que os interlocutores cliquem em um botão, que indicará o "aceite", sendo uma forma de interação própria dos ecossistemas digitais.

Figura 13 - Notificação de solicitação de ingresso na comunidade

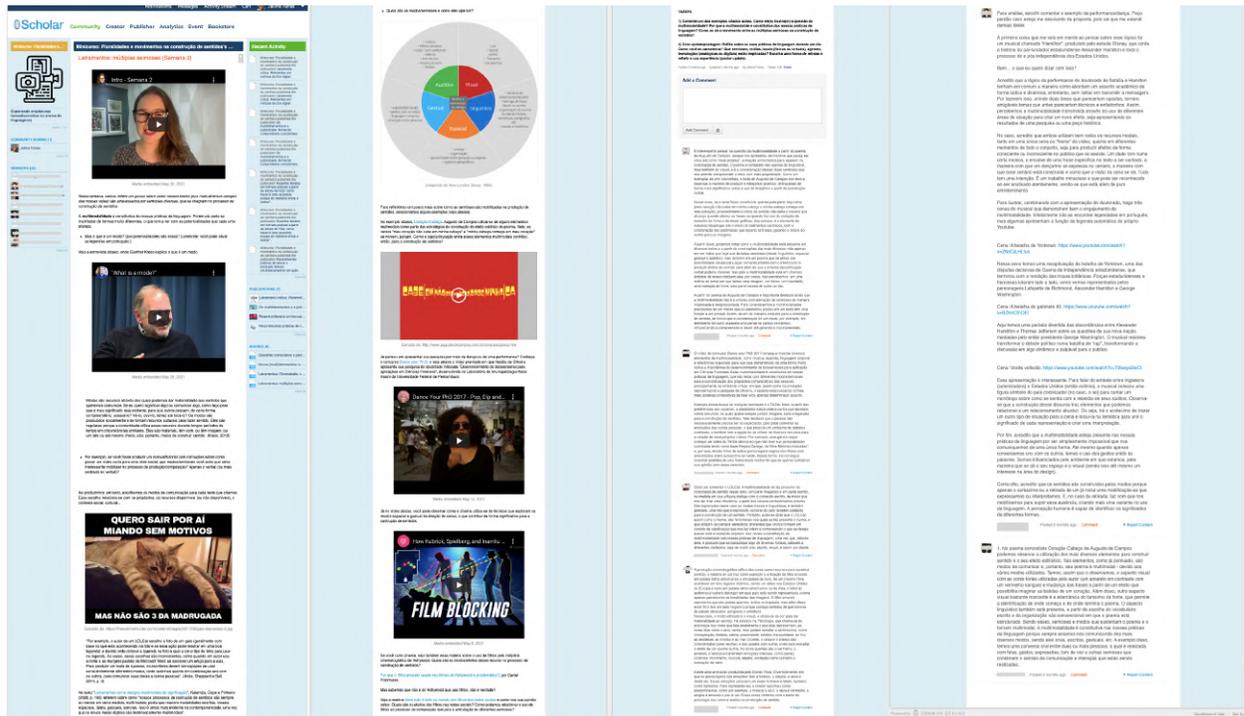
Fonte: Dados da pesquisa.

Ao entrar na comunidade, os participantes visualizam o feed de atividades (*Activity Stream*), que podem incluir postagens, eventos, comentários recentes, compartilhamentos, publicações. Os participantes podem filtrar as atividades (*Filter Activity*) que desejam visualizar (manipulação - escrita) na barra escura azul.

Como membro da comunidade, é possível ver postagens (*updates*), criar e comentar postagens, numa dinâmica que mistura as práticas de redes sociais e *blogging*. Para o minicurso, os colaboradores foram orientados a comentar e compartilhar/criar postagens e participar de forma ativa nas discussões propostas nas postagens do minicurso (como podemos ver na Figura 14), de modo a refletir sobre os conteúdos abordados a partir de suas próprias experiências.

Na postagem do minicurso abaixo, podemos visualizar alguns desses elementos descritos.

Figura 14 - Print com exemplo de postagem do minicurso



Fonte: Dados da pesquisa.

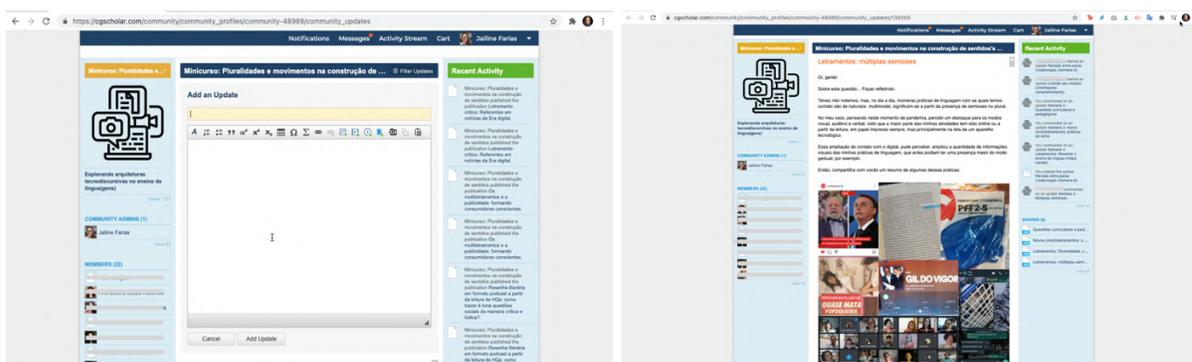
Podemos ver na Figura 14 um exemplo de postagem do minicurso (referente à semana 2), que reúne uma série de conteúdos e exemplos, propondo, ao final, uma discussão sobre o tema abordado a partir dos comentários e postagens dos participantes. Podemos ver, a partir dos comentários, aspectos como a relacionalidade, o aumento enunciativo, deslinearização (links). Vários elementos clicáveis na tela, nas colunas esquerda e direita.

A postagem da mediação do minicurso é um composto semiótico híbrido que mescla, além do verbal, diferentes recursos suportados pela plataforma, possibilitando a inclusão de conteúdos de mídias externas (vídeos do *YouTube* com resumo da semana produzido pela mediadora, vídeo com entrevista ao pesquisador Kress, vídeos com exemplos etc.), links para artigos com leituras sugeridas etc. Tais links oferecem diferentes formas de interação/engajamento, percursos de navegação ao participante e operam deslinearizando a cadeia discursiva visualmente (com a presença de links sinalizados na cor azul, por exemplo), sintaticamente (já que há links integrados ao eixo sintagmático) e semioticamente (com links para vídeos intervindo). Nos comentários, que

ampliam enunciativamente a postagem-matriz, também vemos a inclusão de links e botões que permitem a resposta/comentário, estabelecendo uma dinâmica conversacional, bastante característica da *web 2.0* e das redes sociais¹²⁴.

Na parte central, observamos a estrutura de postagem de um *Update* dentro da comunidade (que se assemelha a uma postagem de *blog*), bem como, à esquerda, algumas informações sobre a comunidade e parte dos membros; na coluna à direita temos as atividades recentes, com elementos clicáveis. No editor de texto, destacamos os ícones da barra de ferramentas que possibilitam a inclusão de mídias e links, mas há também a possibilidade de incluir equações, destacar textos em citações, que confere a essas produções on-line uma natureza híbrida, multissemiótica e deslinearizada, organizada a partir das potencialidades técnicas da arquitetura da plataforma.

Figura 15 - Editor de texto para postagem e estrutura geral do update



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme exemplificado na figura 15, em que temos a estrutura de um *Update*, observamos a possibilidade de integração de elementos multimidiáticos (imagem estática, vídeo, links) na barra de ferramentas do editor de texto. Também é possível verificar, no canto superior direito do *Update*, o botão da Estrela, por meio do qual, conforme já mencionado, o usuário pode “Favoritar” a postagem e depois recuperá-la acessando seu arquivo de Updates.

¹²⁴ Como destaca Silva (2020) em seu trabalho explorando o uso do *Scholar* na formação de professores, muitos dos recursos da plataforma são familiares à maioria dos usuários da *web 2.0* e das redes sociais. Para o autor, “a prática colaborativa e atitudes participativas podem ser consideradas pré-requisitos à fluência do ecossistema proposto pela *Scholar*” (SILVA, 2020, p. 48).

Na captura a seguir, Figura 17, observamos a estrutura dos comentários e a possibilidade de utilização do sinal @ para marcar e vincular o nome do usuário, que é notificado quando seu nome é vinculado a uma discussão ou comentário. Ao utilizar o @ vinculado ao nome de um/a usuário/a, aquele segmento funciona como uma tecnopalavra (PAVEAU, 2017), por meio da qual é possível marcar e localizar o perfil vinculado. Também é possível reportar o conteúdo postado, caso ele não esteja de acordo com as regras da Comunidade, com um clique em *Report Content* (Reportar Conteúdo, também sinalizado na cor azul como elemento clicável).

Figura 16 - Exemplo de postagem com comentários

The image shows a screenshot of a social media post on the Scholar Community platform. The post is titled "Semana 02.1 - Programa de TV/Noticiário" and includes a video of a news anchor. The post has several comments from other users, some with replies. The interface shows the user's profile, navigation tabs, and a list of recent activity.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ademais, cada postagem apresenta indicação temporal de envio (*Posted.../Postado em...*) e atualização (*Updated.../Atualizado em...*), a qual é atualizada continuamente, assim como o número de visualizações da postagem

(*Views/Visualizações*). A partir do botão de Compartilhar (*Share*), ao final da postagem, é possível compartilhar a postagem em outros espaços, como por exemplo, em outras comunidades de que o participante eventualmente seja parte.

A comunidade se configura, então, como um espaço colaborativo, em que os participantes podem navegar e contribuir, produzindo construindo percursos diversificados de escrita a partir das possibilidades de produção e navegação oferecidas pela arquitetura tecnodiscursiva do ecossistema:

Nas escritas digitais nativas, produção-compreensão de mensagens não depende apenas de uma enunciação primeira, mas integra enunciações segundas que estendem essas enunciações primeiras (comentários, compartilhamentos) e/ou as coletivizam (ferramentas de escrita coletiva, como documentos colaborativos on-line, pads, ou a escrita de discursos hipertextualizados). (PAVEAU, 2021, p. 192)

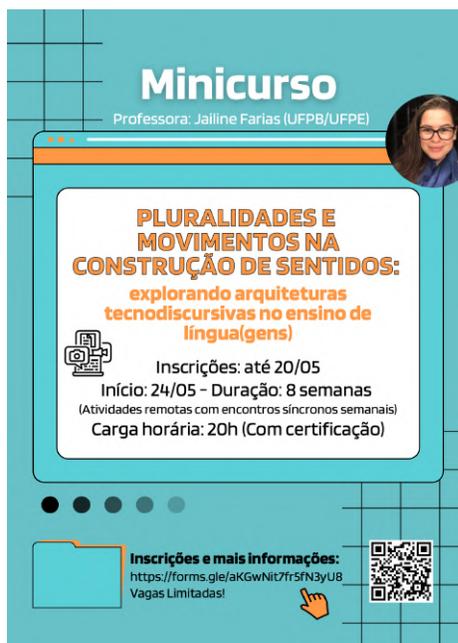
As atividades propostas ao longo do minicurso foram moldadas pela natureza interativa da plataforma, que, centrada no diálogo entre os participantes, amplia as possibilidades de trabalho com os textos nativos digitais. Este trabalho se vislumbra seja na construção dos comentários, postagens, seja no desenvolvimento de propostas de ensino colaborativas, que culminaram, conforme veremos na subseção 5.4, na construção de módulos de aprendizagem.

4.3.4 Participantes

Os colaboradores da pesquisa são professores em formação dos cursos de licenciatura em Letras de duas universidades públicas do nordeste brasileiro. Eles foram recrutados por meio da divulgação do minicurso através de contato com as Coordenações dos cursos de Letras das universidades¹²⁵. Assim, o recrutamento contou com a divulgação do minicurso (ver Figura 17) nas redes sociais dos grupos de pesquisa e núcleos de estudo ligados às Coordenações e Departamentos dos cursos mencionados.

¹²⁵ As Coordenações expressaram concordância em apoiar o desenvolvimento da pesquisa por meio de Carta de Anuência.

Figura 17 - Material de divulgação do minicurso



Fonte: elaborado pela autora.

Os participantes expressaram sua concordância em colaborar voluntariamente com a pesquisa inicialmente através de formulário de inscrição on-line preenchido e, posteriormente, após confirmação da participação, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). No material de divulgação e no formulário de inscrição on-line, explicitamos aos potenciais colaboradores os objetivos da pesquisa e a natureza prática do minicurso, e nos colocamos à disposição para o esclarecimento de dúvidas.

Para participação no minicurso, demos preferência aos participantes que atendessem aos seguintes critérios: 1) discente do curso de Licenciatura em Letras, maior de 18 anos; 2) disponibilidade para participação no curso on-line; 3) ter iniciado as disciplinas de estágio ou ter alguma experiência prévia com o ensino (incluindo a participação em programas institucionais voltados à docência).

Durante o período de inscrição, recebemos cinquenta e quatro (54) formulários, porém, considerando o limite de vinte e cinco (25) participantes¹²⁶ no minicurso, bem como os critérios de inclusão acima mencionados, enviamos o aceite de participação e

¹²⁶ Número que julgamos ideal para o bom desenvolvimento das atividades, interação e assistência da pesquisadora ao longo do minicurso.

convite para entrar na comunidade on-line do minicurso para trinta (31) sujeitos (já prevendo que haveria alguma desistência ou indisponibilidade, o que, de fato, ocorreu). Do total recrutado que recebeu a confirmação de participação via e-mail, vinte (20), de fato, iniciaram o curso, criando perfil na plataforma e entrando na Comunidade do minicurso.

Dos vinte (20) participantes (doravante identificados pela letra P mais número - P1, P2, P3...-, conforme quadro 6 apresentado a seguir) que realizaram o cadastro na plataforma *Scholar* e entraram na comunidade do minicurso (além de dois participantes ouvintes), três (3) eram estudantes do curso de Licenciatura em Letras Inglês e os demais dezessete (17) do curso de Licenciatura em Letras Português. Os colaboradores encontram-se em estágios diferentes do curso: primeiro período (1), terceiro período (8), quarto período (3), quinto período (2), sétimo período (3), oitavo período (1), nono período (2). Todos os participantes afirmaram ter alguma experiência com a docência ou com programas institucionais voltados à docência, apresentando como respostas coletadas no formulário de inscrição: participação no Programa de Iniciação à Docência - PIBID/Capes (7), Programa de Residência Pedagógica - RP/Capes (5), estágio (10) e monitoria (6), além de outras experiências em cursos pré-vestibulares ou de inglês e cursos solidários.

Quadro 6 - Perfil dos participantes

Participante	Língua/Período	Experiência
P1	Letras/Português – 1º Período	Estágio e monitoria
P2	Letras/Português – 3º Período	Monitoria
P3	Letras/Português – 3º Período	Pibid
P4	Letras/Português – 3º Período	Monitoria
P5	Letras/Português – 3º Período	Pibid
P6	Letras/Português – 3º Período	Pré-vestibular solidário, monitoria e Pibid
P7	Letras/Português – 7º Período	Estágio, RP, Pibid e pré-acadêmicos solidários
P8	Letras/Português – 3º Período	Monitoria

P9	Letras/Inglês – 9º Período	RP e estágio
P10	Letras/Português – 3º Período	Professora de inglês, voluntária em pré-vestibular e Pibid
P11	Letras/Inglês – 4º Período	Estágio e Pibid
P12	Letras/Português – 7º Período	Estágio e RP
P13	Letras/Português – 5º Período	Professor de inglês e monitoria
P14	Letras/Português – 4º Período	Estágio
P15	Letras/Português – 3º Período	Pibid
P16	Letras/Inglês – 8º Período	Estágio e RP
P17	Letras/Português – 4º Período	Sim, mas não especificou
P18	Letras/Português – 5º Período	Estágio
P19	Letras/Português – 7º Período	Estágio
P20	Letras/Português – 9º Período	Pibid, RP, estágios e projetos sociais

Fonte: elaborado pela autora.

No formulário, os participantes também podiam indicar justificativa, motivação ou interesse em participar do minicurso, conforme apresentado no quadro a seguir (Quadro 7). Vemos que vários participantes mencionaram o interesse nas teorias dos multiletramentos ("Entender e me aprofundar nos conhecimentos de novos multiletramentos e multimodalidade." - P16), reconhecendo e destacando também a necessidade de integrar a tecnologia aos processos didático-pedagógicos e obter aprofundamento para o trabalho na sala de aula, "principalmente agora em que o digital entrou de vez na sala de aula", como ressalta P18. Ainda aludindo à questão da tecnologia, P3 menciona como expectativa um "maior entendimento da minha prática docente na era digital"; enquanto que P19 ressalta que "a tecnologia não pode ser vista como vilã pelos professores, mas sim um instrumento poderoso que pode e deve auxiliar na aprendizagem dos alunos".

Quadro 7 - Justificativa e interesse dos participantes

Participante	Justificativa/Interesse
P1	Como estou entrando no curso, gostaria de entender as estratégias que poderia incorporar tanto no projeto que participo quanto em futuras experiências. Coletar abordagens e entender pontos de vista e bases diferentes.
P2	Tenho bastante interesse na área de linguística e gostaria de aprofundar-me em pesquisas sobre os tecnodiscursos e suas implicações na sala de aula, pois é uma vertente que tem me despertado bastante curiosidade.
P3	Acredito que será muito enriquecedor para o maior entendimento da minha prática docente na era digital.
P4	-
P5	A participação no minicurso será de extrema importância para a minha formação enquanto professora e enriquecerá minha presença no PIBID, tendo em vista que sou bolsista do projeto e o mesmo aborda as teorias dos (multi/trans) letramentos e visa a experiência em sala de aula.
P6	Para poder conhecer melhor os conceitos de trans/multiletramentos e trans/multimodalidade. Além disso, refletir sobre as contribuições desses conceitos para a prática pedagógica.
P7	Acredito que seja latente a necessidade de pensarmos no processo de ensino-aprendizagem considerando as novas tecnologias disponíveis. Principalmente a partir da realidade de ensino remoto devido à pandemia.
P8	Eu cursei a disciplina em letramento v com a professora -----, que abrangeu essa parte dos tecnodiscursos. Nosso trabalho final foi sobre esse tema e eu me empolguei bastante e queria dar continuidade a temática.
P9	Que as discussões e reflexões possam fortalecer e agregar mais conhecimento, pois tenho interesse pela área dos multiletramentos.
P10	Sou apaixonada por língua e por ensino. Tudo o que possa agregar conhecimento me interessa, principalmente por já estar em sala antes mesmo de pisar na universidade. Além disso, considero, mais do que nunca, que a reflexão sobre o ensino é necessária, bem como os assuntos que serão abordados, como o (multi) letramento (Tema do PIBID, inclusive)
P11	Tenho interesse em expandir meus horizontes no intuito de adquirir cada vez mais conhecimentos que me auxiliem como professora de língua inglesa.
P12	Pelo -----, pude ter contato com a pesquisa desenvolvida pela profa. Jailine e achei muito interessante a proposta feita por ela. Meu interesse, então, é aprofundar o conhecimento e pensar novas perspectivas de ensino na sala de aula.

P13	Por estar desenvolvendo uma pesquisa no ----- que busca observar a (re)produção de discursos contrários e favoráveis à linguagem neutra nas redes sociais, acredito que a temática a ser desenvolvida nesse minicurso pode ser interessante para entender melhor esses movimentos. Arelado a isso, por entender que esse minicurso visa levar essa conversa para o ensino de língua em sala de aula, acredito que seria interessante observar o encontro da construção dos sentidos nas redes sociais, como já venho analisando, e como isso poderia ser levado para o ambiente escolar.
P14	-
P15	-
P16	Entender e me aprofundar nos conhecimentos de novos multiletramentos e multimodalidade.
P17	Tenho interesse em ampliar meus conhecimentos e pesquisar mais sobre formas de melhorar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.
P18	O tema é bastante interessante, principalmente agora em que o digital entrou de vez na sala de aula.
P19	Percebo que esse tema é muito relevante na formação dos docentes, visto que a tecnologia não pode ser vista como vilã pelos professores, mas sim um instrumento poderoso que pode e deve auxiliar na aprendizagem dos alunos.
P20	Tenho bastante interesse nos textos provenientes das mídias digitais e acredito que a linguagem tem uma relevante atuação nesses ambientes. Portanto, participar do curso me proporcionará uma imersão nos estudos desses textos, de forma a compreendê-los e aplicá-los no ensino de língua portuguesa.

Fonte: elaborado pela autora.

Dos vinte (20) colaboradores, cinco (5) nunca interagiram na comunidade do minicurso (P16, P17, P18, P19 e P20), embora alguns tenham participado de alguns dos encontros síncronos iniciais. Com o avançar das atividades, houve desistência de alguns participantes (5 justificaram sua desistência por meio de formulário on-line) e apenas dez (10) chegaram à etapa de início da construção dos módulos, conforme detalharemos adiante.

Durante o minicurso, os quinze (15) participantes ativos na Comunidade do minicurso produziram quarenta e uma (41) postagens (38 dentro da comunidade), oitenta (80) comentários nas postagens dos colegas, trinta e dois (32) comentários nas postagens do curso, sete (7) módulos de aprendizagem, comentários durante o processo de *feedback* dos módulos.

Figura 18 - Esquema com resumo da produção dos participantes

SEMANA 0 Orientação e Apresentação	SEMANA 1 Ampliando o conceito de letramentos	SEMANA 2 Letramento e multimodalidade	SEMANA 2 Letramentos críticos	SEMANA 3 Novos letramentos
15 postagens e 49 comentários	8 comentários na postagem do curso 4 postagens e 18 comentários	6 comentários na postagem do curso 5 postagens e 20 comentários	5 comentários na postagem do curso 5 postagens e 14 comentários	5 comentários na postagem do curso 5 postagens e 7 comentários
SEMANA 3 Práticas de remix na web	SEMANA 4 Questões curriculares	SEMANA 5 Planejando o módulo	SEMANA 6 E 7 Submissão e revisão do módulo	SEMANA 8 Submissão final e apresentação
3 comentários na postagem do curso 3 postagens e 5 comentários	4 comentários na postagem do curso 3 postagens e 5 comentários	8 módulos iniciados usando a ferramenta Creator	7 módulos submetidos e revisados pelos colegas	7 módulos apresentados e publicados na Comunidade

Fonte: elaborado pela autora.

Importante mencionar, no entanto, que essa participação na Comunidade não se deu de forma equilibrada ao longo das semanas e que nem todos os participantes mantiveram uma participação contínua, conforme detalhamos no quadro abaixo (Quadro 8).

Quadro 8 - Detalhamento da participação na Comunidade

Participantes	Comentários nas postagens do curso	Número de postagens temáticas	Número de comentários nas postagens dos colegas
P1	6	6	20
P2	6	7	23
P3	1	2	1
P4	5	2	8
P5	3	2	2
P6	0	1	8
P7	3	3	0

P8	6	7	8
P9	0	0	0
P10	1	2	1
P11	0	1	0
P12	0	2	0
P13	0	1	1
P14	1	1	8
P15	0	1	0

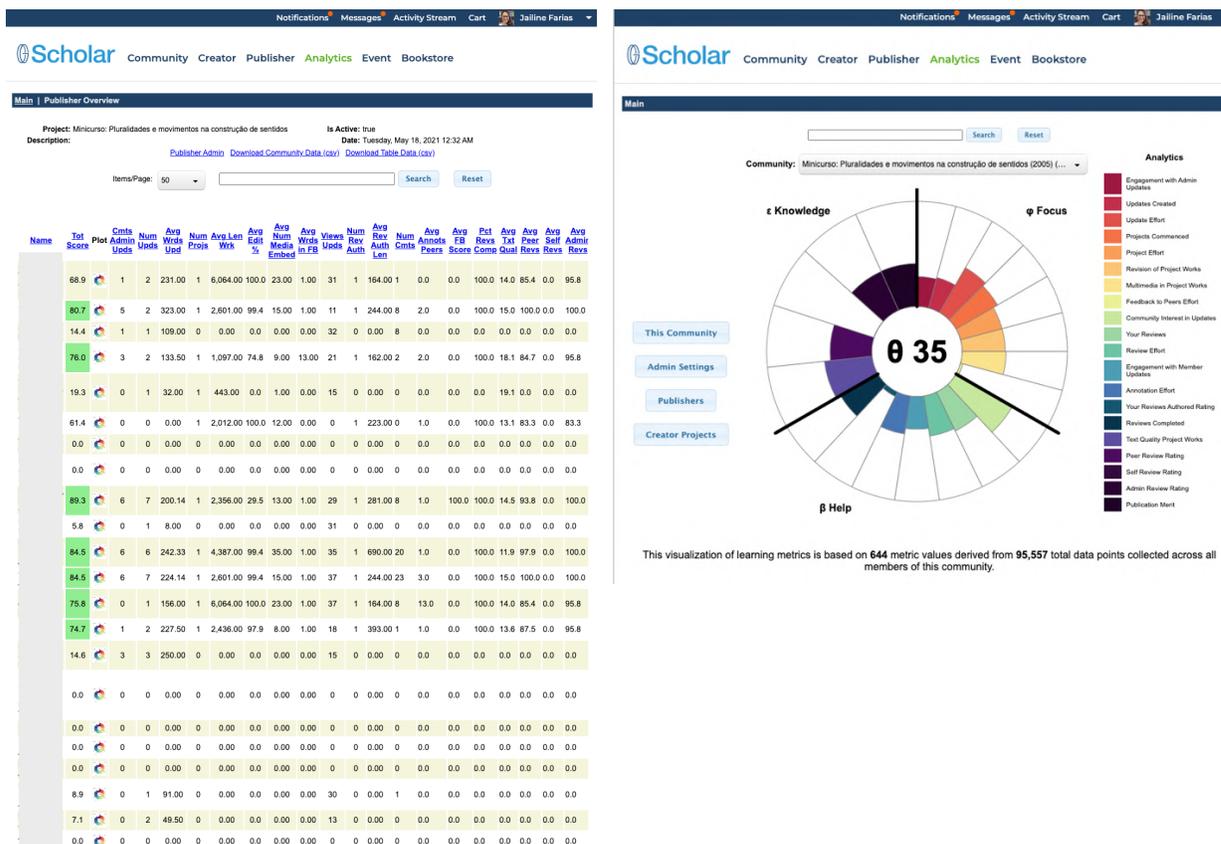
Fonte: elaborado pela autora.

Destacamos, então, que, dos 15 participantes que interagiram na comunidade, P13 e P14 desistiram do minicurso logo após a primeira semana. P15 desistiu na terceira semana e foi a única que justificou a desistência por e-mail. Já P9, não participou ativamente, contribuindo com postagens e comentários, das interações no espaço central da comunidade, mas era assídua nos encontros síncronos e foi até a etapa final do curso, desenvolvendo seu módulo utilizando a ferramenta *Creator* e participando do processo de revisão. Algo semelhante ocorreu com P6, que interagiu com os colegas na Comunidade apenas nas primeiras semanas. P7 e P12 desistiram na metade do curso, enquanto P10 e P11 chegaram a iniciar a etapa do módulo, mas não o concluíram, desistindo na fase final do minicurso. Assim, foram até a etapa final de submissão do módulo oito (8) participantes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8 e P9.

O acompanhamento dos participantes contou com o auxílio da ferramenta *Analytics*¹²⁷ da plataforma, em que o engajamento e as produções dos participantes são documentados (o que se articula ao traço de investigabilidade, definido por Paveau (2017)) e apresentados de modo quantitativo e gráfico (ver figura 19).

¹²⁷ A ferramenta apresenta os dados da comunidade em formato de tabela ou organizados visualmente no formato gráfico de *Aster Plot* (também chamado de gráfico de explosão solar). Embora não seja o foco da nossa pesquisa, o *Analytics* conta com algoritmo que converte todos os tipos de texto e interação em variáveis métricas, cujos resultados oferecem uma perspectiva (*data-based*) do desempenho dos participantes, permitindo a avaliação de padrões e divergências que podem aprofundar a compreensão sobre o nível de engajamento dos estudantes.

Figura 19 - Acompanhamento dos participantes por meio do Analytics



Fonte: Dados da pesquisa.

Aplicamos um questionário com os desistentes, embora nem todos tenham respondido (apenas 5¹²⁸), por acreditarmos ser um aspecto importante a compreensão dos fatores que podem ter influenciado na decisão de desistir do minicurso, especialmente considerando que ele foi ministrado durante a pandemia de Covid-19, em que o excesso de exposição às telas durante as atividades remotas tem causado níveis alarmantes de cansaço, estresse, acarretando problemas de ordem física e

¹²⁸ Dos cinco (5) participantes que justificaram a desistência, quatro (4) informaram que o minicurso havia atendido às suas expectativas, três (3) afirmaram ter acessado os materiais do curso; quatro (4) indicaram que teriam interesse em fazer o curso em outro momento e um (1) indicou que talvez tivesse interesse. Dentre os fatores que motivaram a desistência, foram citados: questões pessoais (2), questões acadêmicas e/ou profissionais (2), fluxo intenso de atividades (1), indisponibilidade de horário (2), dificuldades com a plataforma (1), dificuldade para acompanhar os conteúdos (1). Os desistentes também indicaram plataformas com as quais tinham familiaridade, e apenas um indicou plataformas diferentes do *Google Classroom* (Edmodo e Slack).

emocional¹²⁹. Ressaltamos também que, pelo fato de o minicurso se tratar de uma atividade extracurricular para os colaboradores que voluntariamente optaram por participar, por se encontrarem na graduação, eles tinham o desafio de conciliar as atividades regulares da licenciatura (já bastante afetadas pelas mudanças no calendário e ajustes na carga horária dos componentes curriculares) com as atividades do minicurso. Acreditamos que esse pode ter sido um fator determinante para o engajamento dos participantes nas atividades propostas, bem como para a desistência.

4.3.5 A construção dos módulos digitais de aprendizagem

Para a proposta de criação dos módulos, consideramos o potencial do remix como uma prática ativa de aprendizagem e desenvolvimento profissional (SMITH *et al.*, 2016; DALTON; SMITH, 2014), assim como a necessidade de desenvolver atividades no contexto de formação docente centradas na produção, criação, no desenvolvimento de oportunidades para que os participantes possam compor, remixar e refazer artefatos, negociando sentidos através de diferentes modos, instrumentos e mídias.

Assim, concordando com os autores quanto ao potencial de tais oportunidades para a ampliação do repertório composicional e o desenvolvimento profissional docente é que nos propomos, nesta tese, a explorar o desenvolvimento de *módulos digitais de aprendizagem*, a partir da experiência de professores em formação na plataforma de ensino *Scholar*.

Um módulo consiste em um trabalho híbrido, produzido nativamente na *web* (por meio da plataforma *Scholar*¹³⁰), que integra as práticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento de um plano de aula, currículo e livro didático¹³¹. Conforme definido

¹²⁹Sobre os efeitos da superexposição às telas no período de pandemia, ver a matéria disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/revista-do-correio/2021/05/4927592-fadiga-pandemica-por-que-estamos-sempre-com-a-sensacao-de-cansaco.html>

¹³⁰ Mais sobre os módulos em: <https://newlearningon-line.com/learning-by-design/the-learning-module>

¹³¹ Os módulos de aprendizagem dialogam com a proposta de protótipo desenvolvida por Rojo (2017), ao discutir a elaboração de materiais didáticos digitais adequados aos novos multiletramentos e a uma aprendizagem interativa e colaborativa. Os protótipos propostos por Rojo são materiais didáticos abertos, flexíveis, organizados e compartilhados em arquivos digitais (do tipo PDF - *Portable Document Format*), que oferecem rotas ao professor, bem como atividades que exploram o engajamento e a colaboração entre os alunos e docentes, ao mesmo tempo em que envolvem aspectos multimidiáticos e multissemióticos. No entanto, diferentemente dos protótipos, os módulos são artefatos nativos digitais (*web-based*), construídos de forma on-line no âmbito da plataforma *Scholar*.

pela plataforma, enquanto um plano de aula é um roteiro privado/individual mais relacionado às atividades do docente, um módulo pode ser compartilhado em uma comunidade ou turma, e, opcionalmente, publicado na *web*, para que outros professores possam utilizar e/ou para construir um acervo de propostas pedagógicas¹³². Assim, ao contrário de um plano de aula que é escrito principalmente para fins de *design* do professor, um módulo de aprendizagem tem os lados do professor e do estudante.

Como pode ser visto nas figuras 20 e 21 a seguir, no lado esquerdo da tela, é possível construir um diálogo direto com os participantes/alunos do curso, explorando cada etapa do módulo, utilizando o "discurso da sala de aula". No caso do módulo de aprendizagem, você se dirige aos alunos em um modo dialógico, mediando a interação dos alunos com os materiais, com atividades e entre os participantes do curso. Já no lado direito da tela, é possível desenvolver uma reflexão sobre as escolhas pedagógicas e aspectos curriculares que nortearam a criação do módulo, explicitando-os, portanto, para outros professores a partir de articulações com o currículo e/ou fundamentando suas escolhas didático-pedagógicas (CGSCHOLAR, 2021).

¹³² Podemos ver exemplos de módulos desenvolvidos no âmbito dos cursos ministrados por Kalantzis e Cope no *Learning Design and Leadership Program* da Universidade de Illinois em: <https://cgscholar.com/bookstore/learning-design-and-leadership-modules>

Figura 20 - Exemplo de Módulo Digital de Aprendizagem (M-P8)

Etapa 4

Multimodalidade e Intertextualidade nos Stickers do WhatsApp (versão 1)
Anonymous
Jul 30, 2021 at 9:10 AM

Sobre esse módulo

Esse módulo se direciona a alunos dos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), pensei, especificamente, para estudantes do 8º ao 9º ano. Aqui trabalharemos o conceito de texto, o que é multimodalidade e intertextualidade, como também relacionaremos essas temáticas aos stickers do WhatsApp de modo a ampliar o conceito de texto desses estudantes, com o objetivo de desenvolver as análises de leitura e os descobrimentos das múltiplas formas de construção de sentidos. Espero ainda com esse módulo, ampliar a percepção da intertextualidade, e a construção de sentidos. Pretendo trazer exemplos que se relacionem às práticas reais de linguagem, para que os estudantes possam refletir o real funcionamento da língua, e percebam como ela está sempre situada em contextos reais. Na etapa final, trarei exemplos do WhatsApp com o objetivo de incorporar novas linguagens e valorizar a cultura digital. Cultura essa em que os jovens se mostram, cada vez mais, protagonistas. Acredito que relacionar o assunto linguístico ao mundo dos jovens vá possibilitar uma maior participação e interesse deles, pelo motivo de tornar o ensino mais atrativo e significativo aos ambientes desses estudantes. Espero, com isso, ampliar e diversificar o que entendem por leitura, além de propor condições de compreensão significativa e representativas da cultura linguística e semiótica.

O modo de avaliação será sistemática, no qual todas as etapas possuirão atividades e/ou perguntas reflexivas. Quanto a duração, penso que pode ser realizada em 4 aulas, em que cada etapa irá corresponder a uma aula.

Etapa 1: Para o aluno.

Certamente você já ouviu a palavra texto, já leu um texto e já produziu um texto. Mas...

- O que você entende como texto?

Texto é uma unidade de comunicação e de sentido, o texto é um lugar onde os interlocutores vão construir, por interações, os sentidos desse texto. Logo, se estamos falando de comunicação, temos a presença de locutores e interlocutores.

Exemplo: uma carta é um texto, ela estabelece a comunicação entre locutor e interlocutor, um filme é um texto, o autor/diretor produziram o filme e contam a história para quem assiste, nesse caso também temos um locutor e interlocutor, porque, se falamos de diálogo, sempre haverá esses dois sujeitos. Outro exemplo: uma placa de trânsito também é um texto, ela dialoga com os motoristas o que pode e o que é proibido na estrada.

Veja um vídeo:

Etapa 1: Para o professor

É importante começar esse módulo trabalhando o sentido de texto, muitos alunos podem pensar que texto é apenas o "texto escrito", por isso é fundamental a ampliação do sentido de texto para o reconhecimento, no final desse módulo, de stickers como elementos verbo-visuais textuais.

É interessante, também, que haja debates para os alunos trazerem mais exemplos de textos.

Outra proposta interessante, é a realização de um diagnóstico de mudança do conhecimento de texto antes e depois da aula.

[Post Student Content to a Community](#)



Fonte: Captura de Tela do CGScholar

Ao contrário de um programa de estudos, um módulo de aprendizagem contém conteúdos e um esboço de cobertura. E, ao contrário de um livro didático, que normalmente resume e transmite o conteúdo que os alunos devem consumir, um módulo de aprendizagem seleciona uma variedade de conteúdo da *web* (links, mídia incorporada etc.), como podemos ver na figura 21, e estabelece um diálogo com e entre os alunos, que se posicionam como produtores ativos de conhecimento (CGSCHOLAR, 2021).

Figura 21 - Recorte do módulo M-P2/P4 com exemplos de recursos utilizados

Etapa 1

- I. Explícite para os seus colegas, juntamente ao professor, quais são suas percepções acerca do que são as modalidades oral e escrita da Língua e como estão presentes no cotidiano.
- II. Assista ao seguinte vídeo, refletindo sobre sua temática e analisando os aspectos visuais e sonoros do vídeo em animação da música "Aos olhos de uma criança" do rapper Emicida:



Media embedded June 30, 2021

- III. Após refletir sobre o clip acima, leia o seguinte resumo referente ao livro "Capitães da areia" de Jorge Amado:

<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/capitães-da-areia-resumo-da-obra-de-jorge-amado/>
- IV. Juntamente ao professor e aos colegas de sala, socialize, oralmente, suas compreensões com relação ao texto lido, evidenciando a sua visão à estrutura do gênero resumo escrito e à temática do livro.
- V. Ouça o podcast abaixo e analise os aspectos formais e temáticos presentes nessa produção oral:

[https://open.spotify.com/embed/episode/0pJYDY0FxCT6ddeNaaWrI" width="100%" height="232" frameborder="0" allowtransparency="true" allow="encrypted-media"></iframe>](http://</framesrc=)
- VI. Oralize, em debate com o professor e os colegas, as suas percepções com relação à abordagem oral e escrita de um mesmo livro, atentando-se para as críticas à estrutura ao tema.
- VII. Quais são as semelhanças que podemos observar entre a temática do livro de Jorge Amado e da música de Emicida? E qual a ligação com os problemas sociais que vivenciamos fora da ficção? Socialize com os colegas.

- III. Apresentar, para os alunos, ferramentas que facilitem a edição de vídeos (a exemplo do *InShot*), para que, com isso, seja solicitada a produção de um *vlog* que objetive resenhar um dos contos/textos sugeridos. Além disso, debater em sala a percepção das redes sociais como local de divulgação científica e propor a ferramenta *IGTV* do *Instagram* como aporte para publicar o vídeo produzido. Por fim, no decorrer da produção dos discentes, orientar/responder possíveis dúvidas e solicitar um roteiro de gravação escrito para ser avaliado - sendo essa, a parte escrita da atividade.

Etapa 1

- I. Promover debate inicial sobre as modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa, observando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.
- II. Disponibilizar material de apoio com o resumo do livro "Capitães da areia" de Jorge Amado (observação: o livro pode ter sido trabalhado anteriormente com a turma, já que aqui o foco é nos gêneros resumo, resenha e *vlog* literário).
- III. Socializar, a partir do texto abordado, as noções de modalidade escrita da Língua e da estrutura do gênero resumo, além de debater a temática do livro - incitando críticas e percepções por parte dos alunos.
- IV. Disponibilizar o *podcast* "Podcast Capitães da areia do autor Jorge Amado" do canal *Capitães da Areia de Jorge Amado*.
- V. Socializar, a partir do *podcast*, as noções de modalidade oral da Língua e da estrutura do *podcast*.
- VI. Apresentar aos alunos o vídeo em animação da música "Aos olhos de uma criança" do rapper Emicida.
- VII. Debater os aspectos formais da estruturação visual e sonora do vídeo, assim como a temática presente na letra e na animação.

Materiais de apoio

- I. Materiais de apoio para os conceitos de Multiletramentos (abordando a noção de práticas valorizadas x desvalorizadas no ambiente escolar).



Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino

LIMA, A. M. P.; FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, J. M. R. (org.). *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.



Letramento na contemporaneidade

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, p. 72-91, ago./dez. 2014.

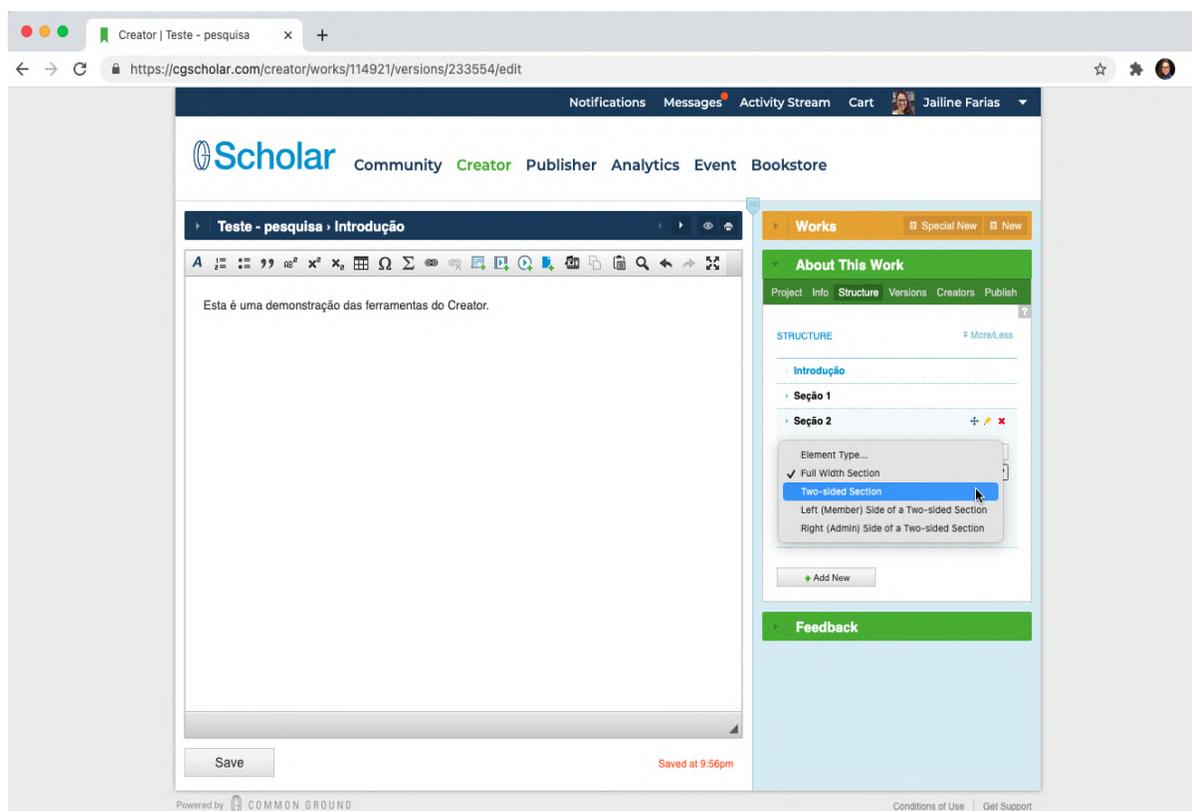
Fonte: Dados da pesquisa.

Ao construir um módulo digital de aprendizagem, o docente é encorajado a atuar de forma ativa na curadoria, adaptação, remixagem e criação de conteúdos/materiais que serão utilizados com os alunos; ao mesmo tempo em que: i) reflete sobre seu repertório pedagógico e os objetivos de aprendizagem a serem trilhados; e ii) desenvolve um artefato compartilhável, que pode ser posteriormente adaptado e utilizado por outros professores membros de uma comunidade.

Para a produção dos módulos, os participantes utilizam o espaço *Creator*, editor de texto/projetos da plataforma. Assim, a partir das discussões propostas na primeira

parte do minicurso, os participantes foram direcionados para esse espaço da plataforma, o *Creator*, ferramenta de edição de textos e desenvolvimento de projetos gerenciados pela administração da Comunidade por meio do *Publisher*.

Figura 22 - Espaço do Creator 1 (Editor de projetos)



Fonte: Dados da pesquisa.

Foram enviadas notificações aos participantes com orientações para que iniciassem o projeto dos módulos e, para que iniciassem o planejamento das propostas, organizamos a postagem da semana 5 com tutoriais e esquemas para auxiliar os participantes a delinear seus projetos. Também encorajamos os participantes a partirem de suas experiências na monitoria, no Pibid, na RP ou no estágio, podendo construir propostas para esses contextos. Ademais, compartilhamos uma rubrica¹³³ (também utilizada no processo de revisão), indicada no Quadro 9 a seguir, que também norteou a

¹³³ A rubrica foi desenvolvida tendo como base os processos de conhecimento propostos por Cope e Kalantzis (2015) – ver Figura 3 e Quadro 4.

construção e formação das propostas. No encontro síncrono, eles puderam compartilhar ideias, esclarecer dúvidas e continuar trabalhando para a submissão da primeira versão.

Quadro 9 - Rubrica dos Módulos de aprendizagem

Critérios
<p>1) Apresentação do módulo O módulo apresenta o público a que se direciona (quem são os alunos)? Apresenta que conteúdo(s) será(ão) trabalhado(s) e o porquê (justificativa/relevância)? Apresenta objetivos e duração do módulo? Indica qual estratégia de avaliação será adotada?</p>
<p>2) Descrição das etapas do módulo O módulo está organizado em etapas executáveis (mínimo de 4)? Apresenta uma sequência lógica para o desenvolvimento do módulo (com entradas alinhadas com os objetivos propostos)?</p>
<p>3) Explorando conhecimentos prévios O módulo explora conhecimentos que os alunos já possuem ou experiências familiares aos alunos, reconhecendo e valorizando seus repertórios?</p>
<p>4) Ampliando conhecimentos (conceituais e analíticos) O módulo cria oportunidades para a ampliação dos conhecimentos dos alunos, apresentando novos conceitos ou perspectivas de análise de forma contextualizada?</p>
<p>5) Aplicando/Vivenciando conhecimentos O módulo cria oportunidades para a vivência/aplicação/transformação dos conhecimentos de forma contextualizada? Coloca os alunos como agentes, de forma ativa, crítica, no processo de aprendizagem?</p>
<p>6) Curadoria/Criação de materiais O Módulo demonstra engajamento na seleção/criação de materiais e conteúdos? Materiais são adequados aos propósitos?</p>
<p>7) Uso de mídias/tecnologia O módulo explora o potencial dos usos das mídias - como recurso pedagógico, na apresentação dos conteúdos e desenvolvimento de atividades com os alunos? Há diversidade de mídias?</p>
<p>8) Organização geral/formatação O módulo apresenta formatação em duas colunas (para o aluno e para o docente)? Mídias, recursos, materiais usados incluem referências? O módulo apresenta ícone, resumo e palavras-chave?</p>

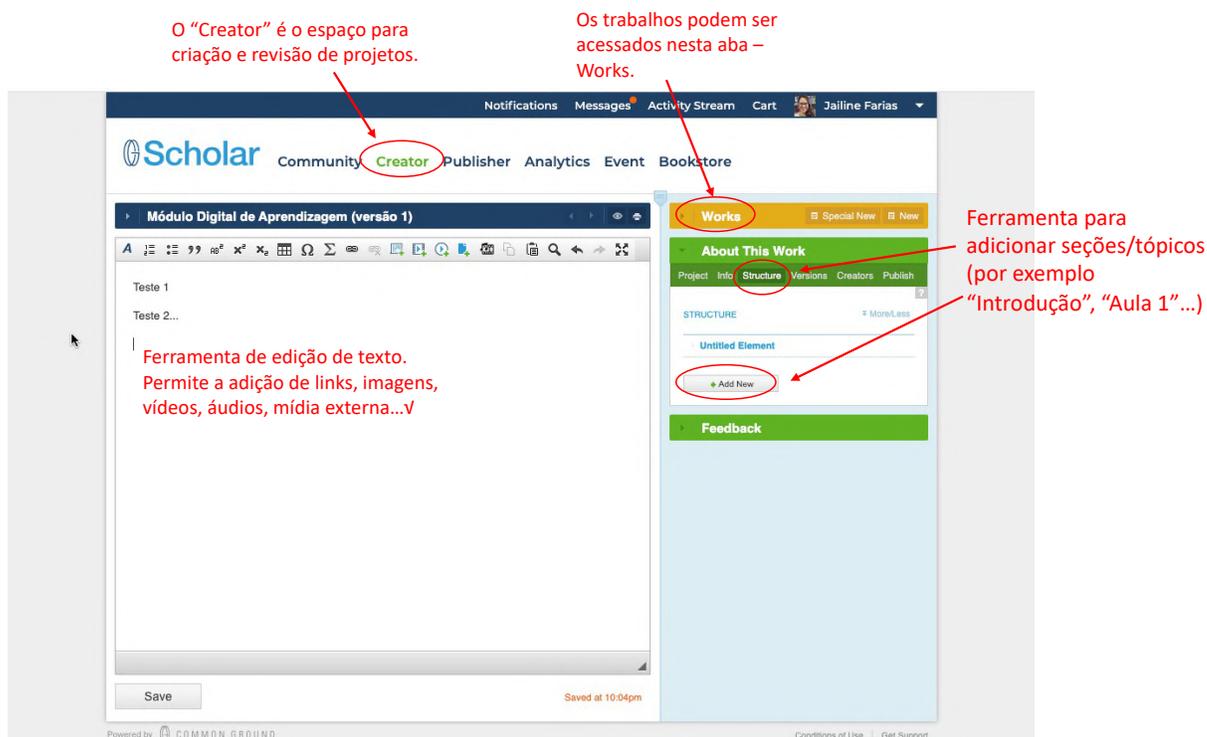
Fonte: elaborado pela autora.

A primeira versão das propostas foi encaminhada para *feedback* e cada participante pode contribuir revisando o módulo de um colega, colaborando com a

construção da proposta. As instruções para revisão foram compartilhadas na postagem da semana 6 e cada participante recebeu uma notificação com o trabalho que deveria ser revisado. Após a submissão das revisões, os participantes trabalharam na nova versão do módulo e realizaram uma nova submissão. Depois dessa submissão final e revisão de questões gerais de formatação por parte da docente/pesquisadora, os módulos foram apresentados no último encontro síncrono e publicados na comunidade do minicurso, ficando disponíveis a todos os membros, bem como no perfil dos participantes. A escolha pela apresentação síncrona foi decisão dos participantes, uma vez que havíamos sugerido inicialmente a postagem das apresentações em formato de vídeo curto na plataforma.

O espaço *Creator* gerenciou o processo de produção dos módulos, bem como o processo de *feedback*, a partir das ferramentas disponibilizadas pela plataforma. Como podemos observar na Figura 23 (e na Figura 22 indicada anteriormente com captura da tela do *Creator*), os participantes possuem várias opções de edição e organização (para criação de seções e subseções, utilizam a aba "*Structure/Estrutura*" no menu verde à direita "*About this work/Sobre esse trabalho*").

Figura 23 - Espaço do Creator 2 (Editor de projetos)



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse espaço, os participantes também podem incluir outras informações sobre o seu projeto, como a adição de ícones, edição do título, adição de resumo, palavras-chave. Eles também podem acessar as versões do trabalho (a versão em que o usuário está trabalhando no momento é salva automaticamente e é possível acessar as outras versões salvas pelo autor clicando em "*Versions/Versões*") e trabalhar de forma colaborativa, adicionando Co-criadores¹³⁴ aos seus projetos.

Quanto ao processo de revisão, inserimos a rubrica na plataforma e os participantes puderam enviar *feedback* quantitativo (barra laranja) e qualitativo por meio de comentários e sugestões em relação aos módulos dos colegas, de acordo com os critérios discutidos e compartilhados. Conforme podemos ver na Figura 24,

¹³⁴ Dois participantes adicionaram colegas como colaboradores - co-criadores - do projeto, formando duplas, mesmo sem orientações específicas de como fazer isso no espaço da plataforma, o que demonstra a exploração ativa das possibilidades oferecidas pelo ecossistema.

Figura 24 - Exemplo do processo de revisão/feedback

The screenshot displays a web interface for reviewing student work. On the left, a sidebar menu includes 'Works', 'About This Work', and 'Feedback'. The 'Feedback' section is active, showing 'Reviews', 'Annotations', 'Recommendation', and 'Checker' tabs. Below these are 'Rubric', 'Review Work', and 'Results' tabs. A 'VIEW REVIEWS' button and a dropdown menu for 'Results for Version 1 (Jul 4, 2021 9:38 pm)' are visible. The main content area is divided into three columns, each showing a review for a different work:

- Column 1 (Left):**
 - Apresentação do módulo:** Score 2 of 3, Weight: 1/8. Comment: 'Fiz algumas sugestões por meio de comentários no texto.'
 - Descrição das etapas do módulo:** Score 2 of 3, Weight: 1/8. Comment: 'Com certeza, ao final do curso, vc conseguirá concluir todas as etapas do seu módulo. Bom trabalho!'
- Column 2 (Middle):**
 - Explorando conhecimentos pr...:** Score 3 of 3, Weight: 1/8. Comment: 'Muito bom iniciar cada seção partindo dos conhecimentos prévios dos alunos.'
 - Ampliando conhecimentos (co...:** Score 3 of 3, Weight: 1/8. Comment: 'Sem dúvida! Os alunos ampliarão seu arcabouço literário, e, conseqüentemente, se tornarão analistas críticos.'
 - Aplicando/Vivenciando conhe...:** Score 3 of 3, Weight: 1/8. Comment: 'Sem dúvida, os alunos ficarão muito engajadas. Principalmente por poderem falar de obras que eles tem afinidade. E mesmo que se opte por trabalhar com o cânone, o podcast pode engajar a leitura dos clássicos, muitas vezes tidos como chatos pelos alunos.'
- Column 3 (Right):**
 - Curadoria/Criação de materiais:** Score 1 of 3, Weight: 1/8. Comment: 'Como o foco são as HQs, acredito que você pode trazer mais alguns exemplos para trabalhar o gênero com os alunos.'
 - Uso de mídias/tecnologia:** Score 3 of 3, Weight: 1/8. Comment: 'A proposta utiliza muito bem as mídias. Excelente.'
 - Organização geral/formatação:** Score 2 of 3, Weight: 1/8. Comment: 'Muito boa a ideia. Excelente explorar as HQs, em geral associadas ao Infantil, no Ensino Médio. São textos essencialmente multimodais e por isso facilitam o trabalho para além do verbal. Sem dúvidas, nessa última semana você conseguirá concluir a proposta. Bom trabalho!'

Each review entry includes a progress bar, a score, a weight, a comment box, and an 'Add Comments' button at the bottom of the rightmost column.

Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, eles poderiam fazer marcações mais pontuais no texto, através da ferramenta de anotações (*Feedback > Annotations*). Ao clicar na anotação realizada pelo revisor (ver cursor do mouse, na coluna à direita na Figura 25), o trecho é destacado em laranja no texto (à esquerda). Também é possível acessar o comentário e dialogar com o revisor (ver caixas de texto após o comentário do revisor - *Add a comment*/Adicione um comentário).

Figura 25 - Exemplo do Creator (Editor de projetos)

The screenshot displays the Scholar Creator interface. At the top, there is a navigation bar with 'Notifications', 'Messages', 'Activity Stream', 'Cart', and a user profile for 'Jailine Farias'. Below this is the 'Scholar' logo and a menu with 'Community', 'Creator', 'Publisher', 'Analytics', 'Event', and 'Bookstore'. The main content area is titled 'Módulo Digital de Aprendizagem (versão 1)' and contains three paragraphs of text. The first paragraph discusses the importance of expanding learning methods. The second paragraph mentions 'multimodalidade' and 'multiletramentos'. The third paragraph describes a project for 'Ensino Médio' involving a podcast and a comic book. Below the text are images of comic books and a starburst graphic. At the bottom of the main content area are buttons for 'Edit Latest Version', 'Re-publish Work', and 'Return to Project'. On the right side, there is a 'Works' sidebar with sections for 'About This Work', 'Feedback', and 'Annotations'. The 'Annotations' section shows a comment about 'multimodalidade' and a 'Create Annotation' button at the bottom.

Fonte: Dados da pesquisa.

As possibilidades composicionais e de colaboração entre os participantes no processo de construção dos módulos são ampliadas por meio das ferramentas de gestão do processo de escrita e *feedback* oferecidos pela plataforma. Os participantes mobilizam conhecimentos metacomposicionais e habilidades digitais articuladas no processo de escrita.

A produção dos módulos enquanto artefatos híbridos, deslinearizados, interativos, digitais, que articulam uma variedade de elementos e materiais curados, adaptados e desenvolvidos, mobilizam, do ponto de vista composicional, diferentes potencialidades tecnodiscursivas e pedagógicas da *web*, as quais discutiremos mais adiante no capítulo de análise.

4.4 Procedimentos e categorias de análise

O conjunto de dados gerados durante a pesquisa inclui:

- Postagens semanais do minicurso (com conteúdos, pontos para discussão e orientações para construção dos módulos) e postagens temáticas dos participantes (em resposta às discussões/reflexões propostas);
- Comentários produzidos nos *updates* do curso (em resposta aos questionamentos para discussão deixados em cada postagem do minicurso), nas postagens dos colegas e no processo de revisão;
- Módulos de aprendizagem (versões dos módulos produzidos pelos colaboradores com propostas de ensino);
- Formulários aplicados (de inscrição, sondagem e avaliação);
- Depoimentos de encontro em que realizamos um grupo focal; e
- Diário de pesquisa com observações da pesquisadora.

Para a sistematização dos dados, realizamos, inicialmente, uma descrição geral de todo o material gerado contendo os links para os materiais localizados na plataforma utilizada, a fim de que pudéssemos registrar os dados brutos gerados antes de organizá-los para análise na tese, tendo em vista os nossos objetivos e perguntas de pesquisa. Este material é de uso pessoal e está arquivado em computador pessoal e plataforma digital de acesso restrito.

Considerando a natureza qualitativa desta pesquisa, assim como o grande volume de dados coletados, optamos por fazer um recorte desse material e conduzimos a nossa investigação a partir de uma análise por amostragem. Isso não implica dizer que não discorreremos sobre todo o processo e suas etapas, contextualizando e situando os dados em relação ao desenrolar da pesquisa.

Ademais, vale ressaltar que as amostras dos dados advindos da plataforma incluem printagem/captura de telas que, embora estabilizem e congelem determinados aspectos, não traduzindo a dinamicidade dos ambientes digitais, teve como objetivo abarcar os aspectos mais gerais/macro do ambiente na discussão e análise. Sabemos que o modo de navegação dos textos nas telas se dá por meio de barras de rolagem.

Estas permitem que o escritor (PAVEAU, 2017) facilmente se desloque verticalmente de um ponto a outro da tela (seja com gestos realizados por meio do mouse ou por meio de *touchpad* e de movimentos de rolagem e de pinça com os dedos), independentemente da extensão do texto (que é também ampliado na *web*). Porém, com o intuito de facilitar a leitura dos exemplos, mantendo as convenções de formatação requeridas para este trabalho acadêmico (ainda bastante alinhadas com modelos de publicação pré-digitais, vale ressaltar), optamos por apresentar, quase sempre, os recortes "quebrados" e colocados lado a lado, destacando a coluna central da tela. Temos ciência, no entanto, de que essa opção encontrada acarreta perdas, uma vez que acabamos por desformatar o modo original como estas produções se apresentam em seu ecossistema nativo. Isso se configura, portanto, como um dos desafios metodológicos colocados pelo trabalho com textos nativos digitais (PAVEAU, 2017) e ainda pelos textos acadêmicos no digital (COPE; KALANTZIS, 2014).

Após uma contextualização geral dos dados gerados, apresentaremos amostras selecionadas e recortes (os quais serão organizados como Exemplo 1, Exemplo 2...) que permitirão o aprofundamento de determinados pontos de maior relevância para os objetivos da nossa pesquisa, tendo em vista a nossa fundamentação teórica, apresentada nos capítulos iniciais deste trabalho.

Dessa forma, a análise está dividida em três momentos principais, assim distribuídos: 1) desenho do minicurso, ou seja, nas coordenadas que guiaram o percurso dos participantes (subseção 5.1); 2) produções dos participantes (subseções 5.2 a 5.4); e 3) reflexão dos participantes sobre a experiência (subseção 5.5), encerrando com considerações gerais sobre a análise dos dados.

Na análise e discussão, as produções dos participantes serão identificadas pela letra P mais número (P1, P2, P3...), conforme quadro apresentado na subseção 4.3.4, indicando a autoria da postagem, acrescida da indicação da semana com a qual aquela postagem se relaciona (S1 para Semana 1, S2 para Semana 2...) - por exemplo, P1S2 indica a produção do Participante 1 relacionada à Semana 2 do minicurso. Eventualmente, utilizaremos também a abreviação PM para nos referirmos à Pesquisadora-mediadora. Para nos referirmos aos módulos indicando sua autoria,

utilizaremos a letra M mais a indicação do participante que o produziu (por exemplo, M-P7 corresponde ao módulo produzido pela participante P7).

No primeiro momento (subseção 5.1), discutimos a organização do minicurso e os pressupostos que fundamentaram a proposta. O segundo momento, por sua vez, se subdivide em três trajetos de produção percorridos pelos participantes do minicurso: i) as postagens de apresentação (subseção 5.2, trajeto 1), ii) as postagens temáticas (subseção 5.3, trajeto 2) e, finalmente, iii) os módulos produzidos (subseção 5.4, trajeto 3). As postagens temáticas são quadrifurcadas e analisadas por semana, de acordo com a sua relação com as atividades propostas nas quatro primeiras semanas do minicurso. Já para a discussão dos módulos, cuja produção corresponde à segunda parte e à culminância do minicurso, consideramos como categorias de análise: a) o tratamento dado ao texto nas propostas de ensino desenvolvidas pelos participantes e b) o modo de composição dos módulos e o uso de recursos tecnolinguageiros. Dessa forma, analisaremos, a partir da discussão proposta nos capítulos iniciais deste trabalho, a noção de texto que fundamenta as propostas e como abarcam a natureza multissemiótica, a diversidade cultural e linguística, bem como a dinamicidade dos textos digitais. Também verificaremos os traços composicionais digitais nativos mobilizados pelos participantes na construção de seus módulos. Finalizamos essa subseção com algumas considerações sobre o processo de revisão, em que os participantes fizeram comentários e sugestões aos módulos dos colegas. Para isso, trazemos alguns boxes, para ilustrar como revisaram as propostas, de acordo com os itens da rubrica¹³⁵.

Para o terceiro momento (subseção 5.5), dividiremos as reflexões dos participantes em blocos temáticos que abordam: i) o formato do minicurso e os tipos e o fluxo de atividades propostas; ii) os conteúdos, temas e materiais propostos; iii) a interação dos participantes com os materiais e com os colegas; e iv) a reflexão dos participantes sobre a produção dos módulos e sobre possíveis contribuições para a sua formação como docentes.

¹³⁵ Conforme descrevemos na subseção 4.3.5. Sobre a rubrica e o processo de revisão, ver Quadro 9 e Figura 24.

Finalizamos, então, com considerações gerais sobre os dados analisados e algumas implicações do estudo para o ensino de língua(gem), para o trabalho com o texto digital, assim como para o processo de formação docente.

5 ANÁLISE DAS REDES TECNODISCURSIVAS: TEXTOS E TRAJETÓRIAS DE ESCRILEITURA EM (TRANS)FORMAÇÃO

5.1 O desenho do minicurso: articulações teórico-práticas e coordenadas da experiência

O minicurso foi desenhado a partir de uma abordagem prática, dialógica e ecológica (CANAGARAJAH, 2016; COPE; KALANTZIS, 2017), para fazer os alunos refletirem sobre as práticas de linguagem ao mesmo tempo em que interagem numa comunidade virtual, que muito se assemelha a uma rede social, experimentando novas formas de produção e interação com os colegas, modos de composição e textualidades digitais no contexto de ensino-aprendizagem.

A proposta toma por base pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, explorando os movimentos epistêmicos que compreendem a construção do conhecimento a partir de experiências situadas, as quais são valorizadas e colocadas em evidência, criando oportunidades para a ampliação dos conhecimentos conceituais e analíticos dos alunos, sua reflexão crítica e a aplicação prática em construções/produções textuais multissemióticas, com o uso de recursos digitais.

Com base nisso, ressaltamos que o minicurso estimulou a produção de textos sem focar em um único formato específico, isto é, um único produto, de modo que os participantes pudessem inovar e fazer escolhas de acordo com seus propósitos, refletindo sobre as experiências que emergiram e sobre os recursos utilizados, tal como sugere a perspectiva dos transletramentos.

Assim, o curso tem uma abordagem prática justamente por oportunizar a exploração de arquiteturas tecnodiscursivas, de modo que os participantes possam experimentar as potencialidades do digital e refletir criticamente sobre suas práticas de linguagem, bem como desenvolver, ao final, uma proposta de ensino. A proposta de criação dos módulos é, portanto, parte do exercício de pensar de forma prática, como traduzir algumas das questões abordadas no minicurso (o trabalho com textos digitais, explorando aspectos multissemióticos, o letramento crítico etc.) em escolhas didático-

pedagógicas no contexto de ensino de língua(gem), já que os colaboradores são professores em formação inicial, licenciandos dos cursos de Letras.

O aspecto dialógico fundamenta todo o curso, uma vez que pressupõe o engajamento, a interação dos colaboradores entre si, com os materiais, com a docente/pesquisadora, e a colaboração a partir das discussões, reflexões, revisão do módulo dos colegas (revisão entre pares), os quais consistem em materiais e movimentos que retroalimentam o fluxo do curso. Quanto ao tratamento ecológico, consideramos a sala de aula um ambiente rico, com recursos e potencialidades diversificados (COPE; KALANTZIS, 2017) que os participantes - alunos e professores -, podem mobilizar no processo de ensino-aprendizagem (CANAGARAJAH, 2016). Todo o emaranhado de relações que emergem desse/nesse ecossistema não segue uma lógica linear e constitui-se de potencial recurso ao processo e revela negociações entre materiais, modos, textos, tecnologias, pressupondo, portanto, um olhar amplo e uma análise ecológica das experiências e das produções textuais desenvolvidas nesse contexto.

Essa permanente negociação ao longo do minicurso possibilitou o compartilhamento de conteúdos e materiais diversos, organizados em postagens, nas quais os participantes poderiam comentar e a partir dos quais poderiam compartilhar postagens relacionadas ao tema. Também houve postagens mais informativas, voltadas a questões de orientação quanto à organização e logística de determinadas atividades do minicurso. Essa dinâmica coloca em evidência a interação entre os participantes, os quais participam ativamente compartilhando ideias, experiências, comentários, construindo sentidos a partir das possibilidades diversas oferecidas por esse ecossistema.

Além das interações por meio de postagens e comentários (solicitamos o mínimo de 4 postagens/*updates*, 4 comentários nos *updates* principais do curso; comentários em pelo menos 6 postagens dos colegas do curso), os participantes foram orientados a utilizar o espaço *Creator*, editor de texto on-line onde os projetos na plataforma podem ser desenvolvidos (ver subseção 4.3.5). Por meio dessa ferramenta, que permite a construção de textos inserindo imagens, áudios, vídeos, mídias externas, hiperlinks, e outras características de textos nativos digitais (PAVEAU, 2017), os participantes criaram

e revisaram, de forma colaborativa, suas propostas de ensino - módulos digitais de aprendizagem. A rubrica para revisão também foi inserida na própria plataforma, que concentra todo o processo de envio e recebimento de comentários, sugestões e anotações. Com base no feedback recebido (cada participante recebeu pelo menos uma revisão), os participantes puderam revisar seus módulos e realizar uma nova submissão, incorporando sugestões ou justificando a manutenção de aspectos apontados durante o processo.

Como apresentado na metodologia, o curso foi organizado em 8 semanas (semana 0 a 8), as quais descrevemos brevemente a seguir.

A semana anterior ao início do minicurso (Semana 0) teve como objetivo o envio de instruções por e-mail aos participantes, orientando-os quanto ao ingresso na plataforma, ambientando-os quanto ao espaço da comunidade e às atividades previstas, apresentando o cronograma detalhado do minicurso e encorajando a apresentação dos colaboradores a partir da postagem de um meme - assim eles poderiam se familiarizar com as possibilidades de construção de suas postagens, inserindo texto verbal e imagético em sua produção de apresentação.

Figura 26 - Recorte com atividade de apresentação (semana 0)



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à progressão dos conteúdos abordados ao longo do minicurso a partir da semana 01, em virtude da heterogeneidade dos participantes, advindos de diferentes períodos dos cursos de Letras, iniciamos com discussões acerca do conceito de letramento, avançando para a compreensão do conceito de letramento no plural, em seguida, partimos para a ampliação do conceito e introdução aos multiletramentos. Na sequência, focamos nos letramentos no ambiente digital (novos letramentos). Para finalizar as discussões mais teóricas, propomos a reflexão sobre o ensino de língua(gem) à luz dos conceitos apresentados nos momentos anteriores, de modo a preparar os participantes para a etapa de elaboração das propostas de ensino. Os participantes eram encorajados a interagirem e participarem ativamente na Comunidade do minicurso, de modo que os encontros síncronos semanais pudessem servir como momentos para sistematização das ideias, esclarecimento de dúvidas e/ou orientação mais individualizada.

Assim, na semana 01, partindo de Rojo e Moura (2019), Kleiman (2014) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), fizemos um contraponto entre as noções de letramento e de alfabetização para, em seguida, compreender o conceito no plural - letramentos. Para reflexão, trouxemos como exemplos um meme, um artigo acadêmico, um cartaz de filme, uma apresentação em *Power Point*, um episódio de *podcast* e um *slam*¹³⁶. A postagem finaliza questionando como os participantes relacionam os exemplos citados à ampliação do conceito de letramento(s) e o que significa compreender os Letramentos "além da letra", e sugerindo que criem uma postagem com um exemplo de produção textual para refletir sobre a ampliação dos letramentos para além do verbal/escrito, tendo como foco as diferentes semioses envolvidas no processo de construção de sentidos.

A semana 02 teve como foco a questão da multimodalidade (KRESS, 2012; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), com o objetivo de fazer os participantes refletirem como nossas interações articulam diferentes semioses, o que demanda, então

¹³⁶ Conforme definido pela Wikipedia, *Slam* é uma competição de poesia em que os/as artistas leem ou recitam um trabalho original (ou, mais raramente, de outros). Suas performances são geralmente julgadas pelo público ou por um grupo de jurados. No Brasil, os slams popularizaram-se entre grupos marginalizados como espaços para discussão de suas vivências. (Ver mais em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Poetry_slam>).

o trabalho com uma noção ampliada de texto e de letramentos. Buscamos pensar, então, como o uso de recursos multimodais é algo estratégico, sempre situado, encorajando os alunos a perceberem que, embora muitas vezes façam essas escolhas de modo inconsciente, estamos sempre mobilizando diferentes modos (mais ou menos disponíveis). Os exemplos objetivam ilustrar como esses modos e diferentes elementos do design são mobilizados em diferentes textos - um poema e uma performance (ver figura abaixo - Figura 27 - com recorte). A tarefa busca, então, levar o aluno a refletir sobre os exemplos (no comentário) e depois a refletir sobre suas práticas de linguagem e quais semioses, elementos estariam envolvidos em suas práticas cotidianas.

Figura 27 - Recorte com exemplos da semana 2

Para refletirmos um pouco mais sobre como as semioses são mobilizadas na produção de sentidos, selecionamos alguns exemplos (veja abaixo).

No exemplo abaixo, *Coração-Cabeça*, Augusto de Campos utiliza-se de alguns elementos multimodais como parte das estratégias de construção do efeito estético do poema. Nele, os versos "meu coração não cabe em minha cabeça" e "minha cabeça começa em meu coração" se movem, pulsam. Como o jogo/articulação entre esses elementos multimodais contribui, então, para a construção de sentidos?



Extraído de: <http://www.augustodecampos.com.br/coracaocabeça.htm>

Já pensou em apresentar sua pesquisa por meio da dança ou de uma performance? Conheça o concurso *Dance your Ph.D.* e veja abaixo o vídeo premiado em que Natália de Oliveira apresenta sua pesquisa de doutorado intitulada "Desenvolvimento de biossensores para aplicações em Ciências Forenses", desenvolvida no Laboratório de Imunopatologia Keizo Asami da Universidade Federal de Pernambuco.



Media embedded May 12, 2021

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda na semana 2, propusemos uma reflexão mais específica sobre os letramentos articulados a questões culturais e de poder. As leituras sugeridas incluem, por exemplo, Janks (2018), Hooks (2017) e Adichie (2009). Objetivamos reforçar a necessidade de trabalhar o letramento crítico, uma vez que a língua nunca é neutra. Buscamos problematizar questionando: o que é língua(gem)? Quem define o que é língua? Qual língua? De quem é a língua? Quem determina onde as línguas circulam? Qual o lugar das "línguas" dos alunos no espaço escolar? Assim, as tarefas propostas visam, por um lado, a estimular a articulação dos textos propostos e, por outro, a levar

os participantes à reflexão sobre como percebem essas questões em seu entorno, em suas próprias vivências.

A semana 3 do minicurso voltou-se mais ao impacto da tecnologia nas nossas práticas de linguagem. Consideramos fundamental a reflexão sobre como as tecnologias digitais vem modificando a forma como interagimos e organizamos nossos textos, os quais têm se apresentado em leiautes cada vez mais fluidos, dinâmicos, multimodais. Nesse contexto, encorajamos os participantes a refletirem, nos comentários e por meio de postagens, sobre alguns dos novos aspectos, sobre mudanças e desafios que a tecnologia coloca, como os destacados no esquema abaixo, compartilhado com os participantes. Buscamos, ainda, ampliar a reflexão dos alunos sobre como a tecnologia tem permitido novas práticas de remix e aproximar tais práticas da realidade dos alunos nas tarefas propostas, solicitando que reflitam sobre exemplos de suas práticas.

Figura 28 - Esquema com resumo - Semana 3

Dez razões para buscar compreender a linguagem online

- (1) O mundo é cada vez mais mediado pelo texto, e a web é parte essencial
- (2) Conceitos linguísticos dessa mediação textual básicos estão mudando de significado, tornando-se necessário um novo conjunto de conceitos.
- (3) Novos encontros multilíngues online mudam as relações entre as línguas [e linguagens].
- (4) Recursos linguísticos são mobilizados para afirmar novas identidades e representar o eu em espaços online.
- (5) As pessoas combinam recursos semióticos de novas maneiras e inventam novas relações entre linguagem e outros modos de construção de sentidos.
- (6) A internet oferece espaços de reflexão sobre linguagem e comunicação.
- (7) A linguagem é fundamental para o constante aprendizado em espaços online.
- (8) Práticas linguísticas vernáculas estão se tornando cada vez mais públicas e circulam mais amplamente.
- (9) A linguagem é central nas novas formas de criação de conhecimento e novas formas de investigação.
- (10) Novos métodos para pesquisar a linguagem tornam-se possíveis.

Elaborado com base em Barton e Lee (2015)

Fonte: elaborado pela autora.

A semana 4 propôs-se a conectar as reflexões propostas nas semanas anteriores com o ensino de línguas, por meio da introdução a alguns aspectos destacados pela BNCC. Para isso, sugerimos também que os participantes escolhessem um dos três vídeos recomendados - 1) Práticas de análise linguística/ semiótica: reflexões a partir da BNCC - Mendonça (2020)¹³⁷; 2) Letramentos: Revendo o ensino de línguas - Monte Mor (2020)¹³⁸; e 3) A escola e as práticas de linguagem contemporâneas - Barbosa (2020)¹³⁹. Objetivamos, então, fazer os participantes pensarem como as discussões propostas - questões de letramento, multimodalidade, letramento crítico, tecnologias - estão presentes nos documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas no Brasil. Preparamos também os alunos para a etapa seguinte do curso, levando-os a pensar como as questões discutidas podem ser traduzidas na sala de aula a partir da criação de módulos digitais de aprendizagem.

Nessa primeira fase, cada postagem do minicurso continha um vídeo introdutório da semana, com cerca de um minuto, sugestões de leitura (artigos, trechos de capítulos, vídeos e exemplos) e finalizando com questionamentos e sugestões de postagem aos participantes. Por meio desses recursos, visamos a obter o engajamento dos cursistas com os conteúdos trabalhados a partir de suas vivências, da interação entre os colegas e estimular o processo de produção de textos explorando as potencialidades tecnodiscursivas da plataforma.

As semanas seguintes focaram nas orientações para elaboração dos módulos. Na semana 5, apresentamos de forma mais aprofundada os módulos digitais. Compreendemos que os módulos são instrumentos metapedagógicos que permitem ao docente em formação atuar na curadoria e criação de materiais, apoiados pelas potencialidades do digital. Entendemos que a criação dos módulos e o engajamento dos participantes na elaboração de um instrumento pedagógico on-line permitem aos professores em formação experienciar composicional e pedagogicamente conteúdos centrais abordados no minicurso (letramentos, multimodalidade, tecnologia, mídias e ensino). Para a produção, apresentamos tutoriais elaborados pela

¹³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=fLLelZgee0c>

¹³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=f7zRcvh3t-Y>

¹³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=lrL7dBRMlaE>

docente/pesquisadora, contendo instruções, exemplos e materiais para auxiliar na criação dos módulos.

Na sequência, Semana 6, apresentamos instruções, por meio dos tutoriais desenvolvidos pela mediadora/pesquisadora, de como os alunos devem realizar a etapa de revisão entre pares, comentando os módulos dos colegas, tendo como base a rubrica compartilhada¹⁴⁰.

Reforçamos, então, os pontos da rubrica e demos instruções sobre a elaboração dos comentários (manter tom cordial, respeito; fazer sugestões no intuito de colaborar com o trabalho). A semana 7 foi inteiramente destinada à revisão final e à submissão de nova versão do módulo, a qual foi apresentada na semana 8.

Uma vez apresentados o desenho do minicurso e suas potencialidades para interação entre os participantes, focaremos na descrição, análise e discussão das postagens, enquanto textos digitais, compartilhadas pelos participantes. Dividimos as postagens em conjuntos, de acordo com a sua relação com a postagem matriz do minicurso. Assim, o primeiro conjunto corresponde ao trajeto 1 (postagens de apresentação), e os demais (postagens temáticas) correspondem ao trajeto 2. Importante ressaltar que o número de postagens e engajamento dos participantes nas postagens dos colegas é reduzido na segunda metade do minicurso, uma vez que os participantes passam a utilizar também o espaço *Creator*, para a construção de suas propostas de ensino, conforme descreveremos mais adiante na subseção 5.4.

Apresentamos nas subseções seguintes 5.2 e 5.3, as séries de postagens produzidas pelos participantes e, em seguida, o processo de desenvolvimento dos módulos de aprendizagem (subseção 5.4).

5.2 Trajeto 1: Postagens de apresentação - "[...] na primeira semana teve aquele impacto da plataforma, eu não sabia nem como falar lá...mas aí foi dando certo."

O primeiro conjunto de postagens decorre da proposta de apresentação dos participantes, na qual sugerimos o compartilhamento de um meme, visando a um duplo objetivo: i) fazer os participantes se familiarizarem de forma prática com o espaço de

¹⁴⁰ Apresentada no item 4.3.5.

postagem da plataforma, explorando os recursos oferecidos pelo editor de texto (adição de imagem fixa ou em movimento, por exemplo); e ii) explorar as possibilidades de produção multissemiótica do digital, a partir da criação ou compartilhamento de um meme (foram sugeridas três plataformas para a criação).

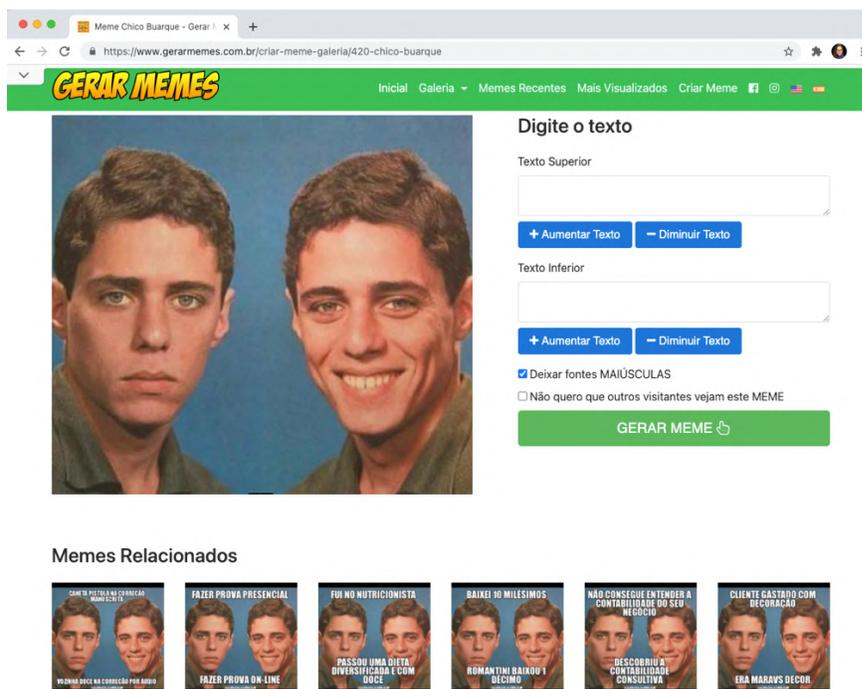
Na figura a seguir (Figura 29), observamos uma das plataformas (*Gerar Memes*¹⁴¹), em que o produtor pode criar seu meme a partir da busca por imagens, memes recentes ou mais visualizados, bem como enviar imagens e colaborar com o acervo de imagens e memes disponíveis na Galeria da plataforma. A criação de memes também pode ocorrer de forma off-line, por meio de programas de edição de imagens, como o *PhotoShop*¹⁴², mas os sites de criação de memes, como o mencionado, são bastante populares, justamente por não demandarem conhecimentos específicos sobre o processo de edição de imagens.

Após selecionar uma imagem, o participante pode adicionar o texto verbal, utilizando os recursos previstos para a criação desse "arquitexto" (PAVEAU, 2021), que modela, ao mesmo tempo que restringe, a produção do texto verbo-imagético nesse espaço pelas ações: adicionar texto verbal (caixa superior e caixa inferior), aumentar ou diminuir o tamanho do texto, deixar fonte maiúscula e deixar meme disponível aos outros visitantes. Há também, abaixo do espaço de edição, memes criados por outros autores, em que observamos o padrão composicional de relação entre o texto superior e o lado esquerdo da imagem (que apresenta Chico Buarque com o semblante mais sério), enquanto que a parte verbal inferior se relaciona ao lado direito da imagem (Chico Buarque sorrindo).

¹⁴¹ <https://www.gerarmemes.com.br/>

¹⁴² <https://www.adobe.com/br/products/photoshop.html>

Figura 29 - Plataforma Gerar Memes



Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/criar-meme-galeria/420-chico-buarque>

Esse meme é normalmente utilizado para contrastar duas informações ou posicionamentos e, no contexto do minicurso, a participante construiu o meme da figura abaixo (Exemplo 1) para refletir como se sentia antes e depois do primeiro encontro, em relação ao uso da plataforma *Scholar*. Vemos, assim, um exemplo de meme produzido a partir dessa "matriz" que circulou na *web* e como ela foi ressignificada, atualizada e compartilhada para o objetivo de apresentação no contexto do minicurso.

Exemplo 1 - Meme criado no minicurso por P7

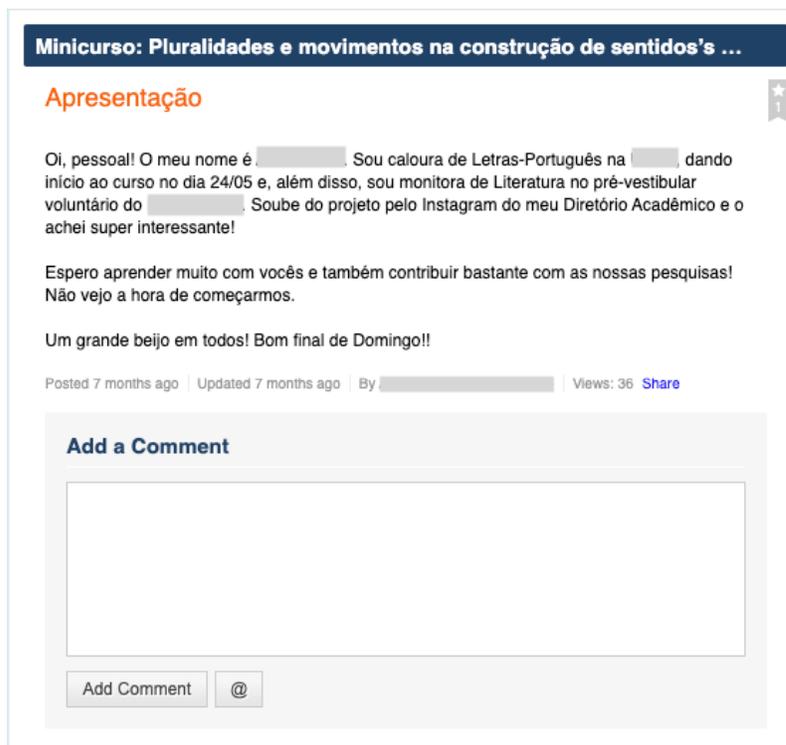


Enquanto fenômeno que tomou novas proporções no digital, observamos no processo de composição do meme características que fazem parte da dinâmica da *web* como a reprodutibilidade, rápido compartilhamento multiplataforma, prática de remix, articulação verbo-imagética para atender ao propósito comunicativo daquele contexto.

Os memes digitais evidenciam a relacionalidade (cada meme está normalmente relacionado a uma produção anterior, sendo muitas vezes difícil chegar ao texto fonte-matriz que "viralizou", bem como a um contexto anterior, podendo ser atualizado para atender a um novo contexto), bem como o aspecto compósito híbrido (matéria linguageira, seja verbal ou visual, co-constitui-se de materialidade tecnológica) e aumento enunciativo (compartilhamento, viralização e atualização quase infinita do meme).

No âmbito das produções dos participantes, os memes passam a compor a postagem, que pode ser acrescida de uma descrição verbal (apresentação breve). Porém, dentre as quinze postagens de apresentação, três não apresentaram memes, consistindo em apresentações mais tradicionais, mais centradas no aspecto verbal, como no exemplo abaixo, produzido por P1.

Exemplo 2 - Recorte de postagem de apresentação sem elementos imagéticos



Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Apresentação

Oi, pessoal! O meu nome é [redacted]. Sou caloura de Letras-Português na [redacted], dando início ao curso no dia 24/05 e, além disso, sou monitora de Literatura no pré-vestibular voluntário do [redacted]. Soube do projeto pelo Instagram do meu Diretório Acadêmico e o achei super interessante!

Espero aprender muito com vocês e também contribuir bastante com as nossas pesquisas! Não vejo a hora de começarmos.

Um grande beijo em todos! Bom final de Domingo!!

Posted 7 months ago | Updated 7 months ago | By [redacted] | Views: 36 [Share](#)

Add a Comment

Os memes compartilhados nas postagens da comunidade do minicurso podem ser divididos tematicamente em três grupos, que expressam: sentimentos em relação ao início do minicurso (expectativa); interesse em algum conteúdo do minicurso; ou áreas de interesse do participante, conforme exemplificado, respectivamente, nos exemplos abaixo.

Exemplos 3, 4 e 5 - Memes produzidos por P5, P6 e P2



Estamos aqui ressaltando a produção dos memes, recortados da postagem, para chamar atenção para alguns aspectos referentes à elaboração desses tecnotextos, enquanto compósitos verbo-imagéticos, produzidos em páginas da *web*, como a exemplificada anteriormente. Mas o meme, no contexto do minicurso, passou a ser um dos elementos a compor uma postagem, conforme observamos abaixo. Na maioria dos textos produzidos, o elemento memético é o componente imagético, como ilustram os Exemplos 3, 4 e 5.

Exemplo 6 - Postagem de P2 com apresentação com meme e descrição verbal

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Apresentação



ingflip.com JAKE-CLARK.TUMBLR

Oi, gente. Meu nome é [redacted] sou graduanda em Letras Português - licenciatura, estou no 3º período e atualmente sou bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência). Estou bastante entusiasmada e ansiosa para as atividades desse minicurso, pois tenho bastante interesse nas abordagens sobre os multietrimentos.

Confesso que sigo apaixonada por duas vertentes linguísticas: Aplicada e Textual, visto que, para mim, são áreas que podem ser trabalhadas em conjunto. Além disso, o uso de tais concepções na sala de aula é algo ainda abstrato para mim e espero que, a partir desse minicurso, possamos compartilhar conhecimentos e aprendizagens sobre as pluralidades e construções de sentido no ambiente escolar, com suas implicações e possibilidades.

Que nessa jornada consigamos vislumbrar novas metodologias e adentrar em novas concepções. Um ótimo aprendizado a todos!!!

Posted 7 months ago · Updated 7 months ago · By [redacted] · Views: 36 · [Share](#)

Add a Comment

Add Comment @

[redacted] @ [redacted], adorei o dilema do meme! O bom é que a gente pode alinhar as duas áreas e trabalhar de forma interdisciplinar, como @ [redacted] e @ [redacted], falaram! ;)

Jailine Farias · Posted 7 months ago · [Comment](#)

[redacted] Sem dúvida você terá muito sucesso em pensar essas suas áreas em conjunto. As formas de analisar os textos, propostas pela LT, podem contribuir e muito nesse percurso. Um abraço.

[redacted] · Posted 7 months ago · [Comment](#) · [Report Content](#)

[redacted] Com certeza, [redacted]. Um cheiroo!

[redacted] · Posted 7 months ago · [Report Content](#)

[redacted] Adorei o meme, [redacted], super criativo kkkk

[redacted] · Posted 7 months ago · [Comment](#) · [Report Content](#)

[redacted] kkkkk a dúvida cruel!!!

[redacted] · Posted 7 months ago · [Report Content](#)

[redacted] Amei, amiga! Você vai se decidir em algum momento. Caso não se decida, pode mesclar os dois! kkkkkkk

[redacted] · Posted 7 months ago · [Comment](#) · [Report Content](#)

[redacted] Kkkkkkk sempreee!! Obrigada, amigo

[redacted] · Posted 7 months ago · [Report Content](#)

Do ponto de vista composicional, é possível observar no exemplo 6 o movimento do meme até chegar a sua integração à postagem no minicurso, cujo processo de produção evidencia a relação entre aspectos linguísticos e técnicos. Estes moldam duplamente (restrições-possibilidades da criação do meme e restrições-possibilidades da produção da postagem) a construção do texto. Dessa forma, além do componente tecnológico que dá forma à criação do meme e da postagem, prevendo determinadas possibilidades e restringindo outras, a postagem construída na plataforma, no contexto do minicurso, é moldada pelo espaço de criação de Postagens e passa a se relacionar materialmente também com o universo de produções da comunidade, retroalimentando-a e compondo, assim, uma complexa rede de dinâmicas textuais.

5.3 Trajeto 2: Postagens temáticas - "se a gente tá falando de multimodalidade, multiculturalidade, tecnologia, vamos botar a mão na massa e ver e fazer e pensar..."

5.3.1 Semana 1

Como **primeiro conjunto de postagens temáticas**, temos aquelas produzidas em resposta à discussão proposta na semana 1 do minicurso, que explorou a ampliação do conceito de letramento (ver seção 5.1 para detalhamento de cada semana). A atividade do minicurso pede que os participantes compartilhem uma postagem com um exemplo de produção textual e reflitam sobre a ampliação dos letramentos para além do verbal/escrito, tendo como foco os elementos envolvidos no processo de construção de sentidos.

Quadro 10 - Síntese das postagens (Semana 1)

Semana 1: Letramento(s) além da letra		
Postar um exemplo de produção textual e refletir sobre a ampliação dos letramentos para além do verbal/escrito, tendo como foco os elementos envolvidos no processo de construção de sentidos.		
Participante	Tema da postagem	Comentários
P2	Apresentação digital em slides	P4, P10, P1, P2 e PM
P1	Perfil "História do Paint" e uso de memes no ensino de História	P2, P1 e PM
P8	Postagem carrossel de página contra a pornografia na rede social Instagram	P1 e PM
P10	Vídeo com dicas gramaticais e vídeo de perfil de humor na rede social TikTok	P2, P1 e PM

Fonte: elaborado pela autora.

Como resumo das postagens compartilhadas pelos participantes P2 abordou o tema a partir da produção de slides para apresentações, incluindo exemplos de uma apresentação de sua autoria, seguidos de reflexão. Já P1 destacou o uso de memes no

ensino de história, a partir da página e perfil das redes sociais “História do Paint”, incluindo como professores de história utilizam os memes postados como recursos didáticos, que já apareceram, inclusive, em provas. O link (que aparece em azul) para as imagens utilizadas é citado nos comentários pela autora da postagem (que obteve uma estrela, indicando que um participante marcou a postagem como favorita). Outro ponto abordado por P8 foram as postagens informativas do *Instagram*, a partir do exemplo de um post carrossel de um perfil contra a pornografia (@recuseaclicar¹⁴³). A última postagem desse conjunto (favoritada por dois participantes), produzida por P10, explorou a rede social de vídeos *TikTok*, incluindo exemplos de postagens de um perfil para ensino (revisão de aspectos da língua portuguesa) e de um perfil em que o artista interpreta de forma cômica uma docente.

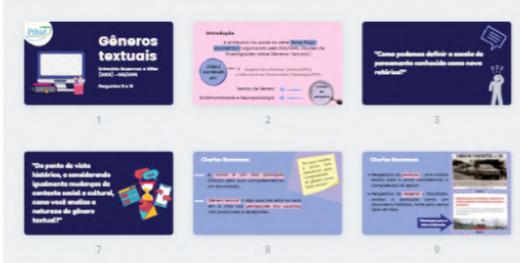
Passando agora às produções de forma mais detalhada, na primeira postagem, a participante P2 explorou uma produção sua, com exemplos slides de uma apresentação de sua autoria. A participante P2 refletiu sobre a articulação de recursos multimodais e como a construção e recursos utilizados depende “da intenção comunicativa, conhecimentos midiáticos e tecnológicos, conhecimentos sociais/culturais e temática abordada de quem está produzindo.” (P2). A discussão parece se ampliar nos comentários, com os demais participantes contribuindo para a reflexão ou reforçando os pontos destacados pela autora da postagem, conforme podemos ver no exemplo abaixo.

¹⁴³ Perfil de combate a uma sociedade pornificada, contra a exploração sexual e o abuso infantil. <https://www.instagram.com/recuseaclicar/?hl=pt-br>

Exemplo 7 - Postagem P2S1

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

2. Produção Textual



O Slide, como é por nós chamada a apresentação em tela digital, é um recurso que permite diversas formas de interação - verbal, não verbal, oral, entre outras. Tratar o slide como sendo uma produção textual é reconhecer que ele constrói sentido e produz interação entre sujeitos, a depender, sempre, da intenção comunicativa de quem o produz. Sendo assim, para reconhecê-lo como texto - e multimodal - precisamos observar alguns aspectos e recursos que oferece, como: permite a interação entre sujeitos, comunica, possui imagens, textos verbais e não verbais, diversas fontes, diversas cores, animações, vídeos, gifs, entre outros. Além disso, tratando-se do conceito de multiletramento(s), podemos observar que o slide vai para além do texto escrito/verbal e que a sua construção e recursos utilizados irão depender da intenção comunicativa, conhecimentos midiáticos e tecnológicos, conhecimentos sociais/culturais e temática abordada de quem está produzindo. Dessa forma, a construção de sentido será realizada a partir de aspectos multicontextuais e multimodais, os quais estão totalmente relacionados aos (multi)letramentos e às multimodalidades - ampliando, completamente, o seu conceito inicial.

Posted 7 months ago | Updated 7 months ago | By [User] | Views: 62 | [Share](#)

Add a Comment

[Add Comment](#) @

 Totalmente concordo com a ideia de que o slide é um ótimo caminho para se pensar os (multi)letramentos e as multimodalidades. É preciso tempo para sempre ir adaptando essa produção textual ao que o contexto pede. Por ex., meus slides usados na apresentação de trabalho de uma disciplina não serão iguais ao que usarei em outra cadeira, já que meu propósito comunicativo será outro.

[User] | Posted 7 months ago | [Comment](#) | [Report Content](#)

 Realmente, podemos construir apresentações multimídia usando slides e adicionar uma variedade de recursos, articulados na produção do texto, deixando a apresentação mais dinâmica e interativa, como [User] e [User] também destacaram! No exemplo que você postou, a gente pode ver a escolha das fontes, cores, tamanho, o destaque em algumas palavras ou expressões, o uso de imagens, destaque para trechos/citações, setas para chamar atenção para pontos importantes, elementos integrados nessa produção e que contribuem no processo de construção de sentidos! Muito bom, @ [User]

Jalline Farias | Posted 7 months ago | [Comment](#)

 De fato, o slide é perfeito para pensar o multiletramento e a multiseiosse. Justamente pelo que falou: essa possibilidade de botar nele vídeos, gifs, áudios. E ensinar com um material assim deixa tudo mais interessante, interativo e leve.

[User] | Posted 7 months ago | [Comment](#) | [Report Content](#)

 Total, yas! A interação é muito intensificada!

[User] | Posted 7 months ago | [Report Content](#)

 Simmm, amiga! Algo que, quando pensado de forma dinâmica e didática, pode possibilitar diversas abordagens. Amoo!!

[User] | Posted 7 months ago | [Report Content](#)

 O slide é como se fosse um mapa mental interativo! Bem como dito por você, podemos utilizar vários recursos para introduzir as mais variadas questões dentro de um assunto. É uma maneira de conduzir um pensamento e ilustrá-lo, para prender a atenção do aluno e expandir o seu entendimento através dessas interações.

Inclusive, hoje em dia, algumas plataformas (Figma, Padlet) utilizam um sistema que faz lembrar os slides e ainda de forma colaborativa! São muito bem quistos desde apresentações de temas até a montagem de uma estratégia de um grupo de trabalho. Acho isso tudo bem bacana!

[User] | Posted 7 months ago | [Comment](#) | [Report Content](#)

 @ [User], Não conheço o Figma! Adorei a dica! ;)

Jalline Farias | Posted 7 months ago

 Realmente, [User] um recurso que pode ser explorado de diversas formas na sala de aula. OCanva também é uma ótima opção para produzir de forma colaborativa. Muito legal!

[User] | Posted 7 months ago | [Report Content](#)

Na segunda postagem (ver exemplo 8 adiante), P1 destaca algumas dimensões do "letramento pós-escrita", para se referir aos letramentos pós-alfabéticos, bem como aspectos intertextuais e contextuais necessários à construção de sentidos dos memes, que podem funcionar como recursos didáticos na aula de história. Ela destaca como os memes podem chamar a atenção dos alunos e fazer com que relacionem seus conhecimentos prévios, os conteúdos de um determinado contexto histórico trabalhado nas aulas e a leitura dos memes.

da frustração, mantendo-se isolado.” (P8). Além disso, ela cita as possibilidades de interação por meio de curtidas, comentários, compartilhamentos, e como o perfil se apoia “num senso de comunidade entre os leitores dessa página”, a qual, segundo a autora é “voltada à conscientização dos malefícios da pornografia”. Sobre esse ponto, um dos comentários (de P1) destaca exatamente as redes sociais como espaços de compartilhamento de conhecimento e informação, a partir do consumo de informação veiculada por perfis destinados a conteúdos de interesse dos usuários, que podem se engajar de várias formas.

Exemplo 9 - Postagem P8S1

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 1: Questão 2: Post do instagram.



Postagem do instagram:
A postagem do instagram é um gênero textual porque constrói sentidos e permite a interlocução entre os sujeitos. Esse texto dialoga por diversos recursos multimodais, como linguagens não verbais, como imagens e linguagens verbais, podem ser escritos, orais (ex: reels) etc. Os conteúdos desse gênero podem ser diversos, depende da intenção comunicativa de quem o produz, e está inserido em uma comunidade cultural. Essas produções são guiadas por assuntos e interesses; podem refletir as identidades e as relações interpessoais de quem posta, portanto possui as "múltiplas formas de comunicação e construção de sentido", é multicontextual e multimodal.

O exemplo acima é um print tirado de uma página do instagram que é contra a pornografia, e seus conteúdos são todos voltados à conscientização dos malefícios da pornografia, ou seja, há um interesse em comum, um senso de comunidade entre os leitores dessa página. Percebemos também a intenção e efetivação dessa comunicação, e, por ser numa rede social, esse tipo de texto permite o diálogo entre o produtor e o leitor por meio de comentários, curtidas e compartilhamento, o que faz com que a produção desse texto seja feita em conjunto.

Nesse exemplo percebemos os recursos visuais: os vários 'x's na imagem que tem o sentido de recusa a algo, a figura de uma pessoa em um buraco que, conjuntamente ao título da manchete, entendemos como alguém tentando escapar da frustração, mantendo-se isolado. Há também a descrição na postagem, com a história e as hashtags. etc

Quanto aos recursos da rede, como já dito anteriormente, existe as curtidas, comentários, compartilhamentos e etc. que tornam esse texto multimodal. Além disso, percebemos vários pontinhos na parte de baixo da imagem, que o leitor do instagram reconhecerá que é um "post carrossel", ou seja, o escritor produziu várias fotos/imagens para comunicar o que tal assunto, e o leitor precisa passar essas imagens.

Posted 7 months ago | Updated 7 months ago | By [User] | Views: 44 [Share](#)

Add a Comment

Add Comment @

@ [User],
Achei muito pertinente sua reflexão sobre os recursos mobilizados numa postagem do Instagram, que se caracteriza como um gênero digital. Como você destacou nesse exemplo, as possibilidades são realmente ampliadas: vemos a articulação entre o verbal e o visual e o uso de recursos de acordo com o propósito da postagem, bem como a possibilidade de interação por meio de likes/curtidas, comentários, compartilhamento, salvar, hashtags... Tudo isso dá uma maior dinamicidade ao texto, fazendo também com que os papéis de leitor e escritor se confundam (escritor/leitor) na navegação (cliques, rolagem...), na qual linguagem e tecnologia estão imbricadas. Muito bom, [User]!

Jalline Farias | Posted 7 months ago | [Comment](#)

Boa sacada!! Os perfis do Instagram são um ótimo recurso usado atualmente. Eu mesma consumo vários daqueles alinhados aos meus interesses. É uma maneira eficiente de comunicação e uma excelente dinâmica para se passar conhecimento sobre um dado assunto!

[User] | Posted 7 months ago | [Comment](#) | [Report Content](#)

Na última postagem desse conjunto, a participante refletiu sobre os recursos e usos da rede social *TikTok*, em que “pode-se dublar áudios de outras pessoas, utilizar

músicas, adicionar imagens/capturas de tela, mesclar outros vídeos, enfim, uma infinidade de recursos [...] que articulam múltiplas semioses (gestos, som, texto escrito)” (P10). P10 exemplifica um uso desse ambiente para o ensino de aspectos linguísticos (perfil @professornosten), que pode se dar de forma mais dinâmica e interativa, e outro uso em que há um usuário da rede interpreta uma professora simpática (perfil @diegodiego_), utilizando-se de recursos cenográficos improvisados (o cabelo, por exemplo, é "representado" por uma blusa colocada na cabeça) e, sobretudo, de aspectos gestuais que fazem com que os interlocutores identifiquem a personagem interpretada e construam sentido. A postagem traz duas citações indiretas, com referências para apoiar as reflexões da autora, como podemos ver no Exemplo 10:

Exemplo 10 - Postagem P10S1

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

(Re)pensando o(s) letramento(s) além da letra (Semana 1 - Questão 2): Tik Tok

O Tik Tok é uma ferramenta potente, porque mobiliza diferentes habilidades até chegar ao produto final. Nos vídeos dessa rede social, pode-se dublar áudios de outras pessoas, utilizar músicas, adicionar imagens/capturas de tela, mesclar outros vídeos, enfim, uma infinidade de recursos.

Quando pensamos em "aprender a grafia"/"aprender gramática", pensamos e sentimos diferentes coisas: livro didático, dicionário, preconceito linguístico, tédio. Porém, não precisa ser necessariamente deste, ensinar/aprender gramática pode ser mais leve, mais divertido, dependendo dos recursos utilizados. No primeiro Tik Tok, temos um professor que está dando "dicas" sobre a gramática das palavras. Mesmo que não tenhamos exemplos de uso real e contextualizado das palavras, o vídeo cumpre o objetivo de uma forma diferente, indo além de uma folha e de milhares de regras. O vídeo, simples, articula uma música de fundo que cria uma agitação, e os movimentos do professor vão causando percepções importantes para que possamos compreender que ele está "escolhendo" a grafia correta das palavras. Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital (XAVIER, 2008, p. 3).

Já no segundo vídeo, temos o artista Diego Cruz. Ele está incorporando o personagem de uma professora simpática que entra numa sala de aula para checar a situação, coisas que já são descritas na legenda "rápida" posta no próprio vídeo. Entretanto, não é o recurso escrito que tem mais peso, mas em como ele se caracteriza, ao colocar uma blusa na cabeça, e o tipo de linguagem afetiva que usa ao encenar que está que entrando numa sala de aula, apenas para ver se tudo está indo bem. Esse tiktok também provoca, convida, as memórias de estudante, porque, provavelmente, tivemos ou temos professores assim.

Deste modo, além dos vídeos de Tik Tok articulam múltiplas semioses (gestos, som, texto escrito), vemos que o letramento digital está fortemente presente, uma vez que as novas tecnologias digitais exigem dos cidadãos alguns conhecimentos e raciocínios específicos. (FERNANDES; MENDONÇA, 2019).



Video 1

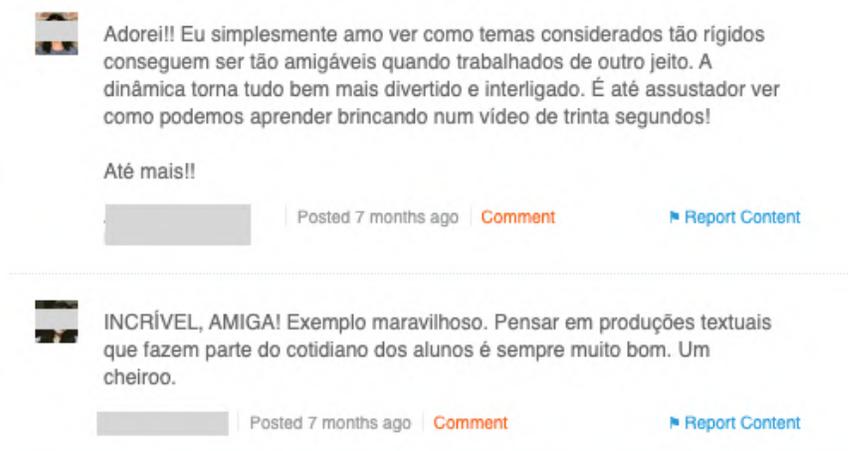


Video 2

Posted 7 months ago | Updated 7 months ago | By [redacted] | Views: 25 Share

Os comentários de P1 e P2 corroboram com a reflexão da postagem, destacando principalmente o *TikTok* como espaço de aprendizagem, que, por fazer parte do cotidiano dos alunos, poderia ter impacto positivo.

Exemplo 11 - Comentários de P1 e P2 na P10S1



Embora as postagens reunidas nesse grupo contem com a adição de imagens, fixas e em movimento, como recursos explorados pelos autores, elas mantêm uma estrutura relativamente estável e linearizada. Porém, se considerarmos outros recursos relacionados ao espaço de compartilhamento e recepção desses textos na plataforma, isto é, a rede que as produções passam a integrar, observamos aspectos relacionais e a presença de elementos clicáveis, bem como a opção de alargar enunciativamente o conteúdo das postagens por meio de comentários, que conferem um caráter dinâmico, colaborativo, conversacional, bastante característico da *web* e, mais especificamente, das redes sociais.

Analisando as produções dos/as participantes, podemos dizer que eles evidenciam produções próprias ou do seu universo cotidiano, de forma situada, para relacionar aspectos sociais e culturais aos usos de recursos digitais disponibilizados pela plataforma no processo de produção. A partir dessas ações, os participantes analisam tais práticas e ampliam as possibilidades de reflexão, uma vez que diversificam os exemplos e apresentam novas perspectivas sobre o tema proposto em suas produções.

5.3.2 Semana 2

O **segundo conjunto de postagens** subdivide-se em dois subgrupos que dialogam com as duas discussões propostas na semana 2 (detalhada na seção 5.1).

A primeira postagem da semana 2 (2a), que foca na natureza multissemiótica das práticas de letramento, finaliza solicitando que os participantes reflitam sobre as suas práticas de linguagem durante um dia. A partir dessa reflexão, eles deveriam buscar caracterizar essas práticas, refletindo sobre as semioses, mídias, locais (físicos ou virtuais), agentes, tecnologias (analógicas ou digitais) implicadas, e escolhendo uma forma de retratar essa experiência e compartilhar suas ideias.

Quadro 11 - Síntese das postagens (Semana 2a)

Semana 2: Letramentos: múltiplas semioses		
Refleta sobre as suas práticas de linguagem durante um dia. Como você as caracteriza? Que semioses, mídias, locais (físicos ou virtuais), agentes, tecnologias (analógicas ou digitais) estão implicados? Escolha uma forma de retratar e refletir a sua experiência.		
Participante	Tema da postagem	Comentários
P2	Conversas em diferentes contextos	P4, P1, P8, P2 e PM
P1	Programa de TV/Noticiário	P4, P8, P2, P1 e PM
P8	Uso do computador e leitura de elementos visuais	P2, P1 e PM
P3	Recursos semióticos da rede social <i>TikTok</i>	PM
P7	Práticas de linguagem e semioses envolvidas no dia a dia	PM

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme pudemos verificar no quadro anterior (Quadro 11), como exemplos de práticas do cotidiano, os participantes exploraram tematicamente o uso do computador, a organização dos programas de notícias da TV e outras mídias utilizadas para veicular notícias atualmente, os recursos usados nos vídeo-minuto das redes sociais *TikTok* e *Instagram*, bem como trouxeram práticas diversas retratadas em colagens com exemplos que envolvem diferentes mídias, semioses e materialidades.

Na primeira postagem, em que P2 reflete sobre as práticas de linguagem durante o dia, ela destaca os diferentes locais e formatos que as conversas podem apresentar. Na conversa face a face com os parentes, são citados aspectos como expressões faciais, tom de voz, palavras escolhidas, proximidade e gestos, assim como a presença física

dos interlocutores. Já na conversa por chamada de voz ou de vídeo com os familiares há a mediação do aplicativo *WhatsApp*, também utilizado para troca de mensagens com amigos. Nesse último contexto, a postagem destaca o uso de diferentes recursos como o uso de fonte em caixa alta para chamar atenção dos amigos, uso de *emoticons*, *emojis*, figurinhas, *GIFs*, compartilhamento de fotos e vídeos, bem como a troca de áudios. A colagem produzida por P2 utilizando recurso on-line para design retrata bem essa diversidade (como podemos observar no exemplo abaixo), com elementos que remetem às conversas presenciais síncronas (no canto inferior esquerdo da imagem, vemos, por exemplo, pessoas conversando no que parece ser um mesmo espaço físico, tomando café, sorvete) e às interações remotas, por meio de diferentes recursos semióticos, articulados de acordo com cada contexto, mídia, propósito, etc. (ver, por exemplo, ícones de redes sociais, mãos manuseando um aparelho celular, etc.).

Exemplo 12 - Postagem P2S2a

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 2 - Múltiplas semioses



2. As práticas de linguagem estão presentes na nossa vida em todo momento, pois nos comunicamos e interagimos por meio de textos, sejam eles orais, escritos, visuais, entre outros. Sendo assim, ao observar a forma em que tais práticas se comportam, pode perceber a diversidade de modos que significamos e comunicamos em apenas um dia. Por exemplo, em apenas um dia pode interagir a partir de aspectos auditivos, visuais, espaciais e linguísticos – nas modalidades oral e escrita da linguagem:

1. Conversa do dia a dia com meus pais – nessa primeira comunicação percebi aspectos importantes que possibilitaram a construção de sentido: expressões faciais, tom de voz, palavras escolhidas, proximidade e gestos, os quais foram dialogados em um ambiente físico;
2. Conversa por chamada de voz com familiares – nessa forma de comunicação, realizada pelo WhatsApp, analisei apenas um aspecto que possibilitou a construção de sentido: o tom de voz;
3. Conversa por chamada de vídeo com familiares – já nessa comunicação, o sentido foi construído por: expressões faciais, tom de voz, palavras escolhidas e gestos, os quais foram dialogados em um ambiente virtual por meio da mídia digital (WhatsApp);
4. Conversa por chat com amigos – Por fim, pude observar, nas conversas realizadas no WhatsApp, os mais variados aspectos, ferramentas e elementos que facilitaram as construções de sentido, como: a caixa alta em determinadas palavras que identifica um "tom de voz" alterado; os emoticons que possibilitam uma representação significativa das expressões: os gifs que, ainda mais que os emoticons, trazem expressões e imagens em movimento; as figurinhas, que têm uma função bastante parecida com a dos gifs, mas são mais utilizadas; fotos e vídeos, que trazem aspectos visuais, assim como os emoticons e os gifs; e os áudios, que proporcionam uma conversa oral que pode ser realizada ao mesmo tempo que uma conversa escrita, flexibilizando a modalidade da linguagem utilizada. Assim, as mais variadas modalidades foram representadas em apenas uma conversa no chat do WhatsApp, exemplificando, de forma bastante resumida, a multimodalidade presente nesse meio de comunicação e interação.

Finalizando a análise, ficou bastante perceptível que, em apenas um dia, nos comunicamos e interagimos nos mais diversos modos existentes, utilizando das mais diversas formas de comunicação, modalidades da linguagem, semioses e ambientes. Fazendo, assim, com que possamos perceber e entender que as multimodalidades estão presentes e fazem parte do nosso dia a dia.

Posted 7 months ago | Updated 7 months ago | By [User] | Views: 53 | [Share](#)

Add a Comment

[Add Comment](#) @

 Adorei a explanação, amiga! Realmente, quando precisamos buscar formas de expressar o que queremos, utilizamos diferentes formas de linguagens. E mais interessante ainda o quanto isso é muitas vezes intuitivo, o que faz com que o cidadão não precise de alto grau de escolaridade para saber que um áudio torna a conversa do WhatsApp mais prática e próxima de uma comunicação face a face, assim como as figurinhas. Parabéns! ;)

[Posted 5 months ago](#) [Comment](#) [Report Content](#)

 Muito boa a sua reflexão, [User]! Ela mostra bem como diferentes modos/semioses (oral, escrito, visual, gestual...) e aspectos sociais, culturais, espaciais, técnicos (tecnológicos) se articulam nas nossas práticas de linguagem.

[Jalline Farias | Posted 6 months ago](#) [Comment](#)

 Com certeza. E são recursos e interações que muitas vezes nem nos damos contas que fazem parte do no dia a dia. Incrível!!

[Posted 6 months ago](#) [Report Content](#)

 Muito bom!! E essas são atividades diretamente relacionadas com o nosso dia-a-dia, não é? Quem imaginaria que numa simples conversa poderíamos encontrar tanto dos nossos estudos?

[Posted 7 months ago](#) [Comment](#) [Report Content](#)

 Verdade, [User] É fascinante essa dinamicidade e velocidade com que as comunicações acontecem. Um abraço!

[Posted 7 months ago](#) [Report Content](#)

 Incrível, [User]!. Adorei os muitos exemplos que tu trouxe e a colagem (: São tantos os exemplos e tantos modos que a gente as vezes se perde na imensidão de exemplos. E toda vez que a gente escreve ou pensa sempre aparece mais e mais exemplos, senti isso quando escrevi o meu, e lendo o teu lembrei de mais hahaha

[Posted 7 months ago](#) [Comment](#) [Report Content](#)

 Que bom que gostou, [User] Toda essa multiplicidade de exemplos, que continuam surgindo, só evidenciam ainda mais o fato da língua ser viva e dinâmica, eu amoo. Um cheiro!!

[Posted 7 months ago](#) [Report Content](#)

Nos comentários, os colegas exploram a complexidade das práticas de linguagem do dia a dia, concordando com a autora e/ou aprofundando algum ponto destacado. P1, em seu comentário, questiona: “Quem imaginaria que numa simples conversa poderíamos encontrar tanto dos nossos estudos?” (P1). P4, por sua vez, comenta: “Realmente, quando precisamos buscar formas de expressar o que queremos, utilizamos diferentes formas de linguagens. E mais interessante ainda o quanto isso é muitas vezes intuitivo, o que faz com que o cidadão não precise de alto grau de escolaridade para saber que um áudio torna a conversa do *WhatsApp* mais prática e próxima de uma comunicação face a face, assim como as figurinhas.” (P4). Interessante ressaltar que o

comentário de P4 chama atenção para o engajamento em práticas de letramento sem que isto esteja relacionado a um nível específico de escolarização.

Já a produção de P3 aborda a criação de vídeos nas redes sociais, trazendo como exemplo o processo de edição de vídeos com dublagens nessas plataformas, as quais permitem remixar e criar novos conteúdos a partir do que já está disponível. Um segundo exemplo citado são os perfis que produzem vídeos (*TikTok* e o recurso *Reels* no *Instagram*) com propostas educativas (@lauraroriz21 e @isabelepiresingles) que exploram diferentes recursos semióticos como estratégia de ensino “fazendo com que o conteúdo dialogue com a realidade vivenciada por nós, enriquecendo ainda mais a forma de se construir novos conhecimentos.” (P3). A postagem incluiu links para dois exemplos.

Exemplo 13 – Postagem P3S2a

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 2 - Letramentos: Múltiplas semioses

No meu cotidiano é muito presente o uso do meio digital com as redes sociais para o entretenimento. Destaco entre elas o Instagram e o TikTok. Ambos possuem a capacidade de armazenar inúmeros vídeos com diversos conteúdos. O Instagram possui a ferramenta do Reels que se assemelha bastante à perspectiva do TikTok. Essas duas plataformas consistem em apresentar um conteúdo de forma rápida e que passe algum tipo de informação. Dentro dessas redes é possível exercer a criatividade e explorar vários recursos semióticos que refletem na construção de um sentido. É possível em um único Reels ou TikTok com apenas 30-40 segundos, além de entreter, transmitir um série de informações e(ou) saberes.

É muito comum, por exemplo, serem feitos vídeos de dublagens nessas plataformas, em que uma ou mais pessoas dublam um áudio retirado de algum filme ou série e esse áudio pode ser e aplicado a diversas situações.

https://www.tiktok.com/@lauraroriz1/video/6958937048183082245?is_copy_url=0&is_from_webapp=v1&sender_device=pc&sender_web_id=6948494750417405446

Nesse caso, acho muito interessante a capacidade que essas ferramentas têm de conseguir juntar os nossos conhecimentos prévios e adicionar ainda mais informações e conhecimentos a partir deles.

Há também Reels e TikToks com propostas educativas e neles também são explorados todos os recursos semióticos passíveis de inferências na nossa mente, fazendo com que o conteúdo dialogue com a realidade vivenciada por nós, enriquecendo ainda mais a forma de se construir novos conhecimentos.

https://www.tiktok.com/@isabelepiresingles/video/6956666589911485701?is_copy_url=0&is_from_webapp=v1&lang=pt-BR&sender_device=pc&sender_web_id=6948494750417405446

Nesse exemplo, a professora explora o modo auditivo, na medida em que traz a música para que seja feito um desafio de "speaking" como uma forma de treinar o inglês na fala de quem está buscando melhorar a pronúncia do idioma. Além disso, há presença do modo escrito, com a legenda, o que faz com que ajude nesse processo, pois a pessoa lê e reproduz na oralidade o que é lido, cantando.

Isso torna o aprendizado muito mais dinâmico e revela que ele se aplica nas nossas práticas do dia a dia. Sendo assim, o meio digital é uma ampla rede de interação e comunicação que permite o uso de uma série de modalidades e semioses na construção de sentidos, que estão normalmente interligados as nossas vivências e experiências.

Posted 7 months ago | Updated 7 months ago | By [] | Views: 14 | [Share](#)

Explorando o uso do computador, P8 produziu uma colagem para ilustrar os diferentes recursos e usos no seu cotidiano, os quais envolvem a utilização de aplicativos de música, armazenamento de arquivos, leitura de textos em formato de PDF e

estratégias de anotação no arquivo digital. Para a participante, tais usos demandam conhecimentos diversificados mobilizados cotidianamente nas práticas de linguagem.

P1, por sua vez, foca na veiculação de notícias e reflete sobre a organização dos telejornais transmitidos na TV aberta e como os cenários, posturas dos apresentadores, quadros, se modificam de acordo com o horário em que é transmitido e o público previsto (com imagens que evidenciam algumas dessas mudanças). Fazendo um contraponto, traz ainda programas como “Papeiro da Cinderela” e o “Programa do Ratinho” (também apresentados nas imagens que compõem a postagem), que possuem formatos diferentes. Refletindo ainda sobre como a disseminação de informação e o tom jornalístico vai se adaptando à sociedade, P1 traz exemplos de perfis nas redes sociais que também compartilham informações e notícias de forma acessível à comunidade (são apresentadas imagens de um perfil no Instagram que veiculou notícias a partir da colaboração de um seguidor), oferecendo, ainda canais de diálogo para que possam contribuir, interagir, numa dinâmica mais participativa, que alguns programas de TV também buscam abordar em quadros específicos. P1 destaca “como a disseminação de informação e o tom jornalístico vai se adaptando à sociedade”, criando dinâmicas, muitas vezes, mais participativas. Segunda a participante, “essa forma de contato integrado já era algo observado na televisão (como quadro do “Calendário, no NETV), mas agora está sendo trazido para o ambiente virtual, gerando um engajamento bem mais instantâneo.” (P1).

Exemplo 14 - Postagem P1S2a

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 02.1 - Programa de TV/Noticiário

Olá, pessoal!

Para essa semana, o exemplo que trago do meu dia-a-dia é esse:

Programa de TV/Noticiário

Acredito que em relação aos modos o noticiário traz bastantes exemplos. Desde a apresentação de gráficos (recursos visuais), vídeos relacionados a um certo tema, escolha das palavras (recursos linguísticos) até a performance dos jornalistas (recursos gestuais) e o local em que apresentam (recursos espaciais, criando um senso de identidade), além da composição de quadros especiais, como entrevistas.

É interessante observar, primeiramente, como alguns programas adaptam seu cenário ao "tema" do horário em que são passados, como o "Bom dia, Brasil", "Jornal Hoje" e "Jornal Nacional", em que observamos o tom das apresentações e do ambiente adaptados a manhã, tarde e noite, principalmente em seus elementos visuais. A escolha de cada recurso tem uma motivação por trás. Alguns, mesmo do âmbito jornalístico, trazem elementos populares para promover a descontração de seu ambiente, até mesmo em quadros específicos, como o "Caldinho do Tiago" no Globo Esporte PE, que tem uma abordagem espacial e linguística populares.

Como citado, até mesmo uma expressão facial ou corporal de um apresentador ao proferir uma notícia conta como carga de interpretação de conteúdo. Muitos até mesmo montam uma personagem para a situação, como no "Papeiro da Cinderela" e o "Programa do Ratinho".

Como a disseminação de informação e o tom jornalístico vai se adaptando à sociedade, um exemplo famoso dessa transformação é a página Recife Ordinário no Instagram, que compartilha informações relevantes de uma forma acessível para os residentes da cidade do Recife, até mesmo participativa em algumas vezes, como quando utilizam as stories para integrar as publicações de seus seguidores ao seu perfil ou até mesmo recebendo esse conteúdo e publicando por si.

Essa forma de contato integrado já era algo observado na televisão (como o quadro do "Calendário", no NETV), mas agora está sendo trazido para o ambiente virtual, gerando um engajamento bem mais instantâneo. Além disso, o espaço da rede social traz uma característica bem mais leve para o tom de algumas matérias, que tratam, por exemplo, de pontos turísticos, passado histórico da região etc.

Espero ter contribuído. Vejo vocês na próxima atividade!



Posted 7 months ago · Updated 7 months ago · by [user] · Views: 11 · Likes

Add a Comment

Add Comment

Como as meninas já disseram, muito interessante o quanto as diferentes linguagens são bem utilizadas para os vários propósitos comunicativos na esfera jornalística, sempre respeitando a notícia, o horário de transmissão (ou publicação), etc. Adorei seu trabalho, @ [user]! Parabéns! :)

Posted 5 months ago · Comment

Report Content

Aah, obrigada pelas palavras, [user]! Também achei muito legal para pensar nisso hahahaha!

Posted 5 months ago

Report Content

Bem interessante ver como os movimentos e a pluralidade de linguagens estão presentes no discurso jornalístico. Muito bom, @ [user]!

Jailine Farias · Posted 6 months ago · Comment

Report Content

Obrigada, Jailine! ❤️

Posted 6 months ago

Report Content

Essa performance dos jornalistas foi algo que me chamou atenção no teu texto. A gente percebe muito os posicionamentos dos apresentadores de acordo como eles se comportam, além das palavras usadas que a gente já sabe. Teve um exemplo que William Bonner deu um risinho de leve numa notícia (infelizmente eu não tenho como trazer aqui porque é uma memória minha) que mostrou o posicionamento dele, e isso na minha casa gerou um william bonner nu, fazendo com que as pessoas considerassem aquele assunto ridículo. Por ser contra ao posicionamento dele, achei ridículo ele ter rido e percebi como ele conseguiu driblar uma informação que era para ele se manter sério para dar um significado de não importante.

Posted 7 months ago · Comment

Report Content

Isso aí, [user]! Inclusive acho que tenho uma ideia de qual foi esse mesmo caso e concordo com você. A gente percebe que a imagem que esses apresentadores têm influencia e muito no impacto que eles dão às manchetes, assim como você falou. No caso do Bonner, que é muito renomado, qualquer pitaco já é motivo de uma reação. Algo que eu acho que explora muito dessa parte são programas como Alerta Nacional e Brasil Urgente. O auge da panfletagem e do uso e abuso de uma imagem (e de um personagem) criada para um público específico.

Posted 7 months ago

Report Content

Muito bom, [user]! O programa de TV/Noticiário é realmente um exemplo com vastas possibilidades de exemplificar as múltiplas semioses que estamos em contato todos os dias. Ainda não havia lido essa percepção tão dinâmica que você evidenciou! Outra questão que achei super interessante foi a questão da dinamicidade e acessibilidade que você ilustrou a partir das comunicações referentes à página Recife Ordinário. Incriável! Um abraço.

Posted 7 months ago · Comment

Report Content

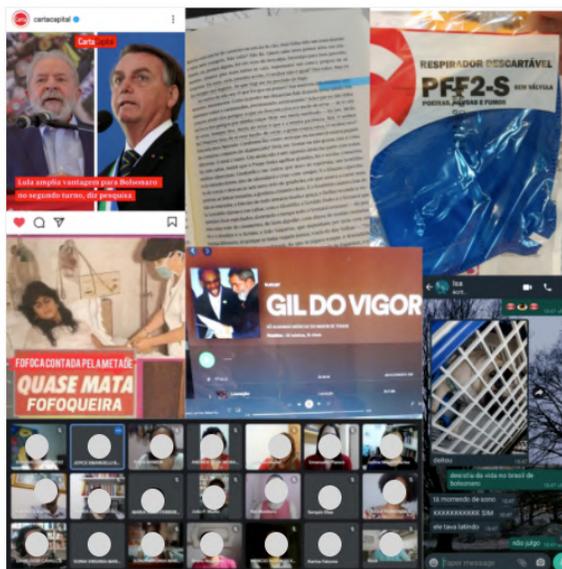
Obrigada, [user]! É interessante parar para ver esses detalhes daquilo que é tão cotidiano! Até a próxima! ❤️

Posted 7 months ago

Report Content

Na última produção dessa série, compartilhada por P7, a participante apresenta uma colagem de práticas (ver Exemplo 15, adiante) - perfil da revista Carta Capital no *Instagram*, leitura de livro com uso de marcador na cor azul, embalagem de máscara PFF2-S, *playlist* de um aplicativo de rádio, print de conversa no *WhatsApp* com troca de foto, *print* de aula ou reunião por videoconferência -, a partir da qual P7 reflete sobre como, pensando no momento de pandemia, a maior parte das suas atividades “tem sido on-line ou a partir da leitura, em papel impresso sempre, mas principalmente na tela de um aparelho tecnológico.” (P7).

Exemplo 15 - Recorte da colagem compartilhada na Postagem P7S2a



O segundo conjunto decorrente da semana 2 (2b) tem como foco os letramentos críticos. Partindo das leituras propostas na postagem do minicurso (conforme descrito na seção 5.1), sugere-se que os participantes criem uma postagem explorando a importância da dimensão crítica nas nossas práticas de linguagem e como os letramentos se relacionam a questões culturais e de poder.

Quadro 12 - Síntese das postagens (Semana 2b)

Semana 2: Letramentos: Diversidade, cultura e poder		
<p>Criar Update/postagem explorando a importância da dimensão crítica (por exemplo, na era das "fake news") e como os letramentos se relacionam a questões culturais e de poder. Como você compreende a importância do letramento crítico? Por que ensinar para transgredir? Por que ensinar para a criticidade? Quais os perigos de uma "língua única"?</p>		
Participante	Tema da postagem	Comentários
P2	<i>Fake News</i> e o governo Bolsonaro	P8, P2 e PM
P8	O uso político de <i>fake news</i> em diferentes contextos históricos	PM
P1	Aspectos históricos em torno da língua como instrumento de dominação	P5, P8, P1 e PM

P4	Leitura crítica de informações compartilhadas no ambiente virtual	P4 e PM
P7	Articulação entre os textos de Janks e Adichie	PM

Fonte: elaborado pela autora.

Três das cinco postagens referentes a esse tema abordam o universo jornalístico e o consumo crítico de notícias/informações. Em uma delas (ver exemplo abaixo), destaca-se a questão das *fake news* e como elas podem ser utilizadas para fins políticos, a partir de um paralelo entre o contexto atual e eventos da década de 1930 (com duas imagens com recortes de notícias), com o intuito de ressaltar que a disseminação de notícias falsas não é um fenômeno novo, porém que ganha outras proporções na era digital. P8 cita o caso de notícias espalhadas em 1930 de que o vice de Vargas havia sido assassinado, bem como o Plano Cohen e a falsificação de documentos como tentativas de legitimar a implantação do Estado Novo. Ela explica que “os exemplos de notícias falsas anteriormente a era digital são muitos, mas não podemos negar que ela é um ambiente perfeito para divulgação desse tipo de noticiário, pois na maioria das vezes não se sabe nem quem é o criador de tal postagem. A internet também possibilitou outras formas de criação de texto que contribui bastante para a pessoa acreditar no que está lendo, é possível misturar textos, tirá-los de contexto, misturar informações, etc.” (P8).

Exemplo 16 - Postagem P8S2b

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 2: diversidade, cultura e poder

O termo "fake news" se disseminou na internet, mas a disseminação de notícias falsas não surgiu na era digital, principalmente quando trata-se de política; por exemplo, ainda em 1930 espalhou-se a notícia de que o vice candidato de Vargas tinha sido assassinado pela oposição, esse motivo foi uma justificativa perfeita para o golpe no mesmo ano, ou podemos citar o Plano Cohen, do mesmo presente, que falsificava cartas trocadas por comunistas com o objetivo de criar uma justificativa para fechar o Congresso. Enfim, os exemplos de notícias falsas anteriormente a era digital são muitos, mas não podemos negar que ela é um ambiente perfeito para divulgação desse tipo de noticiário, pois na maioria das vezes não se sabe nem quem é o criador de tal postagem. A internet também possibilitou outras formas de criação de texto que contribui bastante para a pessoa acreditar no que está lendo, é possível misturar textos, tirá-los de contexto, misturar informações, etc. Todas essas possibilidades geram mais credibilidade ao texto, por mais que sejam falsas, principalmente se o leitor quer acreditar naquela informação, pois deve ser muito confortável ler uma informação baseada na suas crenças. Quando trata-se de política, o assunto se agrava ainda mais, pois são as vidas das pessoas que estão em risco.

E qual o papel do professor nisso tudo? Falando especificamente do professor de linguagens, que deve trabalhar textos na sala de aula, e sabendo da importância de se criar atividades significativas para os estudantes, que abarquem questões socioculturais relevantes para práticas de letramentos, trabalhar a identificação de "fake news" é de extrema importância. É papel do professor a construção de sujeitos críticos. O professor quando assume uma didática na sala de aula, ele toma uma posição política, segundo Libâneo () a "prática educativa, e [...] os objetivos e conteúdos do ensino e trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas".

JORNAL DO BRASIL

Rio de Janeiro - Outubro-31 de Junho de 2019 FUNDADO EM 9 DE ABRIL DE 1961

Como uma fake news cria um Estado Novo

ALDO TAVARES*
*Professor de Filosofia e livre-pesquisador do Ateliê de Humanidades

Posted 7 months ago | Updated 7 months ago | By [redacted] | Views: 23 [Share](#)

Add a Comment

Add Comment @

EL PAÍS Brasil

19 de outubro

A desinformação só serve para reforçar crenças e valores. Com ela só é possível influenciar pessoas que têm preconceitos sobre determinados temas, explica Tai Nalon, diretora da plataforma de checagem Aos Fatos

EL PAÍS

BRASIL.ELPAIS.COM

Cinco 'fake news' que beneficiaram a candidatura de Bolsonaro

14 mil

983 comentários
15.699 compartilhamentos

P8 ressalta, ao final, a importância de “trabalhar textos na sala de aula, e sabendo da importância de se criar atividades significativas para os estudantes, que abarquem questões socioculturais relevantes para práticas de letramentos, trabalhar a identificação de "fake news" é de extrema importância. É papel do professor a construção de sujeitos críticos." (P8).

P2, por sua vez, trata da relação entre *fake news* e o atual contexto de crise política, econômica, sanitária (traz uma colagem com recortes de manchetes sobre o tema, conforme podemos ver Exemplo 17 a seguir), para defender o trabalho com a

dimensão crítica, uma vez que “para além de ensinar regras gramaticais, seremos parte da construção do aluno como sujeito crítico na sociedade.” (P2). A participante (P2) traz citações indiretas e diretas para reforçar seus posicionamentos (ver no exemplo 17 a citação de Teixeira *et al.*, 2018, p.4).

Exemplo 17 - Postagem P2S2b

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 2 - Letramentos: Diversidade, cultura e poder



"O TCU esclarece que não há informações em relatórios do tribunal que apontem que 'em torno de 50% dos óbitos por Covid no ano passado não foram por Covid', conforme afirmação do Presidente Jair Bolsonaro divulgada hoje", diz a Corte.

Circulação de fake news cresce após falas de Bolsonaro na TV, aponta estudo

Tais danos podem ser percebidos no atual contexto que estamos inseridos, pois tivemos, em 2018, uma eleição que foi totalmente massacrada com as notícias falsas, as quais interferiram, completamente, no percurso e resultado da eleição. A partir disso, temos hoje um contexto de total caos social, que abarca uma crise econômica, sanitária e política - além das diversas falácias que ainda são proferidas pelo atual presidente Bolsonaro. Sendo assim, conseguimos perceber a importância da dimensão crítica, que deve ser propagada desde a educação básica, a fim de mediar a construção de sujeitos criticamente ativos na sociedade. Além disso, já que estamos tratando do ensino de língua, não podemos esquecer das noções sobre multiletramentos, que compreendem noções multiculturais e de poder a partir do momento que estamos falando de indivíduos que existem mediante contextos sociais e culturais que também fazem parte da sua construção crítica. Sendo assim, é impossível não notar os perigos da noção de "língua única", pois, se é única, exclui automaticamente todas as multiplicidades aqui citadas, além de promover a ideia de sujeito homogêneo, apagando sua identidade e carga cultural - o que influencia, diretamente, na sua percepção enquanto indivíduo social e crítico.

Posted 7 months ago | Updated 7 months ago | By [User] | Views: 39 | [Share](#)

Add a Comment

[Add Comment](#) @

A dimensão crítica é algo indispensável na sociedade como um todo. Na sala de aula, essa preocupação recai, de forma mais acentuada, ao professor, isso porque estamos para além de ensinar regras gramaticais, seremos parte da construção do aluno como sujeito crítico na sociedade. Antunes (2009), levanta esse questionamento sobre "como o ensino de línguas - línguas que marcam a identidade cultural de um povo - pode favorecer a formação do sujeito para a cidadania" (p. 33), afirmando que a problemática reside nas "concepções que temos acerca do que é uma língua" (p. 33). De fato, essa premissa é indiscutível, a forma como concebemos a língua na sala de aula irá guiar toda a percepção crítica que será produzida a partir do compartilhamento de saberes entre aluno e professor. Para melhor exemplificar como se dá essa problemática, temos as "fake news" que:

com o advento das redes sociais digitais, as informações que, anteriormente, levariam meses para chegar ao outro lado do mundo, hoje chegam em questão de minutos - fato digno de ser celebrado, mas, ao mesmo tempo, encarado com cautela, pois quando essas informações não são verdadeiras, os danos podem ser imensuráveis. (TEIXEIRA *et al.*, p. 4, 2018)

Ainda dentro do domínio jornalístico, P4 construiu sua reflexão sobre a importância da dimensão crítica a partir da espetacularização do caso Lázaro, que teve bastante repercussão em junho de 2021, e da forma como a mídia retratou os sujeitos envolvidos¹⁴⁴. A postagem aponta como o caso contou com a disseminação de notícias falsas via *WhatsApp* (a postagem inclui links para a matéria e uma colagem com o prints de notícias sobre o caso), no qual as informações podem se espalhar com muita velocidade e atingir dimensões imprevisíveis. P4 alerta para os perigos dos espaços em que a troca de informações ocorre de forma muito rápida e ressalta a importância do

¹⁴⁴ Após dias de perseguição, acompanhada de perto pela mídia, Lázaro (considerado *serial killer*) foi morto pelos policiais em junho de 2021.

papel da escola na formação de leitores e usuários críticos que sejam capazes de ter uma postura ativa e identificar fontes confiáveis de informação.

Exemplo 18 - Postagem P4S2b

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 2 - a importância da dimensão crítica

Olá, pessoal! Sobre a importância da dimensão crítica no ambiente virtual, trouxe um caso que repercutiu bastante nos últimos meses, o de Lázaro, e as fake news que estiveram circulando a respeito da "caça", segundo determinadas pessoas, desse indivíduo. Como uma atmosfera de terror foi altamente propagada pela mídia e pela sociedade de forma geral, as pessoas não sabiam mais em quem acreditar, sobretudo em espaços como o WhatsApp, em que o compartilhamento de informações acontece de forma muito rápida. A partir daí, podemos ressaltar a importância do letramento crítico (JANKS, 2018), pois se o sujeito vir criticamente as mensagens e os hiperlinks que recebe, ele conseguirá, autonomamente, utilizar suas vivências, seu contexto sócio-histórico e político no processo de reformulação de cada informação contida neles. Da mesma forma, comparará esses textos com fontes mais confiáveis antes de ter uma opinião a respeito de determinada notícia.

Quanto aos educadores, eles devem apresentar e trabalhar os diferentes gêneros sempre enfatizando aspectos cotextuais e contextuais, no sentido de que há diálogos entre diferentes vozes e propósitos comunicativos só observados por meio de um letramento crítico. Precisam ensinar para que os alunos nunca achem que uma imagem e os sinônimos escolhidos na construção do título de uma matéria no jornal são por acaso. Vale destacar que os discentes já chegam à escola potencialmente conscientes dessas funções da língua(gem), porém, como afirma Antunes (2003, p. 26), "parece incrível, mas é na escola que as pessoas 'exercitam' a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada". Assim, para além de questões gramaticais, um professor poderia trazer manchetes sobre Lázaro e compará-las com as dos outros suspeitos na morte de pessoas inocentes. "As outras pessoas eram referenciadas da mesma forma?" e "O que isso contribuiu para a construção do imaginário popular acerca desse indivíduo?" seriam questões possíveis e que possibilitariam profícuos debates, transgredindo, desse modo, quase um "discurso homogêneo" sobre o assunto.

Link da matéria: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2021/06/22/lazaro-barbosa-g1-fake/>



Posted 5 months ago | Updated 5 months ago | By [redacted] | Views: 11 | Share

Além das produções acima, focadas no domínio jornalístico, P1 desenvolveu sua postagem problematizando a existência de uma língua única, homogênea, fazendo um apanhado de alguns momentos da história que evidenciam a violência das ideias por trás da defesa de uma língua única.

Exemplo 19 - Postagem P1S2b

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 02.2 - Língua única (?)

Olá, pessoal! Vim fazer minha contribuição para essa atividade.

Falar de letramento e poder me faz lembrar de alguns casos da história.

O primeiro é o do império romano. Nas aulas de linguística, estou estudando como a ascensão de roma levou à expansão do latim, que era ensinado aos povos colonizados, cujas terras eram tomadas. O estudo da língua de seu conquistador fazia parte de um plano para que essas pessoas absorvessem a cultura latina e a perpetuassem, anulando a si próprios. Havia até mesmo a prepotência de elevar o latim à categoria de língua universal, como se fosse a "língua maior", sem falar na nomenclatura que os romanos adotavam para aqueles que não falavam seu idioma, os chamados bárbaros. Esse termo vem do que os gregos, antes deles, diziam ouvir como uma onomatopeia no lugar de palavras ao escutarem esses povos falando suas próprias línguas: "bar-bar".

Então o segundo exemplo. Durante a colonização das Américas, os povos nativos passaram por esse mesmo processo de aculturação. Referindo-se ao Brasil, as escolas jesuítas foram criadas para converter o povo à fé cristã, seguindo o dito que foi exposto por Pero Vaz de Caminha, que os chamava de pagãos e necessitados dessa intervenção europeia. Lá, eram proibidos de falar em sua própria língua, de cultivar suas entidades e exercer seus costumes, tudo para afastá-los de suas raízes.

E bem, o terceiro. No nosso país, começando durante o processo citado acima e perdurando por um tempo longo o bastante na sociedade, a escravização dos povos africanos e o sufocamento de sua cultura tem consequências até hoje. Guerreiros, princesas e sacerdotes foram arrancados de suas terras, separados e vendidos como mercadoria, sofrendo a mesma covardia que sofreu o povo indígena, assistindo sua terra ser desde sempre repartida, dominada e subjugada, a ponto de, como Chimamanda apresenta em seu discurso, não serem vistos como um povo, apenas como sofrimento. Mais uma vez a supressão da cultura de um povo por outro que se colocava num pedestal.

A língua, pelos exemplos vistos acima, é claramente uma forma de conquistar. Pela língua se tem o domínio do que se fala, tem-se o controle de até onde um indivíduo pode se expressar. A língua é reflexo de uma cultura e, como tal, pode ser usada para o semeio de ideias que levarão à segregação entre um mesmo povo ou povos diferentes. Como exemplo, temos o preconceito linguístico, originado há séculos, que separa os falantes de uma mesma língua entre "cultos" e "ignorantes".

Defender uma língua única é defender que os erros da História se repitam, é permitir que haja uma supremacia, que haja a escolha de um único caminho que sabemos bem qual seria (a norma-padrão, usada pela elite — e oíhe lá) é anular a existência de todas as diversas realidades que existem de baixo de um único idioma. É destruir o espaço de sobrevivência, as histórias que cada pessoa tem para contar, colocando-as numa caixa. É defender algo até mesmo impossível.

Como adendo, sempre me lembro do "Quarto de despejo" de Carolina Maria de Jesus, a prova viva de que há espaço para todos no uso da língua, até mesmo naquele em que ela poderia ter sido privada: o da literatura. Com uma língua única isso jamais seria possível.

Ensinar a criticidade é despertar nos alunos essas noções. É fazer com que compreendam que língua não é só uma série de regras da gramática normativa. É fornecer também as ferramentas para que reconheçam quando outros usam dos artificios da língua para encobrir informações. Para perceberem comparações e antiteses e metáforas equivocadas. Para decodificar a informação e compreender as verdadeiras intenções do autor de certos textos. Para saber avaliar o que está sendo construído e por que. Essa compreensão, sem dúvida, é útil na tal era das fake news, principalmente no mundo digital onde tudo se espalha tão rápido.

Posted 7 months ago | Updated 6 months ago | By [redacted] | Views: 37 [Share](#)

Add a Comment

Add Comment @

A partir dos eventos citados, P1 defende o trabalho com a dimensão crítica, de modo a fazer com que os alunos “compreendam que língua não é só uma série de regras da gramática normativa.” (P1). Os comentários de P8 e de P5, por sua vez, ressaltam a necessidade de se refletir criticamente sobre as concepções de língua.

Exemplo 20 - Comentários de P8 e P5 na postagem P1S2b

Muito boa essa contextualização, a gente percebe daí que os comportamentos humanos estão sempre se repetindo: achar que a língua vai acabar, que estão destruindo uma língua, como se as pessoas fossem parar de falar, ou algo do tipo. E a história prova, como tu bem pontuasse, que isso é mentira.

Posted 6 months ago | [Comment](#) | [Report Content](#)

Obrigada, [redacted]! Essa linha de raciocínio é até deslocada quando a gente percebe que é justamente a mudança linguística que prolonga a vida de uma língua. Sem a adaptação, ela cairia no esquecimento, afinal, toda língua só sobrevive por conta dos falantes.

Posted 6 months ago | [Report Content](#)

Como [redacted] falou, trazer esse sucinto contexto histórico-social do Brasil nos faz perceber como muitas concepções sobre a língua e como se esta se porta entre seus falantes foram enraizadas. É de extrema importante sabermos reconhecer que apesar de termos discutido bastante, muitas coisas ainda precisam ser destrinchadas para que o processo até o letramento crítico possa ocorrer. Possibilitar isso, é expandir caminhos para a língua adentrar espaços ainda esquecidos.

Posted 6 months ago | [Comment](#) | [Report Content](#)

Concordo, [redacted]! Assim como a língua todo dia evolui, nós ainda precisamos nos adaptar para crescer junto com ela. Estudar a língua é perceber onde suas partes nascem e como ela se comporta em lugares que ainda não percebemos.

Posted 6 months ago | [Report Content](#)

Na última postagem desse subconjunto, a participante P7 optou por relacionar duas das leituras sugeridas no minicurso (Janks e Adichie), ressaltando a importância do letramento crítico como forma de subverter determinadas hierarquias tidas como dadas na nossa sociedade, as quais reproduzem determinadas injustiças e marginalizam grupos, se relacionando a questões sociais, culturais, linguísticas e de poder. P7 discorre como “de maneira semelhante à ‘história única’, vista da apresentação de Chimamanda Adichie, entramos também no perigo de uma ‘língua única’, quando se ignora toda variação possível, fazendo as práticas linguageiras valorizadas serem apenas as que advêm dos grupos tidos como ‘superiores’. Essa problemática apenas embasa ainda mais a defesa de um letramento crítico, que permita olhar para essas produções e para essa hierarquização de maneira consciente e permita ainda buscar conhecimentos necessários para subvertê-la.”.

Exemplo 21 - Postagem P7S2b

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Letramentos: Diversidade, cultura e poder

Oi, gente! Compartilho com vocês um pouco das minhas reflexões a partir do que foi proposto e discutido nesse módulo do curso.

—

Em um contexto de avanços tecnológicos e da ampliação, por meio do digital, das possibilidades comunicativas, nos deparamos com benefícios como a rapidez ou a conectividade. Ademais, temos o aspecto importante da democratização do acesso às informações ou da possibilidade de falar e de ser ouvido. Contudo, esses avanços não trazem apenas benesses, visto que essa conectividade e a própria democratização apresentam o lado da falsa sensação de liberdade irracional, em que o lugar do outro ou o próprio outro já não são considerados, ou da propagação de informações que não são verdadeiras (as chamadas *fake news*).

Nesse sentido, observamos que há um apagamento ou a própria desconsideração da ética nas interações e nas nossas práticas linguageiras. E, por esses fatores, Janks (2018) defende a necessidade de um trabalho no ensino-aprendizagem com o âmbito da criticidade. Segundo a autora (JANKS, 2018, p. 18),

a criticidade permite que os participantes se envolvam conscientemente com as formas em que os recursos semióticos foram aproveitados para servir aos interesses do produtor e como os recursos diferentes poderiam ser aproveitados para reconstruir e re-posicionar o texto.

Sem esse movimento de se debruçar sobre o discurso produzido, refletir criticamente para, a partir dele, produzir seu próprio discurso, o indivíduo - no caso, o estudante - corre o risco de se manter atado e refém de algo alheio. Isso porque há sempre uma influência social naquilo que produzimos enquanto prática de linguagem, mas deve haver também um aspecto individual, um trabalho crítico, a fim de não deixar que discursos disseminados simplesmente falem por nós e construam nossa realidade.

Assim, podemos perceber como os letramentos se relacionam com questões sociais, culturais e de poder, visto que, ao priorizar um discurso ou um letramento em detrimento de outros, constrói-se também uma hierarquia entre os grupos que produzem esses textos. Além disso, é gerada uma manutenção de práticas consideradas certas e práticas consideradas erradas, marginalizando todos aqueles que produzem estas últimas.

Nesse ponto, de maneira semelhante à “história única”, vista na apresentação de Chimamanda, entramos também no perigo da “língua única”, quando se ignora toda variação possível, fazendo as práticas linguageiras valorizadas serem apenas as que advêm dos grupos tidos como “superiores”. Essa problemática apenas embasa ainda mais a defesa de um letramento crítico, que permita olhar para essas produções e para essa hierarquização de maneira consciente e permita ainda buscar os conhecimentos necessários para subvertê-la.

Desse modo, conforme defende Janks (2018, p. 18),

é preciso ler contra e a favor do conteúdo, da forma e dos interesses do texto para poder redesenhá-lo.

Em outras palavras, é preciso se apropriar do que está sendo posto, de maneira crítica e reflexiva, alinhado a preceitos éticos, para poder compreender e rediscutir. Afinal, toda leitura é também uma reelaboração, porque surge um novo texto da compreensão. Precisamos ter posicionamento sobre os discursos e isso exige conhecimento e tomada de decisão política, no sentido mais amplo da palavra.

Posted 7 months ago | Updated 6 months ago | By [User] | Views: 18 [Share](#)

Add a Comment

Add Comment @

Conforme vimos nos exemplos, essas duas últimas postagens, contudo, não incluem adição de imagens ou outro recurso multimidiático.

5.3.4 Semana 3

O **terceiro conjunto de produções**, subdividido em dois grupos, dialoga com a temática da semana 3 do minicurso, que explorou de forma mais aprofundada o impacto das novas tecnologias digitais nas práticas de linguagem. Nas duas postagens do minicurso (3a e 3b) sobre o tema, sugerimos a criação de uma postagem *para ilustrar a importância de buscarmos compreender a linguagem on-line e/ou exemplificar de que forma as novas tecnologias digitais têm modificado a forma como interagimos, possibilitando novas arquiteturas textuais e formas de remix.*

Quadro 13 - Síntese das postagens (Semana 3a)

Semana 3: Novos (multi)letramentos: o digital e as práticas da/na web		
Crie um Update/Postagem para exemplificar de que forma as novas tecnologias digitais têm modificado como interagimos, possibilitando novas arquiteturas textuais.		
Participante	Tema da postagem	Comentários
P8	Uso de figurinhas em conversas no <i>WhatsApp</i>	P2 e PM
P5	O uso do <i>Twitter</i> e o letramento digital	PM
P2	Ferramentas de produção colaborativa na <i>web 2.0</i>	PM e P2
P4	Conversas por mensagem usando o <i>WhatsApp</i> e o <i>Instagram</i>	PM e P4
P1	Produção de material didático e conteúdo educacional on-line	*postada fora da Comunidade ¹⁴⁵

Fonte: elaborado pela autora.

Como o primeiro tema abordado nessa primeira série (3a), temos uma reflexão sobre o uso de *stickers* (figurinhas) no aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*. P8 destacou a customização desse recurso pelos usuários (que criam ou adaptam figurinhas de forma bastante dinâmica e criativa), o uso para expressar uma emoção, um sentimento na conversa (o que nem sempre é conseguido apenas com mensagens de

¹⁴⁵ A participante se confundiu e compartilhou a postagem apenas no seu perfil pessoal, sem vincular a produção com a comunidade do minicurso. Embora não tenha sido compartilhada na Comunidade, consideramos como uma produção da participante e optamos por incluí-la na análise.

texto verbal, conforme ela ilustra com o print de uma conversa pessoal - Exemplo 22), contribuindo, portanto, para a construção de sentidos. Outro aspecto apontado pela autora que merece ser mencionado diz respeito à questão cultural dos usos, uma vez que, segundo ela, tomando como bases os usuários de outros países com que a participante tem contato, esse recurso seria muito mais utilizado no Brasil; além da necessidade de conhecimentos contextuais para compreensão das figurinhas nas diferentes situações (P8 cita o exemplo da figura de Gretchen, bastante popular nas redes sociais).

Exemplos 22 e 23 - Postagens P8S3a e P5S3a respectivamente

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 3: Novos (multi)letramentos: o digital e as práticas da/na web



Hoje em dia é muito comum numa comunicação por whatsapp o uso de stickers, que são figurinhas divertidas e customizadas. A composição dos stickers pode ser imagética e/ou verbal, e muitas vezes são usadas para expressar uma emoção numa conversa. Na imagem acima, percebemos que a pessoa quis expressar o que estava sentindo, e utilizou um sticker ao invés de descrever o sentimento. Tirei a figurinha do contexto por privacidade (rs), mas a pessoa quis dizer que não estava acreditando no que estava lendo.

Então, muitas vezes, essas imagens substituem e traduzem textos escritos. E permitem um maior bom humor na comunicação, visto que uma mensagem escrita "sem figuras" pode transportar um ar gélido, uma apatia.

Eu notei também, por experiências minhas e por relatos de outras pessoas, que esse tipo de comunicação por stickers é mais comum aqui no Brasil. Ao conversar com pessoas da Inglaterra e do Canadá, pecebi que elas não faziam uso dessas figuras, e, quando recebiam, se sentiam surpreendidas, além disso, não entendiam muito bem o sticker na comunicação, eu tinha que explicar toda a situação (por mais que eu achasse óbvio o entendimento, por exemplo: a gretchen rindo)

Posted 6 months ago | Updated 6 months ago | By [redacted] | Views: 25 | [Share](#)

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

TWITTER - o digital e as práticas da/na web (Semana 3) 2.



O presente post da rede social "Twitter" apresenta um aspecto do letramento digital onde, para se compreender o sentido do termo "twittar" é preciso no mínimo entender como a rede funciona e como seus usuários estabelecem comunicação a partir de uma linguagem on-line especificada dentro do campo de interação desses usuários. A partir disso pode-se inferir que o termo "twittar" tem o sentido de publicar/fazer um post novo exclusivamente na rede do Twitter, por isso, pessoas que não sejam usuários desta rede podem não compreender os sentidos que são construídos a partir de publicações com termos desse tipo. Por isso também, não só a rede social Twitter mais o ambiente digital em si, nos proporciona esse leque de opções de léxico, criado e estabelecido dentro de um processo de compreensão e construção de sentidos possibilitando novas arquiteturas textuais.

Posted 7 months ago | Updated 6 months ago | By [redacted] | Views: 14 | [Share](#)

Como segundo tema tivemos uma reflexão sobre os usos do *Twitter* (Exemplo 23), em que P5 aborda a necessidade de letramento digital para lidar com as novas práticas que emergem nesses espaços e compreender o funcionamento da plataforma e suas possibilidades de interação. Outras postagens também destacaram como os espaços on-line modificam as práticas de linguagem e as interações, como é o caso de uma comparação entre os espaços de troca de mensagens do *WhatsApp* e *Instagram*,

apresentada por meio de prints de conversas nos dois aplicativos. O participante P4 descreve os recursos usados no *WhatsApp* (áudio, figurinha para expressar sentimento), os quais diferem do espaço do Instagram e do “acordo linguístico” que o participante estabelece nas interações de cada espaço. Na interação que ele traz no Instagram, é destacado como o fluxo e intensidade da troca de mensagens difere da realizada no outro aplicativo, e se dá a partir de recursos como compartilhamento e repostagem. No print usado (ver no exemplo abaixo, no lado direito), P4 mostra como o diálogo começou a partir do compartilhamento via mensagem direta de um vídeo com conteúdo de entretenimento.

Exemplo 24 - Postagem P4S3a

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 3 - a linguagem on-line

Olá, pessoal! Este update objetiva refletir um pouco sobre como o espaço on-line muda e molda nossas práticas de linguagens, bem como, nesse sentido, nossas interações. Para demonstrar esses aspectos, registrei duas conversas minhas com amigas em diferentes suportes virtuais - o WhatsApp e o Instagram.

No primeiro registro, sobretudo por causa da pandemia e das várias atividades que tenho no decorrer do dia, passei a utilizar mais o recurso de áudios, e isso é observado no print, em que retribuo mensagens de voz de uma amiga com outros áudios. Também recorro a uma figurinha (uma batata chorando), para que seja ainda mais visível o meu sentimento sentido durante nossa conversa. São formas de linguagem que eu utilizo para ter um diálogo mais próximo da realizada face a face, que, infelizmente, não é possível atualmente.

Já no segundo registro, estou no Instagram com outra amiga. Não tínhamos conversado há um tempo, o que, assim como na comunicação face a face, não é um problema, uma vez que temos um “acordo linguístico”, em que podemos ficar meses sem nenhuma troca de mensagem, mas voltaremos a conversar da mesma forma. Ela me envia um vídeo de um produtor de conteúdo de entretenimento na rede social, porque a produção do comediante dialoga com nossa realidade: fomos a uma pizzaria em nosso último encontro antes da pandemia. Daí percebemos que um usuário está em grande diálogo com o outro. Independentemente do grau de intimidade, se a conta não for privada, todo mundo pode se tornar “escritor” (PAVEAU, 2017) da postagem do outro usuário, através de comentários, direct, repostagem, entre outras opções.

Dessa forma, ao trazer apenas exemplos desses dois ambientes virtuais, consigo enfatizar o quanto as minhas práticas de linguagens estão imbricadas com diferentes recursos (visuais, sonoros, gestuais, etc.), sem, contudo, deixar de estar em constante diálogo com os outros usuários desses mesmos espaços.



Posted 5 months ago | Updated 5 months ago | By [] | Views: 12 [Share](#)

Na produção compartilhada por P2, ela apresenta uma colagem para refletir como a *web* nos possibilita utilizar as mais variadas ferramentas tecnológicas, a depender da intenção comunicativa/colaborativa do usuário. P2 também traz referências a outras leituras - compartilhadas com os colegas também por meio de link e arquivo - para destacar o caráter colaborativo das práticas de linguagem na *web*, bastante evidenciado nas imagens da colagem, conforme podemos observar no exemplo 25 a seguir.

Exemplo 25 - Postagem P2S3a

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 3: novos (multi)letramentos: o digital e as práticas da/na web



Rojo (2012) afirma que "diferentemente das mídias anteriores [...], a mídia digital [...] permite que o usuário (ou o produtor/leitor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores" (p. 23). Isso nos traz a percepção de que a internet nos possibilita utilizar as mais variadas ferramentas tecnológicas, a depender da intenção comunicativa/colaborativa do usuário. Essa percepção de "produção colaborativa" evidenciada por Rojo (2012), a qual muda a perspectiva da mídia digital direcionada apenas para a interação, é primordialmente trazida por Tim O'Reilly com a Web 2.0. Tal mudança de concepção e atuação da web "[...] faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa" (ROJO, 2012, p. 24), o que fica evidente quando utilizamos ferramentas como o Google Docs, Google Forms, Google Classroom, Google Meet, Google slides, entre outros meios de comunicação e produção. Isso só realinha que as nossas práticas discursivas e de produção textual na Web mudam constantemente, possibilitando um Letramento Digital constante a partir das nossas mudanças enquanto usuários da Web.

Artigo sobre a Web 2.0:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/114173/mod_resource/content/1/o-que-e-web-20_Tim%20O%20B4Reilly.pdf

Capítulo que fala sobre a produção colaborativa:

 [ROJO_2C_20Roxane_20Multiletramentos_20na_20Escola.pdf](#)

Posted 7 months ago | Updated 6 months ago | By  | Views: 28 [Share](#)

Outra postagem elaborada, porém compartilhada fora do espaço da comunidade por P1, refletiu sobre a linguagem on-line e o uso educacional dessas ferramentas, em especial, na produção de material didático. A participante discorreu sobre sua participação em *webinars*, *workshops*, em que são compartilhados materiais interativos, como *e-books*, conforme os exemplos das imagens que compõem a postagem (ver Exemplo 26 a seguir).

Exemplo 26 - Postagem P1S3a

's Updates

Semana 03.1 - Novos (multi)letramentos: o digital e as práticas da/na web

Olá, pessoal! Estou deixando mais uma contribuição.

O exemplo que trago para a importância da compreensão da linguagem online é o uso educacional que essas ferramentas podem ter no nosso dia-a-dia. Em especial, na produção de material de conteúdo.

Costumo participar dos chamados webinars (seminários online) e workshops e algo que vejo bastante é a tecnologia aliada a essas intenções. Alguns produtores criam e-books que funcionam para expor um tema e incluir outras mídias.

A seguir, um exemplo do perfil Francês com a Lígia (<https://www.instagram.com/francescomaligia/>) em que há o uso de hiperlinks que encaminham os leitores a materiais extras que serão usados na realização das atividades:

EXERCÍCIO:

Feche os seus olhos e tente observar tudo ao seu redor!
Faça o mesmo ouvindo uma música, um noticiário ou um filme EM FRANCÊS!

Para você já colocar isso em prática agora mesmo, escute a música **Ça ira** de **Joyce Jonathan**



Ça ira Vai Dar Certo
Joyce Jonathan

<p><i>Dis moi que si tu es là Ce n'est pas juste pour mes jolis yeux Dis moi qu'au delà de ça Y'a d'autres raisons qui te rendent heureux Dis moi si tu aimes bien Nos paires et nos matins d'amoureux Dis moi que c'est un début Mais que tu vois déjà la suite à deux Dis moi que je suis la seule Que tu n'aies jamais autant désirée</i></p>	<p><i>Diga-me que se você está aqui não é apenas pelos meus lindos olhos Diga-me que além disso existem outros motivos que te fazem feliz Diga-me se você gosta das nossas preguiças e das nossas amáveis manhãs Diga-me que é um começo, mas que você já vê uma continuação a dois Diga-me que sou a única você já desejou</i></p>
--	---

16 JANEIRO – 16 FEVEREIRO 2020



SUPER DICA: Acesse o link a seguir e você ainda poderá assistir ao festival de filmes franceses **MY FRENCH FILM FESTIVAL** (no ar até dia 16/02/2020)

<https://www.myfrenchfilmfestival.com/fr>

Além disso, a própria produção desses e-books faz com que seus autores tenham que passar por um entendimento das novas tecnologias. Saber que aplicativos usar, como incluir elementos e imagens, como formatar o texto, que fontes e cores usar... ao menos o básico das diversas funções digitais da web. Digo o mesmo para a organização dos tais eventos online, que fazem necessário o domínio da estrutura das diversas plataformas em que eles acontecem.

Posted 7 months ago | Updated 6 months ago | Views: 29

Add a Comment

Add Comment @

Passando mais especificamente ao segundo grupo de postagens (3b), que focaram nas práticas de remix, tivemos mais três (3) produções compartilhadas pelos participantes, conforme síntese apresentada no quadro abaixo.

Quadro 14 - Síntese das postagens (Semana 3b)

Semana 3: Novos (multi)letramentos: práticas de remix		
Criar Update/Postagem para Ilustrar uma prática de remix. Reflita de que forma nos apropriamos de designs disponíveis para construir novos sentidos.		
Participante	Tema da postagem	Comentários
P8	Exemplo de political remix de canal do <i>YouTube</i>	PM
P2	Remix de músicas em ritmo de bregafunk/arrocha	P8, P2 e PM

P1	Remix na HQ <i>Lore Olympus</i>	*postada fora da Comunidade ¹⁴⁶
----	---------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora.

P8 trouxe uma reflexão sobre o *political remix*, trazendo um exemplo de um canal no *YouTube* (*Schmoyoho*¹⁴⁷), compartilhado na postagem através do link (como podemos ver no exemplo 27 adiante). A autora descreve os recursos utilizados no vídeo - trechos da fala do presidente dos EUA, Joe Biden, sincronizadas, com trechos manipulados (utilizando *software* de *deepfake*¹⁴⁸) para incluir uma paródia da canção *American Boy* de Estelle feat Kenye West, referências ao jogo *Battle Royale* -, compartilhado para criticar o governo norteamericano. Conforme explica P8, “o grupo pegou uma fala de Biden, o presidente dos Estados Unidos, e combinou com a batida da música *American Boy* de Estelle ft Kenye West, além de fazer referência ao jogo *Battle Royale*”. P8 analisa como esses elementos remixados contribuem para a construção de uma crítica ao governo norte-americano: “Os autores comparam as atitudes do atual presidente à jogabilidade do game *Battle Royale*, em que o único objetivo é a destruição de lugares. No vídeo, há o pronunciamento do presidente dizendo que destruiu Tomato Town (cidade fictícia do jogo), mas que, pelo contexto atual, percebemos que é uma referência à *Syria*.”

¹⁴⁶ A participante se confundiu e compartilhou a postagem apenas no seu perfil pessoal, sem vincular a produção com a comunidade do minicurso. Embora não tenha sido partilhada na Comunidade, consideramos como uma produção da participante e optamos por incluí-la na análise.

¹⁴⁷ *Schmoyoho* é um canal produzido pelo quarteto americano The Gregory Brothers (Michael, Andrew, Sarah, and Evan). Ver mais em: <https://www.youtube.com/channel/UCNYrK4tc5i1-eL8TXesH2pg>

¹⁴⁸ Ferramenta que permite, com o uso de inteligência artificial (por meio de softwares de *deep learning*), a manipulação de rostos. O uso dessa ferramenta pode ser considerado "uma espécie de versão turbinada das já conhecidas fake news", uma vez que é possível criar vídeos falsos protagonizados por qualquer pessoa e manipular informações. Ver mais informações em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/afinal-o-que-sao-deepfakes/>

Exemplo 27 - Postagem P8S3b

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Novos (multi)letramentos: práticas de remix (Semana 3)

Uma prática de remix que eu acho muito interessante é a do canal do youtube "schmoyoho". Eles produzem remixes sobre diversos assuntos (eles fazem música de matérias jornalísticas, de filmes, de games etc), mas um que eu vou tratar aqui é sobre política.

No vídeo abaixo, o grupo pegou uma fala de Biden, o presidente dos Estados Unidos, e combinou com a batida da música American Boy de Estelle ft Kenye West, além de fazer referência ao jogo Battle Royale

<https://www.youtube.com/watch?v=FVOH0w1wQ24>

Perceptivelmente, o trabalho é uma crítica ao governo. Os autores comparam as atitudes do atual presidente à jogabilidade do game Battle Royale, em que o único objetivo é a destruição de lugares. No vídeo, há o pronunciamento do presidente dizendo que destruiu Tomato Town (cidade fictícia do jogo), mas que, pelo contexto atual, percebemos que é uma referência à Síria.

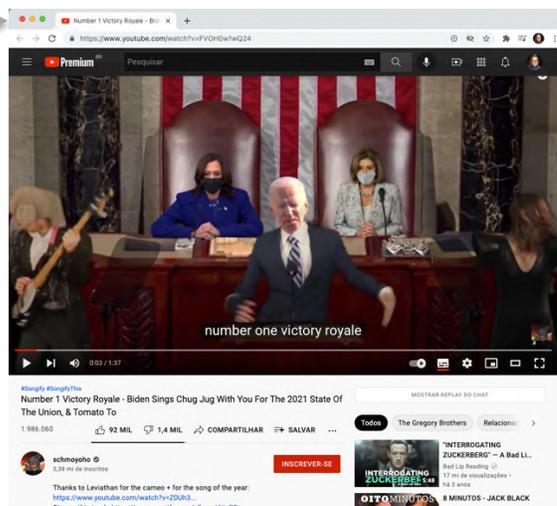
Também há a crítica, no vídeo, de que, tanto Republicanos, quanto Democratas, são "farinhas do mesmo saco", pois ambos aplaudem quando o presidente pronuncia a dizimação de "Tomato Town".

Com esse tipo de vídeo, percebo como o remix consegue fazer críticas a situações atuais de forma divertida e que chame atenção das pessoas. Possivelmente, muitas pessoas ficarão com essa música na cabeça e espalharão esse conteúdo, sem dizer que, ao ridicularizar um governo, é possível que ele perca a popularidade.

Posted 6 months ago Updated 6 months ago By [Redacted] Views: 26 [Share](#)

Add a Comment

Add Comment



Ainda sobre o remix, uma outra participante, P2, mencionou as transformações de músicas internacionais, remixadas para ritmos locais, com batidas de bregafunk/arrocha, para refletir sobre a apropriação de *designs* disponíveis para a construção de novos sentidos, locais, situados, trazendo, para isso, como exemplo, um compilado de canções disponível no *YouTube*.

Exemplo 28 - P2S3b

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 3: novos (multi)letramentos: práticas de remix



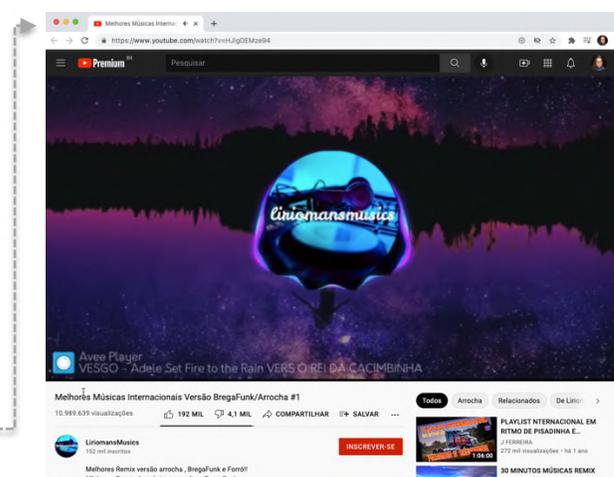
Nenhuma criação é pura e totalmente autoral, visto que, a nossa criatividade ultrapassa nossos conhecimentos próprios e iminentes, pois estamos, diariamente, em contato com os mais diversos aspectos sociais e culturais que podem influenciar as nossas produções e criatividade. Sendo assim, fica mais fácil entender que estamos lidando com a (re)criação de novos produtos, um remix de algo já elaborado e conhecido - uma junção de conhecimentos e experiências. O exemplo que trouxe retrata bem de que forma nos apropriamos de designs disponíveis para construir novos sentidos, pois, a partir da grande popularidade e ascensão do brega/bregafunk, nos deparamos com diversas produções musicais que são realizadas a partir da melodia de outra música - e às vezes até mais de uma.

O vídeo do youtube abaixo nos traz exemplos de músicas que são remix de músicas internacionais (letras das músicas internacionais e batidas do brega/bregafunk). Mostrando, também, que as práticas sociais e culturais são grandes influenciadoras das nossas produções.

Vídeo do Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=HJlgDEMze94>

Posted 6 months ago | Updated 6 months ago | By [redacted] | Views: 25 | Share



Em um dos comentários dessa postagem, vale mencionar, P8 citou outro exemplo (ver adiante), porém com o remix de canções de forró nacionais por uma cantora canadense (num movimento inverso ao mencionado na postagem de P2).

Exemplo 29 - Comentário de P8 na P2S3b



Muito bom, isso! E não é novo no Brasil né? Os bregas românticos que são batidas de músicas internacionais, que eu demorei algum tempo para saber que não era 'versão original'. Esse post me lembrou de uma canadense, não sei se tu conhece, kim sola, que está pegando músicas da pisadinha e fazendo versões inglesas delas, achei isso massa, porque, normalmente são os brasileiros que pegam músicas de fora para fazer o remix.

Posted 6 months ago | Comment

Report Content

Como última postagem que dialoga com essa temática, trazemos a reflexão da participante P1 sobre o universo das HQs, embora também postada fora do espaço da comunidade. Na postagem, exemplo 30, a participante traz a HQ *Lore Olympus*, da autora neozelandesa Rachel Smythe.

Exemplo 30 - Postagem P1S3b

's Updates

Semana 03.2 - Novos (multi)letramentos: práticas de remix



"Terapia?"

Como citei em meu comentário no post da semana 03.2, um recurso muito utilizado na produção de remix é o uso de elementos de diferentes culturas numa mídia. Isso inclui, principalmente, mitologias, como temos visto acontecer em diversos livros, filmes, séries etc. Com isso em mente, resolvi referenciar uma HQ criada pela autora neozelandesa Rachel Smythe: *Lore Olympus*.

Sobre a história em si, os quadrinhos retratam o mito do rapto de Perséfone, interagindo com outras histórias da cultura grega, como a batalha entre os deuses e os titãs e o convívio entre outras entidades e mortais. Entretanto, o remix acontece porque a abordagem de Smythe para essa história acontece na atualidade. Ou seja, ela toma esses personagens e essas cenas dos mitos originais e as ambienta na realidade contemporânea, aplicando a eles o seu estilo próprio.

Além disso, Rachel trabalha com essas peças os mais diversos temas, seja amizade, amor, abuso, traumas, liberdade... tratando de assuntos sérios, inclusive muito falados nos dias de hoje, com figuras já conhecidas que recebem uma nova roupagem, adicionando algo familiar e atrativo para os que conhecem ou não as histórias antigas e, para os que não conhecem, despertando a curiosidade para se aprofundarem nas figuras "originais" que deram origem à obra.



Assim como na mitologia, os personagens de Smythe passam pelas questões que os heróis dos mitos enfrentavam, entretanto, com um foco maior para seu lado psicológico, por isso (e também pela modernidade) criando ferramentas de identificação entre eles e os leitores.

Assim como Smythe, vários outros autores fizeram suas próprias adaptações. Escolhi trazê-la porque, dos trabalhos que eu já vi que retomam a mitologia grega (que por sinal é muito abordada), o dela foi o que eu mais vi uma divergência na abordagem, justamente por retratar o dia-a-dia humano de forma tão sensível (tirando os elementos fantasiosos) descritos e ainda sob o design gráfico muito característico que ela deu a esses quadrinhos.

Em suma, acredito que o remix de Rachel Smythe é uma voz para certos temas populares ou impopulares, integrando o público atual a histórias que são passadas de geração em geração, criando um novo sentido ao unir esses dois elementos.

Espero que tenha sido produtivo!



P1 discorre como a HQ retrata "o mito do rapto de Perséfone, interagindo com outras histórias da cultura grega, como a batalha entre os deuses e os titãs e o convívio entre outras entidades e mortais. Entretanto, o remix acontece porque a abordagem de Smythe para essa história acontece na atualidade. Ou seja, ela toma esses personagens e essas cenas dos mitos originais e as ambienta na realidade contemporânea, aplicando

a eles o seu estilo próprio.” Ela reflete, então, como o mito do rapto de Perséfone, da mitologia grega, assim como outros arquétipos são atualizados na obra e trazidos para a atualidade sob o *design* gráfico da HQ.

5.3.5 Semana 4

No **quarto e último conjunto**, três participantes responderam à sugestão de postagem do minicurso na semana 4, focada na reflexão sobre questões de ensino (ver seção 5.1). Conforme mencionamos na subseção 5.1, nos materiais compartilhados, foram recomendados três vídeos - 1) Práticas de análise linguística/ semiótica: reflexões a partir da BNCC - Mendonça (2020); 2) Letramentos: Revendo o ensino de línguas - Monte Mor (2020); e 3) A escola e as práticas de linguagem contemporâneas - Barbosa (2020) - , e solicitamos que os participantes escolhessem um dos vídeos e elaborassem um resumo destacando os principais pontos ou os pontos que mais chamaram a sua atenção.

Quadro 15 - Síntese das postagens (Semana 4)

Semana 4: Questões curriculares e pedagógicas		
Escolha um dos vídeos e elabore um resumo destacando os principais pontos ou os pontos que mais chamaram a sua atenção (pode ser em forma de esquema, infográfico, uma foto do seu caderno ou das suas anotações, um vídeo/áudio gravado).		
Participante	Tema da postagem	Comentários
P8	Mapa mental com resumo do vídeo 2	P2 e PM
P2	Mapa mental colaborativo com resumo do vídeo 3	PM
P1	Slides com resumo do vídeo 3	PM

Fonte: elaborado pela autora.

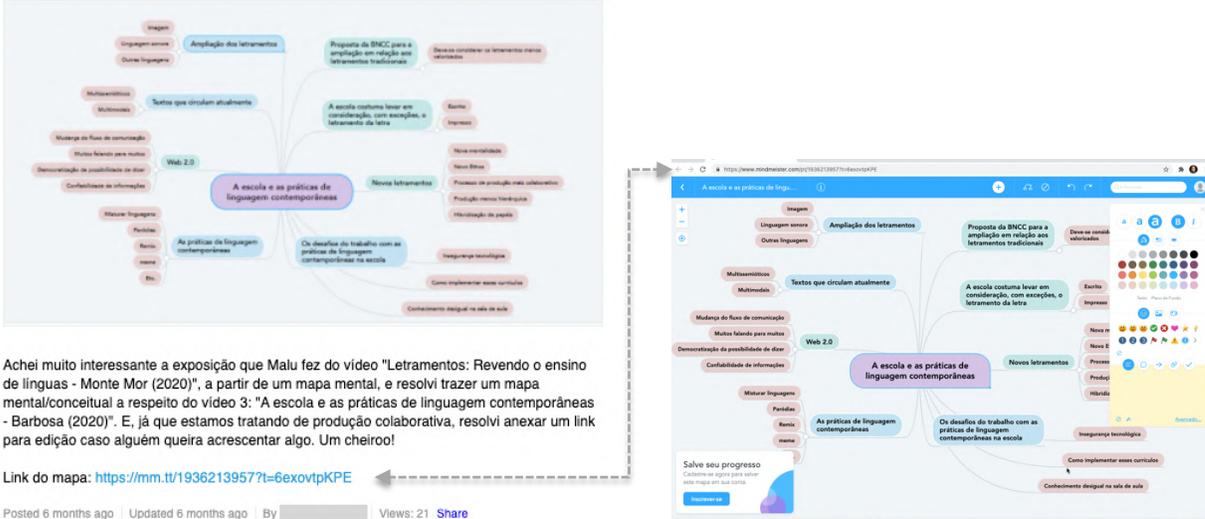
Duas participantes elaboraram mapas mentais para sintetizar os pontos abordados nos vídeos escolhidos. P8 compartilhou a imagem no corpo da postagem, além do arquivo em *pdf*. para o seu mapa mental. Já a participante P2 utilizou o aplicativo

*MindMeister*¹⁴⁹ para construir o seu mapa, e compartilhou o link, convidando os participantes a colaborarem, caso quisessem acrescentar algo ao mapa (ver exemplo 30 a seguir). P2 também diz ter sido influenciada pela postagem de P8 na escolha pela produção no formato de mapa mental. Na última postagem desse conjunto, P1 apresentou seu resumo em forma de slides, compartilhando o arquivo em *pdf*.

Exemplo 31 - Postagem P2S4

Minicurso: Pluralidades e movimentos na construção de sentidos's ...

Semana 4 - Questões curriculares e pedagógicas



Achei muito interessante a exposição que Malu fez do vídeo "Letramentos: Revendo o ensino de línguas - Monte Mor (2020)", a partir de um mapa mental, e resolvi trazer um mapa mental/conceitual a respeito do vídeo 3: "A escola e as práticas de linguagem contemporâneas - Barbosa (2020)". E, já que estamos tratando de produção colaborativa, resolvi anexar um link para edição caso alguém queira acrescentar algo. Um cheiro!

Link do mapa: <https://mm.tt/1936213957?t=6exovtpKPE>

Posted 6 months ago | Updated 6 months ago | By [redacted] | Views: 21 | Share

As postagens dos participantes demonstram as diferentes formas pelas quais se deu a apropriação das leituras e discussões propostas no minicurso e o diálogo com os seus repertórios, crenças e vivências e a mobilização dos recursos oferecidos pela plataforma. Eles navegaram na plataforma e construíram seus textos de forma diversificada, mobilizando diferentes recursos composicionais, os quais ora pareciam se aproximar mais do estilo acadêmico tradicional (ver exemplo 21), comum às atividades de escrita propostas no âmbito universitário para cumprir com propósitos avaliativos, ora adotaram diferentes recursos, mesclando diferentes elementos de modo a dar forma às reflexões e experiências compartilhadas nas postagens.

¹⁴⁹ <https://www.mindmeister.com/>

As reflexões desenvolvidas, de forma situada, nas postagens dos participantes, a partir de suas vivências, evocam uma variedade de práticas e trazem à tona diferentes olhares para as discussões propostas, complexificando os temas e contribuindo para a ampliação da compreensão dos participantes sobre as formas de construção de sentidos pelo digital. Isso se relaciona ao aspecto conversacional, colaborativo propiciado por essa ecologia composicional, que contribui para a ampliação enunciativa, tanto do que diz respeito a quem pode “enunciar” quanto sobre “o quê” e sobre os modos de produção.

Vemos uma ampliação da compreensão dos participantes sobre as práticas de linguagem, que alarga também o entendimento sobre as formas de organização e circulação dos textos on-line. Ao mesmo tempo em que tais possibilidades figuram entre suas reflexões, os participantes lançam mão de tais recursos na navegação e na produção de seus textos no âmbito da Comunidade do curso.

Assim, ao compartilharem suas reflexões, partindo de suas experiências, muitas vezes trazendo exemplos de suas práticas, observamos que os participantes mobilizam em suas produções aspectos como a relacionalidade e o aumento enunciativo, próprios das dinâmicas textuais da *web*. Esse aumento se dá, por um lado, do prolongamento da postagem primeira do minicurso, da qual decorrem as demais postagens dos participantes, relacionando-se, portanto, tanto materialmente quanto tematicamente àquela enunciação primeira, a qual é estendida e para a qual contribuem ativamente os participantes, a partir de suas reflexões, exemplos, vivências. Conforme vimos, as postagens dos colaboradores incluíram exemplos de práticas como a produção de slides, a leitura de memes como recursos na sala de aula, postagens carrossel no *Instagram*, produção e compartilhamento de vídeos via redes sociais, programas de notícias, conversas presenciais e com uso de diferentes aplicativos, disseminação de *fake news*, *political remix*, construção de mapas mentais, HQs.

Nesse contexto, a produção e leitura de mensagens deixa de "depende apenas de uma enunciação primeira, mas passa a integrar enunciações segundas que estendem essas enunciações primeiras (comentários, compartilhamentos) e/ou as coletivizam." (PAVEAU, 2021, p. 192). Assim, por outro lado, são também ampliadas as possibilidades de composição, de integração de elementos multissemióticos, de interação e

engajamento dos demais membros da comunidade, compondo uma rede tecnodiscursiva de trajetórias de escrita.

Do ponto de vista pedagógico, acreditamos que essa ampliação tem o potencial de construir uma lógica menos centrada no docente, e mais distribuída, heterárquica, valorizando a diversidade, a autonomia, assim como as relações e percursos que emergem no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, são criados espaços para que todos os participantes tenham voz e possam criar, produzir, transformar e compartilhar (COPE; KALANTZIS, 2017), negociando estratégias e utilizando-se de recursos diversificados que são mobilizados de acordo com os seus propósitos comunicativos.

5.4 Trajeto 3: A construção dos módulos - "*Você não vai chegar lá usando todos os termos da universidade...*"

Após a postagem da semana 4, que focava em questões pedagógicas e curriculares, os participantes receberam orientações para iniciar a construção de suas propostas de ensino. A criação dos módulos teve como objetivo estimular os participantes, professores em formação, a refletirem como poderiam trazer para o ensino algumas das ideias discutidas ao longo do minicurso, como um exercício prático tendo como foco o ensino de língua(gem), porém levando em consideração que os participantes ainda se encontram em formação inicial, como estudantes do curso de Letras. A partir desse exercício, acreditamos que seria possível aos colaboradores da pesquisa explorar as potencialidades do digital na construção de artefato digital com uma proposta de ensino, na qual poderiam compartilhar seus repertórios e ampliar seus repertórios de práticas (KALANTZIS; COPE, s.d, on-line). Na figura 30, a seguir, estão indicados os 7 módulos de aprendizagem construídos no minicurso:

Figura 30 - Módulos de Aprendizagem produzidos no minicurso



Fonte: Dados da pesquisa.

Passaremos agora à descrição dos sete (7) módulos produzidos pelos participantes (Figura 30). Conforme se pode observar no quadro abaixo, os módulos foram produzidos pelos participantes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8 e P9¹⁵⁰, cujos temas e público-alvo foram os seguintes:

¹⁵⁰ Conforme mencionamos na seção 4.3.4, P10 chegou a iniciar o módulo juntamente com P6, mas desistiu. P11 também chegou a iniciar o projeto do módulo, mas não realizou a submissão, desistindo na fase final do minicurso. O projeto do módulo de P11 tinha como objetivo o trabalho com textos literários no ensino de L2, com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, e a criação de *short stories* (contos).

Quadro 16 - Síntese dos módulos desenvolvidos

Participante	Título do módulo	Público-alvo	Étapas de realização ¹⁵¹
P1	Exercitando a compreensão: Analisando textos e o que há entre eles	9º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)	4 etapas + etapa extra (opcional)
P2 e P4	Reconstruindo práticas de leitura e produção textual: (multi)letramentos em ação	9º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)	4 etapas
P3	Resenha literária em formato podcast a partir da leitura de HQs: como trazer à tona questões sociais de maneira crítica e lúdica?	Adaptável ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano)	4 etapas
P5	Letramento crítico: Referentes em notícias da Era digital	2º e 3º anos do Ensino Médio (Língua Portuguesa)	4 etapas
P6	Os multiletramentos e a publicidade: formando consumidores conscientes	6º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)	5 etapas
P8	Multimodalidade e Intertextualidade nos <i>Stickers</i> do <i>WhatsApp</i>	Anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) de Língua Portuguesa	4 etapas
P9	Novas formas de trabalho na atualidade digital	7º ano do Ensino Fundamental de Língua Inglesa (podendo ser adaptada para séries seguintes e o Ensino Médio)	6 etapas

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme podemos ver no quadro acima, a maioria dos participantes optou por trabalhar com estudantes do Ensino Fundamental (P1, P2/P4, P6, P8) e algumas propostas se apresentam como adaptáveis também ao Ensino Médio (como é o caso dos módulos de P3 e de P9). Apenas a participante P5 elaborou uma proposta específica para o Ensino Médio.

¹⁵¹ Conforme explicitado na subseção 4.3.5, os participantes foram orientados a propor o mínimo de 4 etapas para desenvolvimento da proposta, aspecto que também é abordado na rubrica.

Quanto aos objetivos delineados pelas propostas, apresentá-los-emos brevemente abaixo, seguindo a sequência do quadro 16 que acabamos de apresentar. Começamos, portanto, com o módulo desenvolvido por P1, intitulado "Exercitando a compreensão: Analisando textos e o que há entre eles" (M-P1). O módulo objetiva exercitar a leitura e interpretação de diferentes textos (fotografias, esculturas, poemas, contos etc.), abordando aspectos importantes para a construção de sentidos, tais como a compreensão dos tipos de texto, gêneros textuais, tipos de linguagem e figuras de linguagem.

Já P2 e P4 desenvolveram em dupla o módulo "Reconstruindo práticas de leitura e produção textual: (multi)letramentos em ação" (M-P2/P4), que foca no estudo dos gêneros textuais *vlog* e resenha, com o objetivo de exercitar a leitura e produção de textos multimodais (incluindo elementos verbais - orais e escritos -, visuais, gestuais, entre outros). A partir do trabalho com os gêneros *vlog* e resenha, o módulo busca: "incitar a criticidade dos alunos sobre as esferas sociais, promovendo um letramento crítico; Fornecer subsídios suficientes para que os estudantes percebam o forte diálogo entre os gêneros resumo e resenha; Dialogar com as práticas sociais dos alunos, partindo sempre de seus conhecimentos prévios para a ampliação de conceitos, bem como estabelecimento de pontos entre textos de diferentes épocas e contextos; Apresentar, para os alunos, ferramentas que facilitem a edição e produção de vídeos; Debater a percepção das redes sociais como local de divulgação científica."

A proposta "Resenha literária em formato podcast a partir da leitura de HQs: como trazer à tona questões sociais de maneira crítica e lúdica?" (M-P3), desenvolvida por P3, traz como objetivo o trabalho com os gêneros HQ e podcast literário, explorando seus recursos multissemióticos e a análise crítica das temáticas sociais abordadas nos textos e dialogando com a realidade dos alunos, de modo que possam exercitar a criatividade e compartilhar experiências.

O módulo de P5, "Letramento crítico: Referentes em notícias da Era digital" (M-P5), por sua vez, busca trabalhar o letramento digital e gêneros multissemióticos, tendo como foco as notícias jornalísticas e a discussão sobre o processo de referenciação nas manchetes compartilhadas em perfis de jornal na rede social *Instagram* e os elementos mobilizados para a construção de sentidos.

Na proposta desenvolvida por P6, que tem como título "Os multiletramentos e a publicidade: formando consumidores conscientes" (M-P6), objetiva-se trabalhar a temática do consumo consciente a partir da leitura e produção de cartazes publicitários.

P8 desenvolveu o módulo "Multimodalidade e Intertextualidade nos Stickers do WhatsApp" (M-P8) que destaca como objetivo principal incorporar novas linguagens e a cultura digital na sala de aula para explorar os fenômenos da multimodalidade e da intertextualidade, ampliando as noções de texto e de leitura.

Por fim, a proposta "Novas formas de trabalho na atualidade digital" (M-P9) de P9 delinea como objetivos a reflexão sobre as mudanças trazidas pelo digital para o mundo do trabalho e consumo, com foco no trabalho com o vocabulário relacionado ao mundo do trabalho, culminando com a construção de um mapa mental sobre profissões.

Passaremos nas subseções seguintes à análise mais detalhada do tratamento dado ao texto pelos módulos, considerando, para isso, as escolhas dos participantes, o modo como abordaram os textos, sua natureza multissemiótica, bem como as possibilidades do digital, tanto no processo de leitura como de produção. Em seguida, nos voltaremos à investigação de como os participantes mobilizaram as potencialidades tecnodiscursivas na produção dos módulos.

5.4.1 O trabalho com o texto nos módulos - *"já que a gente tá falando em multiletramento, multimodalidade, nada mais natural..."*

Optamos por começar essa subseção dialogando com o comentário de P2 como "mote" para uma reflexão sobre o que seria o "natural", em se tratando de multiletramentos, multimodalidade, ou, mais especificamente, que noção de texto estaria "naturalmente implicada" com o trabalho a partir de tais abordagens. Dessa forma, focaremos aqui na investigação sobre a noção de texto e o tratamento dado a ele nos módulos produzidos pelos participantes. Para tanto, consideramos o trabalho com aspectos multissemióticos, bem como a escolha pelos tipos e gêneros e como estes são explorados pelos professores em formação em suas propostas.

Seguindo a sequência apresentada na subseção anterior, começamos com o M-P1, que inicia com uma etapa voltada para a discussão, em que ela aborda o conceito

de texto, de modo a incluir suas formas de manifestação verbal e não-verbal e trazendo alguns exemplos (ver Exemplo 33) para ilustrar essa questão (texto literário, placa de trânsito, uma tira, notícia de jornal impresso).

Exemplo 32 - M-P1 (Recorte 1)

Discussão

Estudantes

Olá, querido estudante. Nesse módulo, exercitaremos a nossa capacidade de interpretação textual. Entretanto, o que isso quer dizer?

- *Para você, que elementos estão envolvidos na leitura e compreensão? Você conhece algum conceito ligado a essa atividade? O que é um texto, para começar? Como ele pode ser construído? Que características cada construção tem?*

A interpretação de textos é algo cotidiano. Trata-se de analisar um texto, extrair informações dele e assim elaborar conclusões. É uma habilidade que se cria durante a leitura de textos, relacionando não só o que foi dito, mas também o que se conhece sobre o tema tratado ali.

Mas... o que é mesmo um texto?

O texto é uma manifestação da linguagem. É tudo aquilo que é emitido por alguém e recebido por outro, o receptor. Tudo que tiver um sentido, que passe uma mensagem compreensível, é um texto.

Aprofundando: o texto é um enunciado singular, uma unidade de comunicação e de sentido que é expressa por uma combinação de sistemas semióticos.

Além disso, o texto leva em conta o contexto dos falantes, até para que seja possível a sua interpretação, articulando seu conteúdo com coerência o suficiente para tornar esse entendimento possível.

Texto que é texto pode e deve ser interpretado. O texto é a comunicação viva que acontece na interação.

Professores

Nessa etapa nós iremos captar as referências e entendimentos que os alunos têm a trazer e uni-las à revisão complementar ao tema do projeto. Um debate inicial sobre seus conhecimentos prévios quanto aos assuntos e também seus tipos favoritos de leitura (por escrito ou não) é encorajado. Essa etapa é voltada para uma rápida introdução a um conhecimento basililar que guiará o raciocínio desenvolvido através das atividades a partir da fase seguinte. No caso, os conceitos de gêneros textuais, figuras de linguagem etc.

É aconselhado que haja o engajamento dos alunos na discussão, com a proposta de que eles mesmos colaborem ao trazer exemplos dos conceitos baseados em suas próprias esferas. Por fim, fazê-los articular com as referências das quais falaram no debate e trouxeram para a atividade com os conceitos é a parte final para esse começo de reconhecimento.

Post Student Content to a Community

No recorte 1 do exemplo 32, a etapa que abre o módulo destaca a noção de texto como “manifestação da linguagem”, como “unidade de comunicação e sentido” que envolve diferentes semioses, e como “comunicação viva que acontece na interação”. Os exemplos que compõem essa etapa de discussão visam, portanto, a ilustrar tais aspectos.

Exemplo 33 - M-P1 (Recorte com exemplos)



Para o exercício de leitura, sugere-se que os alunos, em equipes, entrem em contato com cada texto (são 5 grupos de três textos cada¹⁵²), buscando compreender seus recursos, efeitos, contexto e, depois, buscando relacioná-los (os textos de cada grupo). Na etapa seguinte, chamada de "Troca", os alunos são orientados a trocar suas leituras e análises em forma de rodízio de integrantes dos grupos, de modo a enriquecer

¹⁵² O primeiro grupo de textos traz o clipe da canção Ismália, de Emicida, seguida de uma fotografia de um protesto nos Estados Unidos, com os manifestantes encarando um grupo de policiais (estando em destaque uma mulher negra encarando um policial negro) seguida, por fim, do conto "Olhos d'água", de Conceição Evaristo. O segundo grupo tem um vídeo de um canal de poesia do Youtube declamando um poema, seguido do poema Interlúdio de Cecília de Meireles e de uma ilustração de Samuel de Gois (o desenho anatômico de um coração com uma flor dente de leão no centro). O grupo de textos seguinte traz uma fotografia bastante conhecida de Tuca Vieira (Paraisópolis), seguida do documentário "Morri na Maré", parte do Projeto Reportagem Pública, financiado coletivamente, e do trecho do livro Capitães de Areia, de Jorge Amado. O quarto grupo apresenta a fotografia da escultura "Love", de Alexander Milov (com estrutura exterior que representa duas pessoas adultas de costas uma para a outra e, no interior de cada uma, há a estrutura que remete a uma criança, que interage com a outra), o videoclipe "You are a Memory" (Você é uma memória), de Message to Bears, e o projeto de retoque e ilustração de fotografia de Diego Salas (fotografias de olhos, com sobreposição de desenhos nas linhas formadas pelos vasos sanguíneos do globo ocular). O último grupo de textos apresenta o quadro "Os retirantes", de Portinari, seguido de trecho do livro Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto e de trechos do livro "A hora da estrela", de Clarice Lispector.

o olhar sobre os textos e obter novas perspectivas. A etapa final é a de construção de um mural virtual (ver recorte 2 no exemplo 34 a seguir) onde os alunos podem elaborar uma produção que retrate a análise e as relações estabelecidas entre os textos. São sugeridas possíveis ferramentas, plataformas digitais para elaboração do projeto e compartilhamento das produções.

Exemplo 34 - M-P1 (Recorte 2)

Mural

Estudantes

Para completar, vamos ao desafio: agora que você já está esperto sobre a interpretação, é sua vez de criar. Chegou a hora de produzir o nosso mural!



Nesse projeto nós iremos estimular a inteligência artística com uma avaliação dinâmica. Através do mural teremos a documentação das ações e reflexões propostas em sala, sendo ele, além de um registro, uma composição das personalidades da turma, pelas abordagens que todos escolheram. Nele colocaremos as análises feitas por todos durante a primeira, segunda e terceira etapa, ou seja, Discussão, Leitura e Troca.

- *Com o que foi observado ao longo do nosso processo, produza uma mídia para criar uma produção original que remeta à sua análise, numa apresentação sobre o que foi percebido nessas junções. Vale usar slides, fotografias, mapas mentais, esquemas, um resumo em texto corrido ou tópicos, e-books, postagens nas redes sociais, episódios de podcasts, vídeos, uma encenação ou coreografia, animações, quadrinhos... o céu é o limite.*

Não é necessário, na hora de montar o projeto, fazer o uso de ferramentas digitais, embora seja fortemente aconselhado. Se não for possível, entretanto, combine com o(a) professor(a) a melhor alternativa para encaixá-lo no mural.

Professores

Como a última etapa, temos por objetivo unir as análises que os alunos fizeram junto às produções que elaboraram de seus textos e dos textos uns dos outros. A maneira da produção desse tipo de atividade é incentivada para que todos explorem o máximo de mídias que puderem e quiserem e expandam suas ideias criativas. O mural poderá acontecer de acordo com a plataforma escolhida pelo docente, levando em conta as ideias dos alunos. Algumas sugestões seriam o Padlet, Sway, Scrumblr, Miro, Trello, Figma, Notion e o próprio Google Classroom. Outras ideias são bem-vindas de acordo com as produções da turma.

Além disso, para a própria organização do mural, é recomendado que se divida as seções em tópicos. É indicado que se comece primeiramente pelas atividades desenvolvidas no módulo, com as análises realizadas em Leitura e Troca. Em seguida, para a exposição dos textos escolhidos e blocados pelos alunos. Após isso, para as produções que foram feitas com esses textos.

Um prazo razoável deve ser considerado para essa etapa final, visto a vastidão das tarefas propostas, levando em conta a gama de atividades das quais cada aluno é responsável. Duas semanas seria uma sugestão.

É importante, durante todo o módulo, que o docente deixe claro para os alunos que não há uma interpretação exata dos textos, principalmente caso estejam trabalhando em grupo. Um mesmo grupo poderia apresentar mais de uma mídia sobre mais de uma visão das análises de todo o processo e da atividade final sem problemas.

Sugestões de plataformas (links):

<https://padlet.com/>

<https://sway.office.com/>

<http://scrumblr.ca/>

<https://miro.com>

<https://trello.com/pt-BR>

<https://www.figma.com>

<https://www.notion.so>

<http://classroom.google.com/>

Post Student Content to a Community

A elaboração do módulo M-P1 revela um alto nível de engajamento da participante na curadoria de textos e materiais. Observamos a seleção de textos diversificados, de diferentes esferas e com diferentes modos de organização (nas quais a multimodalidade

também se apresenta de forma distinta), que pressupõe uma noção ampliada de texto, articulando diferentes materialidades e recursos semióticos, explorados no processo de leitura e compreensão. O módulo destaca a importância de valorizar as leituras e os repertórios dos alunos, reforçando que não há apenas uma interpretação correta, e encorajando-os a expressar suas visões, bem como criatividade na atividade final. Esta inclui o engajamento com o processo de produção de um artefato digital, a ser compartilhado no mural da turma.

Já o módulo M-P2/P4 abarca a leitura de contos literários e o estudo de gêneros textuais *vlog* e resenha, destacando "a inter-relação entre o cânone e o que é desvalorizado socialmente, além de discutir a compreensão técnica e temática a partir de aspectos multimodais e multiculturais." Partindo do trabalho com os gêneros resumo e resenha, em diferentes formatos (escrito e oral, em vídeo, compartilhado na *web*), propõe-se a leitura de contos para produção de uma resenha em formato de *vlog*. Os estudantes, em duplas, exploram uma das ferramentas - *InShot* - que pode ser usada na produção, fazendo os alunos pensarem sobre os usos do aplicativo, de modo a encorajar uma reflexão sobre a produção e compartilhamento de conteúdos na *web*.

Exemplo 35 - Etapas de produção do M-P2/P4

Etapa 3

- I. Formem duplas para as próximas etapas.
- II. Utilizem a ferramenta *InShot* e naveguem nela sob a orientação do professor.
- III. Socializem com a turma possíveis formas de utilizar esse aplicativo.
- IV. Cada dupla deve escolher um dos contos sugeridos abaixo, brevemente apresentados pelo professor.
- V. Ler e discutir os contos (sob orientação do professor, refletir, por exemplo, sobre a temática dos contos, contexto, personagens, pontos fortes, sobre os autores, etc.).

"Pai contra mãe", de Machado de Assis:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=1951

"Olhos d'água", de Conceição Evaristo:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/929-conceicao-evaristo-olhos-d-agua>

"Feliz aniversário", de Clarice Lispector:

<https://www.beatrix.pro.br/index.php/feliz-aniversario-clarice-lispector/>

"Baleia", de Graciliano Ramos, que está presente na obra "Vidas secas":

http://www.tirodeletra.com.br/conto_canino/Baleia.htm

Etapa 4

- I. Após a leitura e discussão dos contos, produzam um roteiro de um *vlog* em que vocês vão resenhar o conto escolhido.
- II. Gravem, sob a orientação do professor, o *vlog*.
- III. Compartilhem com sua turma como foi gravar o *vlog* e dialoguem sobre a divulgação no *Instagram*.
- IV. Leiam abaixo sobre como publicar um vídeo como *IGTV* nessa rede social:
<https://www.google.com/amp/s/canaltech.com.br/amp/apps/como-colocar-video-no-igtv>
- V. Assistam ao vídeo abaixo sobre como publicar o *IGTV*:



Media embedded July 29, 2021

- VI. Publiquem o *vlog* produzido na rede social *Instagram* por meio do *IGTV*.

VII. Participem da aula dialogada, argumentando oralmente a respeito de suas experiências durante os debates sobre o gênero resenha, as múltiplas formas de fazê-la (sobretudo no ambiente virtual) e a importância dessa divulgação do conhecimento em ambientes virtuais, como o *Instagram*.

Após a leitura e discussão em duplas, solicita-se, então, a elaboração de um roteiro, por meio do qual os alunos vão iniciar a produção (sugere-se a publicação no *Instagram* e há um vídeo com instruções de como usar a ferramenta). Como momento final, propõe-se uma reflexão coletiva sobre a experiência e como ambientes virtuais podem servir para a divulgação de conhecimentos.

A proposta apresentada em M-P3 explora o gênero HQ e o gênero resenha em *podcast*. Na apresentação, justifica-se uma abordagem fundamentada nos multiletramentos, buscando explorar diversas semioses na abordagem dos conteúdos, que trabalham para a construção de sentidos, e que, acima de tudo, dialoguem com a realidade dos alunos. Na etapa 1, apresentam-se alguns exemplos de textos verbo-imagéticos, com ênfase nas tiras e charges, de modo a identificar alguns elementos e recursos utilizados no gênero e discutir como abordam questões sociais.

Exemplo 36 - M-P3 (recorte com Etapa 1)

Etapa 1: Conhecendo o gênero charge

Para o aluno

Neste primeiro momento, você entrará em contato com alguns textos verbo-visuais, como tirinhas, charges, cartuns e as histórias em quadrinhos. Possivelmente em algum momento de sua vida você já teve contato com alguma delas. Utilize a sua experiência como leitor, caso já tenha tido contato com o gênero, e explore seu conhecimento compartilhando com a turma o que esses textos têm em comum e os saberes que adquiriu através da leitura de HQs.

Participe ativamente da discussão e expanda seus conhecimentos junto a exposição das experiências dos colegas.

Utilize seu conhecimento de mundo para dar sentido aos temas sociais que permeiam as charges, tirinhas etc...



Para o professor

Nesta primeira etapa você deverá:

- Levar para a aula exemplos de tirinhas, charges, cartuns, etc, que possuam uma temática social e como isso dialoga com o contexto em que os alunos estão inseridos. Você pode utilizar como exemplo as charges, para identificar as possíveis temáticas sociais que elas demonstram, instigando os alunos à discussão e ampliação dos seus conhecimentos prévios.



Você pode iniciar a discussão perguntando como o cenário mostrado nas charges dialogam com o contexto da nossa sociedade

- Perguntar se a temática das charges dialogam com o conteúdo de outras disciplinas e se sim de que forma.

- Em seguida você pode perguntar aos alunos que "outros textos/gêneros também compartilham de elementos verbo-visuais parecidos com os das tiras, charges..."

► O objetivo desta etapa é apresentar em sala o gênero charge, iniciar uma discussão sobre a temática exposta, fomentando a participação dos alunos na compreensão das charges mostradas para que eles possam contribuir dando opiniões e expondo suas visões.

Post Student Content to a Community

A partir dos exemplos levados, propõe-se uma discussão sobre a temática, estimulando os alunos a pensarem em outros textos/gêneros que também compartilham

de elementos verbo-imagéticos como os das tiras, charges. Na etapa 2, foca-se no gênero *podcast* e resenha crítica, iniciando com uma sondagem sobre o contato dos alunos com esses gêneros e depois apresentando um exemplo de *podcast* literário e o *vlog* de uma *booktuber* (*youtuber* focado em experiências literárias). A etapa 3 foca no mundo das HQs e começa investigando a experiência dos alunos com gibis, mangás, comparando as HQs com outros gêneros trabalhados no começo do módulo e apresentando sugestões de HQs e orientações (incluindo um roteiro - ver exemplo 37) para realização do projeto de *podcast*. P3 propõe que projeto seja realizado em grupos de 3-4 alunos, os quais devem selecionar uma HQ para resenhar em formato de *podcast*¹⁵³.

Exemplo 37 - Módulo M-P3 (recorte com roteiro)

1. Apresentar a obra escolhida, contextualizar sobre o autor e a época.
2. Tecer comentários sobre a obra de forma geral.
3. Levantar as questões sociais que envolvem a história e como isso dialoga com o contexto da sociedade.
4. É possível fazer relação da obra com alguma outra disciplina? Quais os pontos observáveis?
5. Você curtiu a leitura? Como foi a experiência do gênero HQ?
6. Opinião final. Recomendaria? Possui críticas negativas ou positivas?

O lado do professor apresenta orientações mais diretas de como proceder em cada etapa do projeto e, como atividade proposta, vemos que o trabalho com uma produção textual digital, em formato de *vlog*, a partir da leitura crítica das HQs.

No módulo de P5 (M-P5), construído para o Ensino Médio, explora-se o campo jornalístico, com foco no estudo de como se dá a construção de referentes no gênero

¹⁵³ As HQs sugeridas abordam temáticas de relevância social e incluem "Maus", de Art Spiegelman; "V de Vingança", de Alan Moore e David Lloyd; "O diário de Anne Frank", de Ari Folman e David Polonky; "Persépolis", de Marjane Satrapi; "Batman - Gotham 1889", de Augustyn; "Cumbe", de Marcelo D'Saete. Os alunos também podem sugerir HQs, desde que se alinhem com a proposta de abordagem de temas de relevância social, que possam estimular a leitura crítica dos alunos, uma questão importante que o módulo busca abordar.

notícia a partir da mobilização de diferentes elementos multissemióticos, com foco nas manchetes. Para isso, compara-se o modo de apresentação das manchetes no impresso e em *cards* do *Instagram* de dois jornais do estado de Pernambuco como @jc_pe e @diariodepernambuco nas redes sociais.

Exemplo 38 - M-P5 (Recorte com proposta de produção)

Para o professor

Chegando ao fim da sequência didática, com o intuito de concluir a sequência, para a terceira e última etapa, sugere-se uma produção textual do gênero (ênfase na produção das manchetes) para uma percepção direta e prática de como ocorre o processo da referenciação e a utilização de recursos multissemióticos afim de conseguirmos tentar abarcar/enredar o máximo do que foi compreendido e apreendido durante as duas últimas etapas explicadas anteriormente.

Propor a produção textual do gênero com enfoque nos processos referenciais, a partir do esquemabaixo.

Notícia- Estrutura

Manchete	Texto
<ul style="list-style-type: none"> • Atrair a atenção do leitor • Resumir a notícia • Frase curta 	<ul style="list-style-type: none"> • Formado pelas respostas: 1. O quê aconteceu? 2. Quem? 3. Quando? 4. Onde? 5. Como?

As orientações no lado do professor articulam, de forma breve, os objetivos esperados em cada etapa e instruções de como desenvolvê-la. São incluídos também, conforme já mencionado, materiais de apoio para que o docente possa obter aprofundamento no que tange ao processo de produção textual, os processos referenciais e o letramento crítico, focos da proposta.

A proposta M-P6 explora o campo jornalístico-midiático, tendo como foco a publicidade e o tema consumo consciente. O início do módulo busca partir das experiências de consumo dos estudantes, sondando seu contato com propagandas e

propondo a leitura de diferentes textos (fotografia de mulher no supermercado, vídeo, charge).

Exemplo 39 - Módulo M-P6 (Recorte da etapa 1)

Parte 01

Para o aluno

Já parou para pensar que em nossa sociedade precisamos consumir alguns produtos e bens? Pense, por exemplo, nos alimentos que sua família compra no supermercado durante a mês. Eles são essenciais para a nossa vida.



Vamos refletir sobre os nossos hábitos de consumo?

Quais os produtos/bens que você mais utiliza em seu dia a dia? Você acha que todos eles são indispensáveis?

Deposite suas respostas no Jamboard utilizando as notas adesivas. Você também pode adicionar fotos desses produtos.

Quais produtos/bens você não tem, mas gostaria muito de ter?

Para responder, pesquise, no Google, fotos desses produtos e coleque na página 02 do nosso Jamboard.

Agora que você já registrou suas respostas, vamos observar o que seus colegas colocaram? Os produtos colocados na segunda página, são essenciais para a nossa vida? Ou podemos viver sem?

Depois de refletirmos sobre os nossos hábitos de consumo, vamos assistir o vídeo a seguir:



Media embedded July 20, 2021

Para o professor

Professor(a), aproveite esta primeira etapa para observar quais os produtos/bens que fazem parte do cotidiano do seu aluno. A partir disso, você poderá utilizar, nas outras etapas, propagandas que sejam realmente significativas para o seu aluno. Caso essa proposta seja feita em um contexto presencial em que não haja conexão com a internet, ao invés de utilizar o Jamboard, promova um debate. É uma excelente oportunidade para trabalhar o ato da oralidade, levando em que seus alunos percebam a importância de respeitar os turnos de fala.

Professor, é preciso ter muita sensibilidade ao gerar essa reflexão sobre os hábitos de consumo dos seus alunos. Em alguns contextos, a primeira pergunta pode levantar que alguns discentes não tem acesso ou tem dificuldade de acesso a ferramentas básicas. Em contrapartida, alguns alunos podem viver em um conjunto consumista.

Através do vídeo, os alunos devem ser levados a olhar com criticidade para os seus hábitos de consumo. Além disso, pela fala da professora do vídeo, os discentes precisam perceber que as empresas utilizam as mais diversas peças publicitárias para estimular o consumo. Incentivando que, ou através de uma plataforma de vídeocurriculares ou presencialmente, essa atividade seja feita na forma de debate. Estimule a participação dos alunos.

Professor, após corrigir as respostas de seus alunos, escreva no livro ou no caderno, de um feedback para eles. Não obstante, faça uma conexão com eles, a fim de perceber se eles conseguiram chegar as conclusões pretendidas. É importante que os alunos percebam a expressão facial e o de do homem, o que revela a aceitação da propaganda por parte espectador.

Post Student Content to a Community

Baseado em nossa discussão e nas ideias apresentadas no vídeo, como você definiria consumo e consumismo. Os seus hábitos de consumo e de seus colegas, seriam classificados como consumo ou consumismo?

Você acha que as empresas esperam que as pessoas consumam de forma consciente ou por impulso? Que recursos elas utilizam para nos incentivar a comprar determinado produto? Para convencer o consumidor, como as empresas apresentam seus produtos? Elas mostram os malefícios e benefícios daquele produto?

Depois de todas essas reflexões, vamos ler a imagem a charge abaixo?



Disponível em: <https://pinterest.com/pin/12174029527451/>. Acesso em: 31 jul. 2021

Registre suas respostas no [Google Forms](#)

O que o homem está assistindo? Qual o conteúdo da programação?

Quem você acha que elaborou esse conteúdo? E quais os seus objetivos?

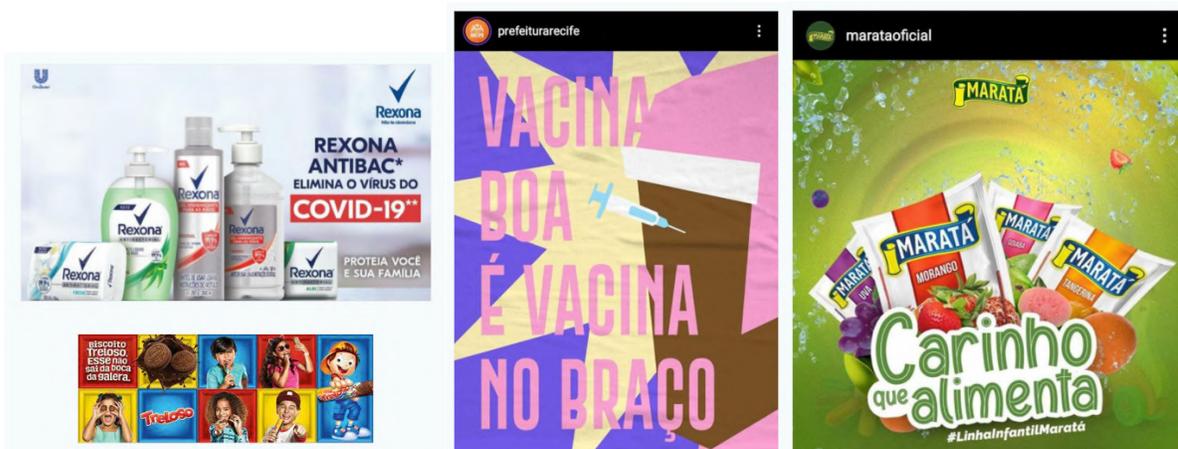
O que a expressão facial e o de do homem revelam?

O que a pilhalmontanha de cédulas revela sobre os hábitos de consumo do homem? Você classificaria como oportunista ou consumismo?

Depois dessas reflexões, na próxima aula, discutiremos melhor sobre os recursos utilizados pelas empresas para estimular o consumo.

O módulo também discute a diferença entre os tipos de anúncios/campanhas publicitárias, assim como suas diferentes mídias, a partir de exemplos (sobre o processo de vacinação e outro de uma marca de suco em pó - ver Exemplo 40). Reflete-se sobre a diferença entre as propostas e são sugeridas leituras sobre o tema, como um artigo sobre o consumo de sucos em pacotinho, de modo a estimular a leitura crítica de anúncios, considerando seus objetivos e o impacto da propaganda na sociedade, que nem sempre consome esses textos de forma crítica e consciente.

Exemplo 40 - Recorte com exemplos trazidos em M-P6



A partir dessa última discussão, propõe-se, na parte 5 (ver exemplo 41), a produção, em equipes, de uma campanha publicitária na forma de cartaz sobre o tema consumo consciente. São apresentadas orientações para a produção e é sugerida a plataforma que pode ser utilizada na produção textual (*Canva*¹⁵⁴).

¹⁵⁴ <https://www.canva.com/>

Exemplo 41 - Módulo M-P6 (proposta de produção)

Parte 05

Para o aluno

Agora é sua hora de produzir, junto com seus colegas, uma campanha publicitária na forma de um cartaz que será publicado nas redes sociais de sua escola.

Em nossos encontros passados, discutimos sobre *consumo* e *consumismo*. Vimos também a importância de consumirmos com criticidade a publicidade. Assim, vocês devem criar um cartaz que mostre para as pessoas a importância de consumir de forma consciente, lendo com criticidade as diversas publicidades que as cercam.

De acordo com a orientação de seu professor, vocês formarão pequenas equipes. A primeira etapa dessa produção deve ser o planejamento textual. Assim, inicialmente, façam uma reunião via *Google Meet* ou qualquer outra plataforma de vídeo-conferência, para definirem o caminho que vocês irão percorrer. Tragam para a reunião exemplos de outras publicidades que sirvam com inspiração.



Para a produção do cartaz publicitário, utilizaremos a Plataforma *Canva*. Na página inicial do site, vocês devem escrever na barra de busca: cartaz. Após a escolha de um modelo, compartilhem o link de edição entre todos, pois deve ser uma produção colaborativa.

Lembrem-se que é importante pensar nos mais diversos elementos - desde o texto verbal (caso tenha), até as cores, imagens e fontes. Todas essas linguagens dizem muito sobre a publicidade. Use textos verbais curtos e imagens e cores chamativas. Afinal, queremos convencer as pessoas que elas precisam aderir ao consumo consciente.

Quando terminarem, mandem para seu professor, o qual fará as devidas correções. Após enviarem para ele, preparem uma breve apresentação para apresentarem a propostas. Estejam abertos a sugestões de seus colegas.

Depois de uma revisão, considerando os apontamentos de seu professor(a)(e) e as sugestões de seus colegas de turma, enviem a versão final que será publicada no Instagram de sua escola pelo professor.

Para o professor

Professor, chegamos a etapa final de nosso módulo. Agora, os alunos precisam produzir, em grupos, seus cartazes. Você tem um papel fundamental na produção desses textos. Engaje seus alunos.

Além dos seus apontamentos individuais, sugerimos uma correção coletiva. Permita que cada grupo apresente seu cartaz e a turma opine sobre. Temos aqui uma excelente oportunidade de revisar o conteúdo e refletir sobre o processo de produção textual - a organização, recursos mobilizados, efeitos pretendidos.

Em contexto de escassez de recursos, essa produção pode ser feita utilizando cartolina, canetas coloridas, fotos etc. O importante é que essa produção, em qualquer circunstância, circule pela escola.

Post Student Content to a Community

A penúltima proposta (módulo M-P8), que aborda a multimodalidade e intertextualidade nos *stickers* (figurinhas) usados em conversas por aplicativo de mensagens, inicia com uma contextualização sobre a noção de texto para incluir seus aspectos verbais e não-verbais (e inclui um vídeo a respeito).

Exemplo 42 – Módulo M-P8

Etapa 1: Para o aluno.

Certamente você já ouviu a palavra texto, já leu um texto e já produziu um texto. Mas...

- O que você entende como texto?

Texto é uma unidade de comunicação e de sentido, o texto é um lugar onde os interlocutores vão construir, por interações, os sentidos desse texto. Logo, se estamos falando de comunicação, temos a presença de locutores e interlocutores.

Exemplo: uma carta é um texto, ela estabelece a comunicação entre locutor e interlocutor, um filme é um texto, o autor/diretor produziram o filme e contam a história para quem assiste, nesse caso também temos um locutor e interlocutor, porque, se falamos de diálogo, sempre haverá esses dois sujeitos. Outro exemplo: uma placa de trânsito também é um texto, ela dialoga com os motoristas o que pode e o que é proibido na estrada.

Veja um vídeo:



Media embedded June 26, 2021

Etapa 1: Para o professor

É importante começar esse módulo trabalhando o sentido de texto, muitos alunos podem pensar que texto é apenas o "texto escrito", por isso é fundamental a ampliação do sentido de texto para o reconhecimento, no final desse módulo, de stickers como elementos verbos-visuais textuais.

É interessante, também, que haja debates para os alunos trazerem mais exemplos de textos.

Outra proposta interessante, é a realização de um diagnóstico de mudança do conhecimento de texto antes e depois da aula.

[Post Left-Side Content to a Community](#)

No lado com orientações ao professor, P8 destaca: "É importante começar esse módulo trabalhando o sentido de texto, muitos alunos podem pensar que texto é apenas o "texto escrito". E, ainda "[...] o professor pode relacionar as condições de produção e de circulação desses textos, juntamente aos contextos sócio-históricos, etc.". Especificamente sobre a visão dos alunos, a participante explicita "[...] a compreensão desses estudantes como sujeitos identitários, pois as práticas letradas que eles exercem dentro e fora da escola estão atreladas ao reconhecimento deles como sujeitos inseridos em sociedade. Então, o uso dos stickers pode fomentar essa reflexão."

O módulo menciona exemplos de textos do cotidiano dos alunos, filmes, novelas, trechos de conversas de *WhatsApp*, etc. Em seguida, na etapa 2, foca-se no aspecto multimodal dos textos, a partir de uma tirinha, com o apoio de um vídeo, apresentando, em seguida, um meme e solicitando aos alunos exemplos de textos multimodais. Na

etapa 3, foca-se no trabalho com o fenômeno da intertextualidade, que é, então, definido. Na sequência, é apresentado um exemplo do campo publicitário, em que a intertextualidade se dá principalmente a partir dos aspectos não-verbais, seguido de mais exemplos para que os alunos possam refletir sobre o fenômeno.

Exemplo 43 - Módulo M-P8

Etapa 3: Para o aluno.

Agora que você já sabe o que é texto, podemos falar da intertextualidade. Você já ouviu essa palavra? Sabe o significado dela?

Então, a intertextualidade é a presença de outros textos, ou alusões - direta ou indireta - , em outros textos.

A intertextualidade é um diálogo entre duas ou mais obras utilizando um texto-fonte como referência. Um autor utiliza um recurso intertextual quando ele traz elementos de outras obras para dentro da sua, estabelecendo uma relação entre elas.

Vejamos um exemplo:



propaganda

O exemplo acima é uma propaganda de um supermercado, chamado de Hortifruti, percebido no canto inferior direito da imagem.

Nessa propaganda, notamos a intertextualidade com o menino maluquinho quando: 1. O autor coloca uma panela, marca registrada do menino maluquinho, em cima do pepino. 2. O autor utiliza a mesma fonte da história em quadrinho. 3. O autor escolheu o vegetal "pepino", porque o som se assemelha a palavra "menino". 4. O autor fez um jogo semântico com a palavra "levado". Essa palavra, quando se refere ao menino maluquinho, tem um sentido de chamar a criança de brincalhona, mas, no contexto do hortifruti, significa que o pepino é o vegetal mais comprado.

Veja o menino maluquinho e compare a intertextualidade:



menino maluquinho

Etapa 3: Para o professor

Apresentar a intertextualidade de modo a promover a leitura dos estudantes, fazendo-os refletir em como a prática de leitura requer a interação ativa do leitor no reconhecimento dialógico do texto, juntamente a importância da leitura na ampliação da bagagem sociocultural.

Nas escolhas dos textos que possuem intertextualidade, o professor pode relacionar as condições de produção e de circulação desses textos, juntamente aos contextos sócio-históricos, etc. No exemplo que eu trouxe da propaganda do *leite moça*, por exemplo, dizer que a música era um sucesso na época e a maioria das pessoas a conheciam, e trazer a reflexão se essa música seria a melhor escolha caso a propaganda fosse produzida atualmente. Muitos dos estudantes podem não conhecê-la, então, seria uma proposta de atividade fazê-los pensar em qual trecho de música atual casaria perfeitamente com essa propaganda.

A imagem do "pepino maluquinho" está disponível em: <http://produtexto.blogspot.com/2010/05/blog-post_309.html> Acesso: 20 de jul 2021. Lá, podemos encontrar outros exemplos bem interessantes de intertextualidade parecidos com o que foi utilizado nesse módulo.

A tirinha da Turma da Mônica foi retirada e está disponível na conta do Twitter da Turma da Mônica: <<https://twitter.com/turmadamonica/status/1067871250050154496?lang=no>> Acesso em: 20 de jul de 2021.

A imagem dos Simpsons está disponível no site: <<http://foconalingua.blogspot.com/2011/06/os-simpsons-o-desenho-dos-simpsons.html>> Acesso em 20 de jul 2021.

A propaganda do leite moça disponível no artigo:

GRANDE, C. CONSENTINO, E. Anúncio publicitário: linguagem para conviver. Londrina: SEPECH, 2018

Post Student Content to a Community

Na etapa 4, foca-se nas conversas do *WhatsApp* e uso de *Stickers*, enquanto recurso não-verbal. São apresentados exemplos, analisados de modo coletivo a partir da reflexão sobre os conhecimentos que precisamos mobilizar para entender a figurinha (primeiro destacando a questão da multimodalidade e depois focando na intertextualidade).

Exemplo 44 - Recorte com exemplos do M-P8



Nos *Stickers* trazidos, como mostra o exemplo 44, vê-se, por exemplo, no recorte à direita, a imagem do personagem *Buzz Lightyear*, do desenho animado *Toy Story*, juntamente com o texto verbal "amiga estou em choque". Para P8, há uma intertextualidade a partir da "paródia" de um trecho da música desta animação: a frase original da música diz "amigo, estou aqui", e a do *sticker*, "amiga estou em choque". Outro *sticker* apresenta o enunciado verbal "muito maduro você", juntamente com a foto do ex-presidente da Venezuela, Nicolás Maduro. A frase é usada de modo irônico (indicando o sentido inverso) e há uma brincadeira com o sentido da palavra maduro. No terceiro *sticker*, há a presença de um personagem do *anime* Pokémon que tem como característica ser muito lento e fazer as pessoas dormirem. Na figurinha ele está representado como um assistente de telemarketing, e dizendo "calma senhora". Então, segundo P8, há a associação da lentidão dos atendimentos de telemarketing. Pede-se, por fim, que os alunos apresentem *stickers* que mais usam, indicando aspectos

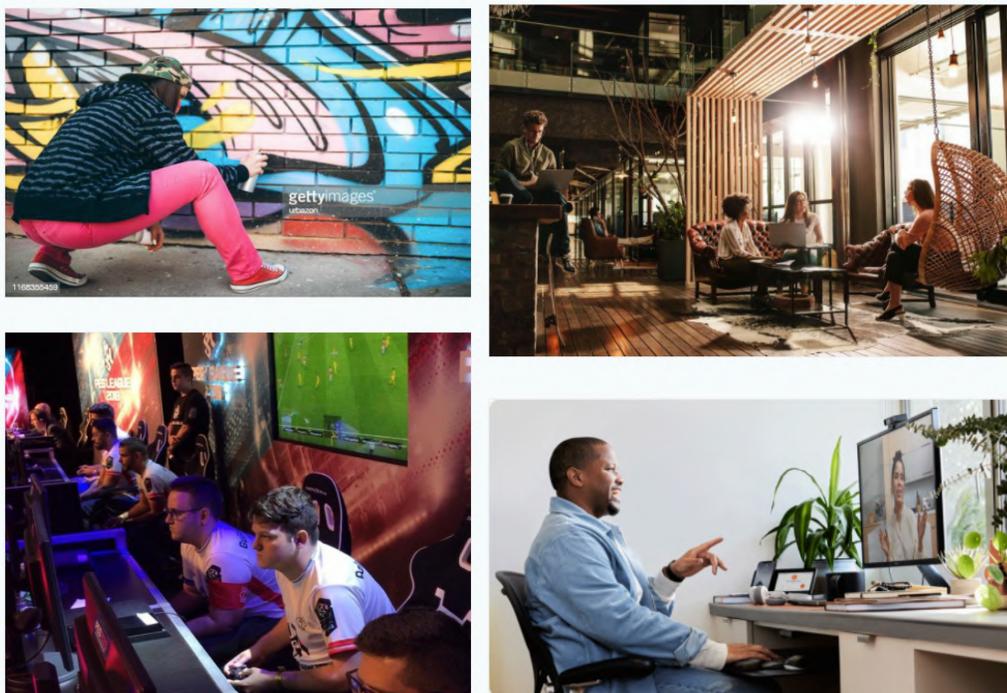
multimodais e intertextuais que observam. Apesar dessas orientações, não se especifica se a proposta seria para o ensino remoto ou presencial.

Vemos que as atividades propostas demandam o engajamento dos alunos com as discussões e a leitura de diversos textos multissemióticos, solicitando exemplos, com momentos de discussão em grupos ou com a turma, sem, no entanto, especificar quais recursos poderiam ser mobilizados pelos alunos nessas tarefas, além dos já disponibilizados no módulo (links para materiais). Assim, do ponto de vista pedagógico, o trabalho com o texto digital fica mais centrado nos materiais disponibilizados e no diálogo com a temática, que demanda dos alunos alguns exemplos e a reflexão sobre suas práticas.

O último módulo (M-P9) propõe o engajamento dos alunos na leitura de textos imagéticos, vídeo, leitura de um artigo disponível na *web*, discussão, bem como a pesquisa de uma profissão, como parte da atividade final. A temática da aula explora um assunto de relevância no momento - o impacto do digital no mundo do trabalho e, ainda, o contexto de pandemia -, no intuito de ampliar os conhecimentos dos alunos, os quais são convocados a participar ativamente de cada momento do módulo.

Na primeira seção, P9 faz uma contextualização do tema que será abordado, feita principalmente a partir da leitura de fotografias que mostram diferentes ocupações, formas de trabalho (ver exemplo 45). A primeira fotografia mostra uma mulher realizando um *graffiti*, a segunda mostra um grupo de jovens em frente ao computador com *joysticks*, o que indica que, possivelmente, estão jogando, a terceira mostra uma sala com pessoas usando *laptop* e conversando, e a última mostra uma pessoa realizando videoconferência por meio do computador.

Exemplo 45 - Módulo M-P9 (Fotografias para discussão)



Na sequência, Seção 2, é apresentado um vídeo seguido da proposição de um debate sobre o assunto - transformações do mundo do trabalho. No lado do professor, há links com material extra sobre algumas profissões que são citadas no vídeo.

Exemplo 46 - Módulo M-P9 (recorte da seção 2)

Seção 2

Para o estudante	Para o professor
<p>- Assista o vídeo a seguir, socialize suas compreensões, juntamente com o professor e os colegas de sala:</p>	<p>I- Mostrar o vídeo "What will the future of jobs be like?" para os alunos; fazer as perguntas para que possam debater acerca do assunto.</p>
 <p>Media embedded July 19, 2021</p>	<p>II- Pedir para os alunos fazerem uma lista de profissões atuais, podendo incluir as vistas na atividade anterior e colocar outras que eles conheçam.</p> <p>III- Relacionar palavras as profissões como "technology", "accessible", "pleasure", "speed", "happiness". Participar na escrita e anotar no quadro.</p> <p>IV- Questionar os alunos sobre as seguintes profissões mencionadas no vídeo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. DeveOps Engineers https://www.jobhero.com/job-description/examples/computer-software/development-engineer 2. Artificial Intelligence Specialists https://drexel.edu/cci/academics/graduate-programs/artificial-intelligence-machine-learning/ms-in-artificial-intelligence-machine-learning-careers/ 3. Digital Marketing Managers https://resources.workable.com/digital-marketing-manager-job-description 4. Talent Acquisition Specialists https://www.digitalhrtech.com/talent-acquisition-specialist/ 5. Customer Success Specialists https://www.chorus.ai/blog/customer-success-specialist <p>V- Pedir para eles pesquisarem e fazerem um breve resumo sobre elas.</p> <p>Adequando a sua realidade: se a escola não tiver laboratório de informática e/ou acesso a internet, disponibilizar textos referentes as profissões acima.</p> <p style="text-align: center;">Post Student Content to a Community</p>
<p>I- What are the challenges of digital transformation for the labor market and workers?</p> <p>II- Which (new) professions stood out during the pandemic?</p> <p>III- Do you know or have any family members who work in any of these professions?</p> <p>IV- How are your parents working during the pandemic?</p> <p>V- What do you know about the following professions mentioned in the video?</p> <p>Let's search about them!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. DeveOps Engineers 2. Artificial Intelligence Specialists 3. Digital Marketing Managers 4. Talent Acquisition Specialists 5. Customer Success Specialists <p>VI- What profession do you want to have?</p>	

Na etapa seguinte, propõe-se a leitura e discussão de um artigo que aborda mudanças comportamentais em virtude do digital. Propõe-se a leitura de trechos do artigo em grupos (cada grupo lê uma parte e socializa o que foi lido).

Exemplo 47 - Módulo M-P9 (recorte com atividade de leitura e discussão)

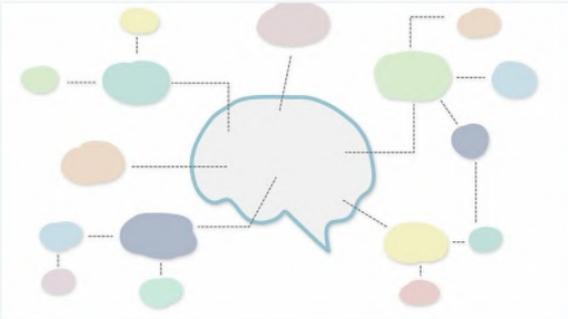
- Leia o seguinte texto "6 Changes in Consumer Behavior Due to Digital Transformation In Retail", debata suas concepções, juntamente com o professor e os colegas de sala:

<https://www.infovision.com/6-changes-in-consumer-behavior-due-to-digital-transformation-in-retail/>

A seção 4 foca na construção do mapa mental, que será elaborado a partir de pesquisa realizada pelos alunos sobre uma profissão do futuro (ver exemplo 48). São apresentados exemplos de mapas mentais aos alunos, de modo a deixá-los mais familiarizados com a proposta. A seção 5 propõe o desenvolvimento dos mapas, que são apresentados na etapa final do módulo.

Exemplo 48 - Módulo M-P9 (recorte da Seção 4)

Seção 4

Para o estudante	Para o professor
<p>Let's build a Mind Map together!</p>  <p>I- Do you know how to build a mind map?</p> <p>II- What are the characteristics of a mind map?</p> <p>III- Look at the mind maps below!</p>	<p>I- Apresentar à turma exemplos de Mapas mentais.</p> <p>II- Fazer perguntas que despertem reflexões dos alunos sobre a importância do mapa mental para a aprendizagem.</p> <p>III- Colocar centralizado no quadro a palavra "Mind map", construir em inglês um mapa mental de acordo com as respostas dadas pela turma e relatar seus benefícios para a aprendizagem.</p> <p>IV- Apresentar imagens dos mapas mentais com o tema "Health" para a turma.</p> <p>V- Pedir para eles observarem e debaterem como o conteúdo está estruturado e se apresenta em cada uma delas.</p> <p>VI- Pedir para cada aluno pesquisar uma profissão e elaborar na aula seguinte um mapa mental com o tema central "Professions of the future".</p> <p>Material de apoio:</p> <p>https://www.coc.com.br/blog/soualuno/sala-de-aula/mapas-mentais-como-usar-na-sala-de-aula</p> <p style="text-align: right; border: 1px solid #ccc; padding: 5px; display: inline-block;">Post Student Content to a Community</p>

A proposta de produção final, em que os alunos criam e compartilham um mapa mental, também permite um trabalho ampliado com a língua(gem), indo além da centralidade do verbal, que é então trabalhado de forma articulada com outras modalidades para desenvolver a proposta.

Vemos que diferentes textos figuram como foco das propostas (*vlog*, *podcast*, cartaz publicitário, notícia, etc.) e que os participantes buscaram partir dos repertórios dos alunos, investigando suas concepções, suas experiências e os textos com que têm contato em seu cotidiano. Também foi possível observar a criação de oportunidades para produção, tendo como foco o processo (incluindo roteiros, planejamento, etapas de revisão) e não apenas o produto final, bem como a escolha de diferentes recursos e mídias, o que implicou abarcar também a natureza multissemiótica dessas produções.

Ademais, vimos em várias das propostas o trabalho com os textos produzidos pelos estudantes sair das quatro paredes da sala e da leitura-avaliação do docente, para circular na comunidade e ganhar outros interlocutores.

No trabalho com o texto desenvolvido nas propostas, também é possível observar alguns movimentos relacionados aos processos de conhecimento propostos por Cope e Kalantzis (2015). Isso significa incluir oportunidades para criação, transformação, a partir dos processos de vivência (experiência com o conhecido e com o novo), conceptualização (por nomeação e com teoria), análise (funcional e crítica) e transformação (com aplicação apropriada e criativa), como podemos observar, por exemplo, nos módulos M-P2/P4, M-P3, M-P6, que incluem atividades de produção de textos.

Feita essa investigação geral sobre a noção de texto que fundamenta o trabalho com a língua(gem) proposto nos módulos dos professores em formação passaremos, a seguir, ao exame de como estes participantes mobilizaram os recursos tecnodiscursivos na construção dos módulos.

5.4.2 A mobilização de recursos tecnodiscursivos na construção dos módulos - “[...] essa liberdade é desafiadora nesse sentido, porque a gente não está acostumado...”

Considerando os traços tecnolinguageiros propostos pelo quadro analítico-descritivo de Paveau (2017; 2021) e a discussão sobre os textos digitais que desenvolvemos no capítulo 2, verificamos como os participantes lidaram com a “liberdade desafiadora” de construção de suas propostas, a partir das possibilidades – e restrições – oferecidas pela plataforma.

Do ponto de vista composicional, vale ressaltar, então, que os módulos são fruto de uma produção endêmica, nativa, digital - a partir da ferramenta de edição de texto da plataforma -, e pudemos ver a valorização, a partir dos temas escolhidos (ver Quadro 15), da cultura digital e das práticas de linguagem que fazem parte do dia a dia dos estudantes. Porém a produção de cada módulo mobilizou diferentes recursos, conforme apresentamos a seguir.

O módulo de P1 (M-P1) conta com a inclusão de materiais por meio de links para mídias externas, o que confere uma deslinearização semiótica ao artefato. O módulo também adicionou arquivos com trechos para leitura (ver exemplo 49) e links com orientação para diversas ferramentas digitais que podem ser utilizadas para a produção do mural (ver exemplo 34).

Exemplo 49 - Recorte com grupos de textos propostos no módulo M-P1

GRUPO 1

TEXTO 1



Media embedded July 2, 2021

TEXTO 2



Extraído de: <https://www.picture-alliance.com>

TEXTO 3

Conto "Olhos d'água" do livro de mesmo nome, por Conceição Evaristo. Clique [aqui](#) para acessá-lo.

GRUPO 2

TEXTO 1



Media embedded July 2, 2021

TEXTO 2

Interlúdio

"As palavras estão muito dias e o mundo muito pensado. Fico ao teu lado.

Não me digas que há futuro nem passado. Deixa o presente — claro muro sem coisas escritas.

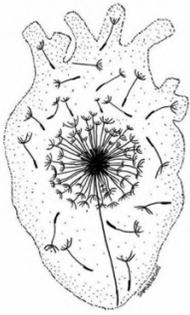
Deixa o presente. Não fales. Não me expliques o presente, pois é tudo desmaiado.

Em águas de eternamente, o cometa dos meus males afunda, desanverso.

Fico ao teu lado."

(Cecília Meneles)

TEXTO 3



Extraído de: <https://www.instagram.com/ismaueldegos/>

GRUPO 3

TEXTO 1



<https://www.tucavieira.com.br/paraisopolis>

TEXTO 2



Media embedded July 17, 2021

TEXTO 3

Trecho do livro "Capitães da Areia", por Jorge Amado.



TRECHO_20CAPIT_C3_83ES_20DA_20AREIA_20CAP_C3_8DTULO_203.pdf

Do ponto de vista composicional, o módulo M-P2/P4 apresenta alguns elementos tecnolinguageiros deslinearizadores - semioticamente e visualmente. Além da presença de vídeos (a partir da inserção de mídias externas) que demandam a manipulação e o clique para execução, presentes tanto do lado do aluno quanto do lado do professor

como materiais de apoio. A presença dos endereços URL, links confere uma deslinearização visual, em que a cor azul sinaliza a presença de um elemento clicável. Isso pode ser visto nos hiperlinks, elementos clicáveis sinalizados na cor azul, como nos recortes abaixo (Exemplo 50)

Exemplo 50 - Módulo M-P2/P4 (Recortes com links e hiperlinks)

A fim de realizar uma transposição didática que tenha como escopo as indicações de documentos e a realidade atual dos discentes, toma-se como de partida a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2018, especificamente como habilidades EF69LP06, EF69LP07, EF05LP21, EF69LP44 e EF89LP33, bem como os conceitos de (multi)letramentos e de constelação de gêneros. Assim, enfatiza-se a ideia de que os gêneros não são estáticos e de que toda a sociedade, até os órgãos governamentais, reconhecem a necessidade de levar para a sala de aula obrigatória a respeito da necessidade de se abarcar os diversos letramentos nas aulas, independentemente da disciplina.

Etapa 2

I. Leia a seguinte resenha escrita sobre a obra "Capitães da areia", de Jorge Amado (observação: o livro pode ter sido trabalhado anteriormente com a turma, já que aqui o foco é no gênero resenha):

<https://saojose.com.br/resenha-literaria-do-livro-capitães-da-areia-de-jorge-amado/>

II. Juntamente com o professor e a turma, explicita qual as características que você reconheceu como sendo do gênero resenha. Diga, também, se você já leu alguma resenha. Caso sim, compartilhe qual obra foi resenhada e como foi sua experiência.

III. Conheça as características mais formais que geralmente estão presentes nas resenhas a partir da leitura abaixo:

<https://www.google.com/amp/s/mundoeducacao.uol.com.br/amp/gramatica/resenha.htm>

IV. Argumente com os colegas sua interpretação sobre o texto e quais características frequentemente vistas no gênero textual resenha foram encontradas, contando ainda se notou o processo de resumo nele.

V. Você conhece outros formatos de resenha literária? Seguem algum canal ou perfil? Socialize com os colegas.

VI. Leia sobre o gênero vlog abaixo e seus possíveis contatos com ele:

<https://dumela.tv/blog/o-que-e-um-vlog-2/>

Etapa 4

I. Após a leitura e discussão dos contos, produzam um roteiro de um vlog em que vocês vão resenhar o conto escolhido.

II. Gravem, sob a orientação do professor, o vlog.

III. Compartilhem com sua turma como foi gravar o vlog e dialoguem sobre a divulgação no Instagram.

IV. Leia abaixo sobre como publicar um vídeo como IGTV nessa rede social:

<https://www.google.com/amp/s/canaltech.com.br/amp/apps/como-colocar-video-no-igtv>

V. Assistam ao vídeo abaixo sobre como publicar o IGTV:



Media embedded July 29, 2021

Alguns desses links são textualizados, por meio de hiperlinks, como é o caso da citação das habilidades da BNCC, desempenhando tanto uma função sintática quanto tecnodiscursiva (o gesto do clique), também sinalizada visualmente na cor azul. Esses elementos clicáveis implicam uma potencial ruptura ou desdobramento do enunciado, "permitindo entrar em outro fio discursivo conectado" (PAVEAU, 2021, p. 147).

No módulo M-P3, observamos a inclusão de materiais disponíveis na *web* por meio de link para vídeo sobre os multiletramentos, como orientação para a/o docente, bem como link para *podcasts* literários e canal no *Youtube*, como podemos ver abaixo (Exemplo 51).

Exemplo 51 - Recortes do módulo M-P3

Para o professor

O que se propõe abarcar aqui é uma análise crítica das temáticas sociais abordadas nas histórias em quadrinhos (HQ). Com o uso desse gênero, através da oralidade, os alunos deverão produzir, em grupo, um podcast literário com foco na argumentação e exposição de opiniões a respeito da obra lida em conjunto, o que se parece com uma resenha crítica oral. O intuito é instigá-los a perceber, questionar e problematizar os possíveis temas sociais expostos nos quadrinhos, como a utilização do gênero HQ contribui para a visualização e o entendimento do cenário retratado na obra, e como o conteúdo pode se aplicar a outras disciplinas.

Assista ao seguinte vídeo da professora Roxane Rojo, onde ela explica os pontos iniciais e principais referentes a perspectiva dos multiletramentos.



Media embedded July 31, 2021

No que se refere às etapas, elas serão divididas ao longo do bimestre em uma sequência de aulas para a discussão dos gêneros (HQ, resenha e podcast....) e instrução para a elaboração do podcast. Os alunos devem formar esse projeto para o final do primeiro semestre do ano letivo. As duas primeiras etapas serão semanais e as duas últimas etapas e quando você devará instruir os alunos a respeito do projeto e dar tempo para que eles leiam as histórias, se reunam, discutam, tenham o momento de orientação, elaborem o podcast e apresentem ao fim do processo.

É importante entender que o objetivo final não é exatamente avaliar os alunos, mas o que se pretende é que eles se engajem no processo, participando ativamente do seu processo de aprendizagem e sendo protagonista dele.

Seguiremos, então, para as etapas.

Para o professor

Nesta etapa, relembre as discussões da aula passada e pergunte aos alunos se os alunos já tiveram contato ou se costumam ouvir podcast e, se sim, de quais assuntos.

- Procure fazer os alunos pensarem quais possíveis assuntos o gênero abarca, e se é possível mesclar o mundo da leitura com o podcast.
- Em seguida, apresentar um podcast literário com propósito de resenha e(ou) exposição de opiniões para exemplificar, levando o conteúdo em áudio para que os alunos possam escutar.

Tem-se como exemplo o podcast abaixo que faz resenhas e comentários a respeito de obras literárias:

<https://open.spotify.com/episode/1M12ZUZridmCc6Ye1wUoj9>

- Em seguida trabalhe o gênero resenha crítica. Pergunte se os alunos costumam ler resenhas críticas literárias. Destrinche o gênero e promova diálogo com os alunos a respeito.
- Pergunte se os alunos costumam assistir vídeos no YouTube e quais tipos de vídeos lhes interessam. A partir disso, indique canais do YouTube que focados em resenha crítica oral, que geralmente é exposta em vlogs de booktubers.



Media embedded July 31, 2021

► O objetivo desta etapa é fazer com que os alunos mais uma vez participem e comentem suas experiências, mas dessa vez focando no gênero podcast e resenha oral.

Na construção do módulo M-P5, a composição do módulo apresenta links para exemplos e materiais complementares para os alunos, bem como arquivos em *pdf*. e *word* com materiais suplementares ao professor.

Exemplo 52 - M-P5 (recorte com links de materiais propostos)

Materiais propostos

Exemplos de notícias extraídas de portais de notícias e perfis de jornais nas redes sociais, como @diariodepernambuco @jc_pe:

<https://www.instagram.com/p/CRWcCvws8VM/>

https://www.instagram.com/p/CRHY0gEDTeJ/?utm_medium=copy_link

Esquemas com perguntas norteadoras;

Material complementar sobre o gênero:

<https://www.portugues.com.br/redacao/anoticiamgenerotextualcunhojornalístico.html>

Materiais de apoio ao professor.

Exemplo 53 - M-P5 (Recorte com materiais de apoio ao professor)

Para o professor

Fundamentação teórica

Textos embasador acerca do letramento crítico:

JANKS, H. A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2 jul. 2018



JANKS, H. (2018). A importância do letramento crítico.

Referências dos textos a serem trabalhados com os alunos ainda na etapa inicial sobre produção textual e o processo de referenciação:



KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006. Cap. 6



KOCH-_20Ingedore_20-_20LER_20E_20COMPREENDER_20os_20sentidos_20do_20texto.pdf

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010. Cap. 6

A composição de M-P6 é bastante deslinearizada. Observamos que o participante explora as possibilidades do digital de maneira temática, visto que os conteúdos abordados se relacionam ao consumo consciente de propagandas no meio digital, nos materiais disponibilizados aos estudantes e ao docente, assim como de forma

pedagógica, com atividades distribuídas e diferentes formas de interação entre os estudantes e com as mídias.

Exemplo 54 - Recorte M-P6 (link para atividade no Padlet e sugestão de leitura)

Parte 03

Para o aluno

Na aula passada, observamos que a publicidade pode circular em diversas mídias e suportes. O que acha de compartilhar com seus colegas as publicidades que você vê durante o dia?

Para isso, publique em nosso mural virtual, no padlet (<https://padlet.com/40bmns0v9w0q>). Use sua criatividade. Faça registros em fotos e/ou prints de tela, vídeos curtos e áudios. Você também pode pegar anúncios, fotos, vídeos do google, links do youtube. Curta e comente as postagens de seus colegas.

A partir do nosso mural

- Quais produtos são consumidos por vocês e seus colegas?
- A maioria das publicidades que você e seus colegas tem acesso, são vinculadas por qual ou quais veículos de comunicação e/ou mídias?

Você acha que as publicidades sempre foram vinculadas nas mídias/meios de comunicação que você e seus colegas têm acesso? Você acha que a publicidade é algo que surgiu há pouco tempo?

O que acha de lermos um pouco sobre o assunto? Acesse o texto disponível no site abaixo.

<https://popcomunicacao.com.br/evolucao-CC%27a%27-3o-da-propaganda-na-era-digital/>

A partir da leitura do texto, responda as seguintes perguntas:

Para o professor

Professor, o padlet é uma ferramenta muito interessante de ser explorada. Incentive seus alunos a tirarem fotos e/ou fazerem vídeos de publicidades do dia a dia. Eles também podem e devem explorar as publicidades presentes no ambiente digital. Eles podem pegar do Youtube, gravar a tela do celular e/ou computador. Incentive-os a explorar a maior diversidade possível de mídias. Caso nenhum desses recursos estejam disponíveis, os alunos podem falar sobre as propagandas presentes na vida diária. Pergunte a eles sobre as mídias/suportes por onde os anúncios circulam (rádio, tv, outdoor, panfletos distribuídos nas ruas, cartazes fixados em postes ou paradas de ônibus...).

SUGESTÃO: O que acha de explorar as propagandas feitas por vendedores ambulantes dentro dos ônibus e/ou metrô. Em Recife, por exemplo, isso é muito comum. Nesse sentido pode se observar os jingles [se é que podemos chamar assim] com a qual os vendedores anunciam seus produtos. Além de explorar outras estratégias de convencimento: passar os produtos na mão de todos os passageiros, destacar os (possíveis) benefícios do produto, comparar o preço do produto nas lojas com o que ele está vendendo... As opções são diversas. Traga para sua sala essas produções que, em geral, ainda não são prestigiadas pela escola. Faça com o aluno sinta-se parte integrante de sua aula. Valorize suas práticas sociais e opiniões.

ATENÇÃO: A sugestão acima pode fomentar diversas discussões - desde a origem das mercadorias, condições de trabalho, medidas governamentais para impedir a circulação de vendedores no transporte público. Tenha muita sensibilidade e respeito ao tratar do tema, a fim de não fomentar, mesmo que indiretamente, visões preconceituosas. Lembre-se que, principalmente ao se trabalhar com camadas mais populares, os alunos podem ter familiares e/ou conhecidos que trabalhem dessa forma. É necessário ser muito empático.

Sem dúvida, esse foi o módulo que mais explorou tais potencialidades. Como podemos observar nos recortes do Exemplo 55, a seguir, desde a apresentação do módulo, o participante adicionou hiperlinks com diversos materiais. Também vemos que as atividades propostas, discussão, leitura, produção, incluem o manuseio e acesso a materiais disponibilizados na *web*, o que confere ao módulo um aspecto interativo, com a previsão de roteiros de navegação que deslinearizam e ampliam o processo de leitura.

Exemplo 55 - Módulo M-P6 (recortes com links e hiperlinks)

Pressupostos Curriculares

Como você deve ter visto no [Currículo de Pernambuco](#) para Linguagens, o currículo para Língua Portuguesa está organizado por *competências* (gerais e específicas) e *habilidades*. Assim, as práticas de linguagem (leitura/escuta; produção textual; oralidade e análise linguística semiótica), dentro de cada campo de atuação, articulam-se a objetos de conhecimentos e suas respectivas habilidades específicas. Essas habilidades apontam para formação das competências específicas e gerais por parte dos alunos.

Com o intuito de dinamizar a distribuição dos objetos de conhecimento (e suas respectivas habilidades e competências) durante os anos escolares, em nosso caso para o Ensino Fundamental - Anos Finais, a Secretaria de Educação de Pernambuco elaborou um [Organizador Curricular por Bimestre](#)^[9]

Para este módulo, tomamos por base os conteúdos previstos para o terceiro bimestre. O foco de nossa atividade está nos eixos de *leitura e produção textual* dentro do Campo de Atuação *Jornalístico-Midiático*. Abaixo, indicamos os respectivos objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades a serem abordados em nosso módulo:

Para saber mais sobre o tema acesse:

- O *e-book* gratuito: [Multimodalidades e leitura](#), especialmente o capítulo 2. (Organizado por Angela Dionísio)
- O capítulo: Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (Angela Paiva Dionísio), do livro [Fala e Escrita](#) (Organizado por Angela Dionísio e Luiz Antônio Marcuschi).
- Os capítulos 3-6 do livro: [Letramentos, mídias, linguagens](#).^[4] Neles, os autores Roxane Rojo e Eduardo Moura discutem as diversas linguagens, além de proporem formas de fazer gêneros digitais utilizando as semioses discutidas. O livro está repleto de exemplos. Vale a pena conferir!

Vamos refletir sobre os nossos hábitos de consumo?

Quais os produtos/bens que você mais utiliza em seu dia a dia? Você acha que todos eles são indispensáveis?

Deposite suas respostas no [Jamboard](#) utilizando as notas adesivas. Você também pode adicionar fotos desses produtos.

Quais produtos/bens você não tem, mas gostaria muito de ter?

Para responder, pesquise, no [Google](#), fotos desses produtos e coloque na página 02 do nosso [Jamboard](#)

Na aula passada, observamos que a publicidade pode circular em diversas mídias e suportes. O que acha de compartilhar com seus colegas as publicidades que você vê durante o dia?

Para isso, publique em nosso mural virtual, no padlet

(<https://padlet.com/marceloferndesa/vapn10bmns0v9w0q>). Use sua criatividade. Faça registros em fotos e/ou prints de tela, vídeos curtos e áudios. Você também pode pegar anúncios, fotos, vídeos do google, links do youtube. Curta e comente as postagens de seus colegas.

O módulo produzido pela participante P8 (M-P8) apresenta uma estrutura relativamente estável e linear, com poucas intervenções de elementos tecnolinguageiros deslinearizantes na cadeia enunciativa. A deslinearização ocorre por meio da adição de mídia externa (inserida por meio de link) e três vídeos do *Youtube* - deslinearização semiótica (Cf. PAVEAU, 2021). A adição dos links para incorporar mídias externas cuja visualização é integrada no módulo agrega uma função tecnogestual, performativa, pois sua ativação pressupõe um gesto - clicar no play e executar o vídeo (ver exemplo 56).

Exemplo 56 - Recorte módulo M-P8

Sugestão de vídeo para aprofundar sobre a multimodalidade:

O QUE SÃO TEXTOS MULTIMODAIS?



Media embedded June 26, 2021

Por fim, no que diz respeito ao modo de composição geral do módulo M-P9, vemos a presença de imagens e links articulados ao desenvolvimento da proposta (ver exemplos 45, 46 e 47), seja como materiais de aula ou como materiais complementares para o docente.

Exemplo 57 – Módulo M-P9

Para o professor

- I- Apresentar à turma exemplos de Mapas mentais.
- II- Fazer perguntas que despertem reflexões dos alunos sobre a importância do mapa mental para a aprendizagem.
- III- Colocar centralizado no quadro a palavra "Mind map", construir em inglês um mapa mental de acordo com as respostas dadas pela turma e relatar seus benefícios para a aprendizagem.
- IV- Apresentar imagens dos mapas mentais com o tema "Health" para a turma.
- V- Pedir para eles observarem e debaterem como o conteúdo está estruturado e se apresenta em cada uma delas.
- VI- Pedir para cada aluno pesquisar uma profissão e elaborar na aula seguinte um mapa mental com o tema central "Professions of the future".

Material de apoio:

<https://www.coc.com.br/blog/soualuno/sala-de-aula/mapas-mentais-como-usar-na-sala-de-aula>

Ao final do módulo, a participante adicionou uma seção com sugestão de adaptação do módulo ao ensino remoto, que também conta com links para materiais e recursos, como podemos ver abaixo (exemplo 58).

Exemplo 58 - Módulo M-P9 (recorte com adaptação ao ensino remoto)

Ensino remoto

- Sugestão de adaptação dessa unidade para o ensino remoto.

Materia de apoio: "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning".

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

I- Sugestão de ferramentas:

Fundamental: whatsapp

Optativas: Google classroom, Google meet, zoom e youtube

II- Compartilhar os arquivos com os alunos e guia-los em cada etapa.

Encontro assíncrono: pedir para os alunos escreverem no caderno e enviar através de fotografia.

Encontro síncrono: pedir para os alunos compartilhar oralmente suas respostas e faça a mediação online

III- Para criar o "Mind Map", utilizar a ferramenta "Mindmeister".

<https://www.mindmeister.com/pt/content/education>

Conforme pudemos ver, os módulos recorrem a diferentes recursos tecnodiscursivos, cuja função varia desde a disponibilização de materiais que compõem suas propostas de ensino, resultantes da curadoria de conteúdos disponíveis na *web*, ou complementares aos docentes (links para com artigos, vídeos), bem como para o desenvolvimento de atividades e interação entre o docente e os estudantes (como é o caso de M-P6).

Nesse processo, os participantes produziram textos híbridos, com adição de imagens, links diversos para a *web* e incorporaram mídia externa. Estas são potencialidades previstas pelo ecossistema em que se deu a produção dos módulos, permitindo, portanto, o engajamento dos participantes na criação de uma proposta de ensino que dialoga com as dinâmicas composicionais do universo digital.

5.4.3 O processo de revisão entre pares – “[...] *ver o trabalho do outro te ensina muito...*”

Como mencionamos na subseção 4.3.5, no processo de construção dos módulos, cada participante teve acesso ao módulo de um/a colega e pode realizar a revisão do trabalho, seguindo a rubrica proposta e seus oito (8) critérios – 1) Apresentação do módulo; 2) Descrição das etapas do módulo; 3) Explorando conhecimentos prévios; 4) Ampliando conhecimentos (conceituais e analíticos); 5) Aplicando/Vivenciando conhecimentos; 6) Curadoria/Criação de materiais; 7) Uso de mídias/tecnologia; e 8) Organização geral/formatação (ver Quadro 9) – e colaborando com o desenvolvimento das propostas de ensino.

Trazemos, nesta subseção, alguns dos comentários dos participantes, que revelam o seu engajamento no processo e como exploraram essa funcionalidade oferecida na plataforma.

De modo geral, os participantes teceram elogios aos trabalhos dos colegas, atribuindo, quase sempre, a nota quantitativa 2 ou 3 (numa escala de 0 a 3) para os itens da rubrica. Seguindo as orientações repassadas, eles mantiveram o tom cordial e teceram considerações interessantes, oferecendo, em vários momentos, sugestões para os colegas quanto a materiais, ao desenvolvimento de etapas, à complementação de informações, e ao esclarecimento de determinadas informações, conforme exemplificaremos a seguir.

No exemplo 59 a seguir, P1 comenta M-P8 e propõe o desenvolvimento de mais atividades interativas, valorizando a participação dos estudantes e momentos de trocas entre eles. Ademais, P1 também lembra a necessidade de incluir referências para os materiais, seguindo o que é orientado pela rubrica:

Exemplo 59 – Recorte com comentários de P1 sobre M-P8

Aplicando/Vivenciando conhe...

2 of 3 - Weight: 1/8

Avaliação: 3/3 Seu módulo engaja bastante os alunos na realização de atividades e de reflexões relacionadas ao tema proposto, além de contextualizar bem as informações que serão utilizadas nas questões. Avaliei desse jeito porque acredito que seria produtivo, além de fazer exposições, propor um maior número de atividades interativas, para que não se fique limitado ao questionário de acordo com o material disponibilizado. Ou seja, utilizar do artifício que você propôs ao inserir atividades que envolvam a participação do aluno com o material, tornando o responder das perguntas mais dinâmico, como em "Traga outro exemplo de texto multimodal e explique a construção de sentido dele.". Talvez usar as proposições que foram feitas para o professor como uma questão em si para os alunos fosse interessante, como por exemplo, onde diz "É interessante que haja o diálogo com os estudantes, é importante instigá-los a trazer exemplos, de modo que reflitam sobre a língua que dominam e as práticas sociais letradas aos quais estão envolvidos, de tal maneira que percebam seus próprios conhecimentos, atitudes e cultura e que são refletidos nos aspectos multimodais da language."). O ponto que mais me saltou aos olhos foi a última atividade, em que você disponibilizou alguns stickers e fez uma análise sobre eles e depois pediu para que os alunos também o fizessem. Acredito que seria mais interessante pedir, como foi pontuado na guia do professor, que eles trouxessem novos exemplos. Afinal, ao fazer a análise por si próprio você já "deu a resposta".

Organização geral/formatação

2 of 3 - Weight: 1/8

Avaliação: 2/3 Estou avaliando essa categoria como foi dito acima por causa das referências dos materiais/mídias/recursos usados, que não estão presentes. Não se esqueça de colocá-las depois, ok? Também estão faltando as palavras-chave. Seu ícone e resumo estão ótimos e você também atendeu a proposta da formatação em duas colunas. Boa! Só deixo como sugestão a separação das etapas nas colunas, no caso, dividindo as atividades em seções (ao invés de "Para o aluno" repetidamente, colocar "Etapa 1", "Etapa 2"... onde há essa "quebra" nas diferentes propostas do módulo). Talvez isso facilitasse a disposição cronológica dos elementos.

Vemos que P1 destaca o potencial do módulo para engajar os estudantes, mas justifica a nota atribuída ao item com uma sugestão: “Avaliei desse jeito porque acredito que seria produtivo, além de fazer exposições, propor um maior número de atividades interativas [...]” (P1). O mesmo movimento é feito no boxe à direita, quanto à avaliação do item “Organização geral/formatação”: “Estou avaliando essa categoria como foi dito acima por causa das referências dos materiais/mídias/recursos usados, que não estão presentes. Não se esqueça de colocá-los depois, ok? [...]”.

Nos comentários de P2 para M-P1 (Exemplo 60 a seguir), são tecidos elogios quanto a questões como a busca por valorizar o protagonismo dos alunos, a formatação (ver boxe à esquerda). Além disso, no boxe à direita, concernente ao uso de mídias/tecnologias, vemos a sugestão de materiais, que podem ser trabalhados no

módulo, tais como capítulo de livro, documentário e canção, bem como a sugestão de adaptação de etapas para partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Exemplo 60 – Recorte com comentários de P2 sobre M-P1

Aplicando/Vivenciando conhe...

3 of 3 ▾ Weight: 1/8

Percebi, no módulo de vocês, que o aluno é um grande protagonista em todas as atividades propostas. E isso é muito bom!

Uso de mídias/tecnologia

3 of 3 ▾ Weight: 1/8

Também achei incríveis as abordagens das tecnologias e das mídias digitais. Inclusive, algumas ferramentas de criação de esquemas eu nem conhecia. Amei! Sugestões para os grupos de textos interligados: 1. Correlacionar trechos do livro "Capitães da areia" de Jorge Amado com o documentário "Morri na Maré" do canal Agência Pública; 2. Correlacionar Trechos do livro "Morte e vida severina" de João Cabral de Melo Neto com a música "Súplica Cearense" de O Rappa.

Ao comentar M-P2/P4, que foi avaliado por dois participantes, P9 (ver boxe à esquerda do Exemplo 61 a seguir) atribuiu nota máxima para todos os itens da rubrica e avaliou positivamente a escolha do gênero abordado, como podemos ver no trecho: “Gostaria de parabenizar pela criação de um módulo tão bem estruturado, abordando gêneros textuais em uma proposta que foca no que vem sendo discutido acerca dos (multi) letramentos [...]” (P9).

P5 (ver boxe à direita) também comentou o M-P2/P4 e atribuiu nota máxima aos itens e fez comentários positivos para o trabalho com os gêneros. O participante destaca como a proposta consegue “explorar diversos campos e gêneros textuais a partir dos gêneros prestigiados e/ou desvalorizados na escola e na sociedade” (P5).

Exemplo 61 – Recorte com comentários de P9 e P5 sobre M-P2-P4

<p>▾ Organização geral/formatação</p> <hr style="border: 2px solid orange;"/> <p>3 of 3 ▾ Weight: 1/8</p> <p>Gostaria de parabenizar pela criação de um módulo tão bem estruturado, abordando gêneros textuais em uma proposta que foca no que vem sendo discutido acerca dos (multi) letramentos através de recursos digitais que promovem o saber científico crítico. Possibilitando o estudante conhecer, explorar, debater e refletir criticamente.</p>	<p>▾ Ampliando conhecimentos (co...</p> <hr style="border: 2px solid orange;"/> <p>3 of 3 ▾ Weight: 1/8</p> <p>Conseguem explorar diversos campos e gêneros textuais a partir dos gêneros prestigiados e/ou desvalorizados na escola e na sociedade.</p>
---	--

O exemplo a seguir (Exemplo 62) diz respeito aos comentários de P3 sobre M-P6, módulo que indicava que a primeira versão submetida ainda precisada ser complementada. Assim, mesmo com a necessidade de complementar informações, P3 ressaltou, no item “Ampliando conhecimentos” (ver boxe à esquerda), a relevância do tema consumo x consumismo, “fazendo com que os alunos busquem entender como esse consumo pode ter um viés negativo. A proposta possibilita aos estudantes refletir sobre o assunto, muito pelo fato de estarem numa idade de querer ter/consumir muitas coisas [...]” (P3). Já no boxe à direita, referente à aplicação/vivência de conteúdos, P3 destaca como a proposta contribui para o protagonismo e postura crítica dos estudantes.

Exemplo 62 – Recorte com comentários de P3 sobre M-P6

Ampliando conhecimentos (co...

3 of 3 ▾ Weight: 1/8

Nesse ponto, achei bastante interessante trazer a questão do consumo x consumismo para sala de aula, fazendo com que os alunos busquem entender como esse consumo pode ter um viés negativo. A proposta possibilita aos estudantes refletir sobre o assunto, muito pelo fato de estarem numa idade de querer ter/consumir muitas coisas, e sabe-se que nem sempre há um discernimento por parte deles do que seria ideal consumir e o que seria supérfluo. Além disso, foi interessante trazer como as empresas utilizam de estratégias de persuasão para fazer com que cada vez mais "precisemos" comprar determinada coisa, sem que haja uma flexão a respeito.

Aplicando/Vivenciando conhe...

3 of 3 ▾ Weight: 1/8

A proposta atende bem a esse critério, proporcionando ao aluno o devido protagonismo, na medida em que propõe na prática uma ação que demanda uma postura crítica dos alunos. Ainda que não esteja tão explicitada a proposta, a ideia central atende efetivamente a este quesito!

No Exemplo 63 a seguir, P6 destacou como o trabalho com HQ pode propiciar o trabalho com aspectos multimodais, bem como a forma como o módulo cria possibilidade de engajamento e o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, como podemos ver no excerto: “Sem dúvida, os alunos ficarão muito engajados. Principalmente por poderem falar de obras que eles tem afinidade.” (P6).

Exemplo 63 – Recorte com comentário de P6 sobre M-P3

Aplicando/Vivenciando conhe...

3 of 3 ▾ Weight: 1/8

Sem dúvida, os alunos ficarão muito engajadas. Principalmente por poderem falar de obras que eles tem afinidade. É mesmo que se opte por trabalhar com o cânone, o podcast pode engajar a leitura dos clássicos, muitas vezes tidos como chatos pelos alunos.

Organização geral/formatação

2 of 3 ▾ Weight: 1/8

Muito boa a ideia. Excelente explorar as HQs, em geral associadas ao infantil, no Ensino Médio. São textos essencialmente multimodais e por isso facilitam o trabalho para além do verbal. Sem dúvidas, nessa última semana você conseguirá concluir a proposta. Bom trabalho!

No Exemplo 64, P8 avalia positivamente a apresentação do módulo M-P5, as atividades propostas e elabora sugestões quanto ao detalhamento das etapas e de algumas atividades (ver boxe à direita). Ressaltamos que P5 teve dificuldades com esse ponto e nós tivemos que auxiliar na formatação das colunas.

Exemplo 64 – Recorte com comentários de P8 e P4 sobre M-P5

▼ Descrição das etapas do módulo

2 of 3 ▾ Weight: 1/8

O módulo só possui três etapas. Na etapa 1 eu penso que ficaria legal detalhar em como se daria essa discussão. Eu vi que no material, os estudantes entrariam em contato com um site, mas seria bom desenvolver essa discussão. Se teria questões norteadoras, perguntas reflexivas etc. Questiono se não seria interessante criar outra etapa, anterior a essa, para introduzir os elementos multissemióticos. Quanto a etapa 2, acho que teria que desenvolver mais como se daria a comparação, quais são os elementos visados e etc..

▼ Aplicando/Vivenciando conhe...

2 of 3 ▾ Weight: 1/8

De forma geral, muito bom. Parabéns! Não sei se você ainda vai acrescentar, mas senti falta de perguntas direcionadas aos alunos, sabe? Dá para perguntar, enquanto turmas mais avançadas do Ensino Médio, se os discentes percebem movimentos do gênero resumo nas notícias, sobretudo no Instagram, em que mensagens muito grandes são cansativas. Também é possível saber se os alunos já leram e/ou seguem essas contas de notícias. Busque saber esses conhecimentos prévios ainda mais!

P4 também comentou M-P5 e avaliou positivamente o trabalho com o gênero notícia e a proposta geral do módulo. Porém, sugere que as etapas sejam detalhadas, inclusão de perguntas aos alunos e motiva a autora a seguir trabalhando na proposta (ver box à direita). Ao final, P5 enviou mensagem pelo espaço de Feedback, agradecendo as considerações dos colegas (Exemplo 65).

Exemplo 65 – Comentário-resposta sobre o processo de revisão

▼ Overall Feedback Criterion

3 of 3 ▾ Weight: 1/1

Considerações esclarecedoras as suas! Agradeço a colaboração!

▼ Overall Feedback Criterion

3 of 3 ▾ Weight: 1/1

Agradeço as sugestões contribuirão demais para as alterações dessa versão final!!! Todas muito pertinentes :)

De modo geral, o processo de revisão e os comentários dos participantes evidenciaram não apenas a compreensão dos pontos da rubrica, mas a apropriação de conteúdos abordados durante o minicurso (como multimodalidade, multiletramentos, tecnologias digitais) e a valorização do papel e dos repertórios dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, os quais são destacados como protagonistas em várias propostas. Mesmo atribuindo notas quantitativas majoritariamente altas, eram tecidos comentários e sugestões, as quais foram incorporadas pelos participantes. Acreditamos que o espaço para diálogo e trocas por meio do processo de revisão é reflexo de uma ampliação enunciativa característica da *web*. Essa potencialidade

oferecida pela plataforma Scholar contribui para a reflexão dos participantes sobre as escolhas pedagógicas, uma vez que tiveram que justificar seus comentários e sugestões, considerando as atividades propostas e os objetivos pretendidos nas propostas de ensino. Com isso, também acreditamos que essa experiência impactou positivamente no processo de desenvolvimento profissional docente, por criar mais um espaço para reflexão e colaboração entre os docentes em formação inicial, que podem não possuir muita experiência e segurança na elaboração de propostas de ensino.

Por fim, destacamos como esse espaço para troca, para diálogo e colaboração se integra às dinâmicas tecnodiscursivas da plataforma, em que as produções constituem uma rede complexa e ampliada de interação entre diferentes atores e elementos.

5.5 Pontos de partida e chegada: reflexões dos participantes

Na fase final no minicurso, no penúltimo encontro síncrono, realizamos uma conversa, utilizando técnica adaptada de grupo focal (entrevista dialogada coletiva), com o intuito de verificar a percepção dos colaboradores sobre determinados tópicos relacionados ao desenvolvimento do curso¹⁵⁵. Participaram da entrevista seis (6) dos oito (8) participantes que chegaram até o final do minicurso, entregando a versão final do módulo. Os temas abordados estão apresentados de forma condensada no quadro abaixo.

Quadro 17 - Blocos temáticos das reflexões dos participantes

Blocos temáticos das reflexões dos participantes
1) Plataforma, formato do minicurso e das atividades propostas
2) Conteúdos e materiais propostos
3) Interação dos participantes com os materiais e com os colegas
4) Produção dos módulos e contribuições para a formação docente

¹⁵⁵ Ademais, com o intuito de utilizar outro instrumento que permitisse complementar os dados gerados e/ou adicionar pontos à nossa análise, também aplicamos um formulário ao término do minicurso (ver Apêndice D), ao qual 5 (cinco) participantes responderam.

Fonte: elaborado pela autora.

Dividimos as considerações dos participantes em quatro blocos temáticos, como mostra o Quadro 17. O primeiro tópico explorado na conversa foi o formato do minicurso e os tipos e o fluxo de atividades propostas. O segundo ponto foi sobre os conteúdos e se algum tema ou leitura específica chamou mais a atenção dos participantes, bem como sobre sua interação com os materiais (já que o minicurso oferecia opções de percursos, com textos/materiais que poderiam ser escolhidos pelos alunos) e com os colegas. Verificamos também como os participantes organizaram suas postagens e como decidiam pelo formato e tema que abordariam em suas produções. Finalizamos com a reflexão dos participantes sobre a produção dos módulos e sobre possíveis contribuições para a sua formação como docentes.

Bloco 1: Plataforma, formato do minicurso e das atividades propostas

Um dos primeiros pontos comentados foi a plataforma. Os participantes relataram algumas dificuldades iniciais de adaptação (*"na primeira semana teve aquele impacto da plataforma, eu não sabia nem como falar lá...mas aí foi dando certo"* - P1), mas consideraram o seu formato produtivo, especialmente seu aspecto colaborativo, em formato de rede social: *"A plataforma em si, a estrutura da plataforma nesse formato de rede social também [gostei], porque como a gente já tem essa familiaridade, né?... com as redes sociais, acaba que a gente sente um pouco no ambiente que já é conhecido, né?"* (P2). Outra participante relatou certa dificuldade com o fato de a plataforma ser em língua inglesa: *"eu, particularmente, senti dificuldade na adaptação com a plataforma, porque era o primeiro contato que eu tenho com uma plataforma educativa com essa proposta, e aí por também ser de outra língua, né, a gente percebe algumas dificuldades no manuseio dessas ferramentas."* (P5); e outra participante (P8) mencionou o fato de a plataforma não ter uma interface amigável para uso em celular, uma vez que ela afirmou fazer a maior parte de suas atividades utilizando este aparelho.

O comentário de P8 chama a atenção para o papel que os dispositivos operam no processo de ensino-aprendizagem, bem como para a forma como os estudantes navegam pelos textos, os quais se apresentam de forma bastante distintas a depender

da máquina. A máquina deixa de ser, conforme discutimos anteriormente, apenas um suporte, um “portador” de textos e materiais, mas é parte integrante das dinâmicas comunicativas, e não seria diferente nos contextos de ensino. Não queremos com isso sugerir uma visão determinista, mas reforçar a necessidade de reconhecer e buscar compreender o papel desses dispositivos, aplicativos, os quais passam a ser parte constitutiva das interações (com os materiais, com os colegas, com o docente), interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem e na produção de textos. Considerando, por exemplo, a realidade brasileira no contexto da pandemia de Covid-19, em que a maior parte dos estudantes de escola pública acessam a internet e participam das atividades escolares-acadêmicas por meio de aparelhos celulares¹⁵⁶, não podemos desconsiderar o papel desses dispositivos. É preciso incluir na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de que modo os textos vão ser lidos, produzidos, de que forma os estudantes vão interagir com os colegas, com os conteúdos, considerando, portanto, as potencialidades e restrições maquínicas.

Sobre os tipos e fluxos de atividades, embora os participantes avaliem positivamente as atividades propostas (com leitura de textos, interações assíncronas na plataforma por meio de comentários e postagens e interações nos encontros síncronos), eles relatam certa dificuldade para acompanhar e atender a todas as demandas do minicurso, tendo em vista que tinham que conciliar com as demandas regulares da licenciatura. Apenas uma participante (P8) relatou ter conseguido administrar bem, sem dificuldades, as tarefas do minicurso.

No formulário aplicado¹⁵⁷, os participantes destacaram como aspectos novos em suas experiências, principalmente as formas de interação e produção vivenciadas no curso:

"A interação (por meio de rede social e maioria de encontros assíncronos/atividades do que síncronos) foi completamente nova em comparação aos outros cursos que fiz e fluiu bem. Acesso a

¹⁵⁶ Ver mais sobre o uso do celular para acesso à internet em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/celular-e-o-dispositivo-mais-utilizado-por-usuarios-de-internet-das-classes-de-para-ensino-remoto-e-teletrabalho-revela-painel-tic-covid-19/>

¹⁵⁷ Nos formulários, os participantes não precisavam se identificar, por isso, os trechos abaixo não contém indicação do participante.

materiais foi um pouco similar. As atividades também foram novas, principalmente em relação às produções¹⁵⁸."

"eu achei bastante diferente e positivo o fato que tínhamos que criar postagens baseadas na teoria do curso. normalmente só lemos os materiais e depois fazemos uma prova no final do curso que muitas vezes não abrange todo o conteúdo. foi muito positivo ter que criar postagens de acordo com cada texto"

"Principalmente, a interação dentro da plataforma (CGScholar) e os debates via Meet. Faltam essas discussões e leituras nas minhas disciplinas obrigatórias do curso de Letras, embora as tecnologias e, conseqüentemente, as práticas de linguagens do ambiente virtual estejam, muitas vezes, mais presentes na realidade dos meus alunos do que os textos na celulose do papel físico."

"Foi uma enriquecedora troca de experiências através de vivências dentro e fora da sala de aula, que cada participante trouxe para os encontros e os módulos."

Já especificamente sobre os tipos de atividades, os colaboradores destacaram seu papel ativo nas tarefas, que envolviam processos de criação/produção e interação com os demais participantes.

"tinha que comentar na publicação, tinha que fazer uma postagem... assim, não é simplesmente fazer postagem, tem que ler os textos, né? Para poder embasar a minha crítica, eu tinha que criar alguma imagem para poder colocar ali, porque já que a gente tá falando em multiletramento, multimodalidade, nada mais natural..." (P2).

"Eu nunca tinha passado por um minicurso assim, desse jeito, em que a gente realmente era o protagonista da história - acho que a gente pode colocar assim. [...] isso por sinal foi uma coisa que eu gostei bastante, essa liberdade da gente criar, porque eu gosto de trabalhos que envolvam criatividade que a gente tem que parar, tem que pensar, ter que ter uma ideia. E dá trabalho? Dá trabalho! E o módulo tá aí pra provar isso. (P1)".

"é como eu falei até outro dia aqui, às vezes, você tem um Classroom que vira um depósito de texto, não é? E aqui, não. A

¹⁵⁸ Este e os demais destaques em sublinhado que aparecem nos trechos foram realizados para fins de análise.

gente realmente via que tinha uma parte assíncrona, no sentido de vamos ler, vamos interagir, vamos escrever, e tinha também essa coisa síncrona, né? [...] se a gente tá falando de multimodalidade, multiculturalidade, tecnologia, vamos botar a mão na massa e ver e fazer e pensar..." (P6).

Aqui destacamos que, diferentemente de outras abordagens mais tradicionais, ainda bastante dominantes no contexto escolar-acadêmico, nas quais os conteúdos são organizados e distribuídos seguindo uma lógica linear, hierárquica e fixa, segundo a qual, ao final, o estudante é “testado” em relação a um determinado conjunto de conteúdos, o minicurso propunha que os estudantes tivessem um papel mais (cria)tivo, realizando tarefas diversas no decorrer do curso. As tarefas/atividades, influenciadas pelas abordagens pedagógicas descritas nos capítulos 2 e 3, implicavam escolhas (de leituras, de modos de composição/produção, de recursos, de temas e conteúdos com os quais gostariam de interagir, por exemplo), o que pode ter sido um pouco cansativo para os participantes (conforme destaca, por exemplo, P1). Porém, acreditamos que essa dinâmica dialoga com os modos de navegação da *web* e seu aspecto conversacional, enunciativamente ampliado (na qual cotidianamente produzimos, postamos, comentamos, curtimos...), em que temos um papel ativo, imersivo. Por meio das escolhas, da avaliação do que está disponível, da interação, do clique, da manipulação são produzidos novos textos e trajetórias de escrita e também de aprendizagem.

Bloco 2: Conteúdos, temas e materiais propostos

Sobre os materiais sugeridos e gerenciamento de sua participação, os colaboradores avaliaram positivamente a curadoria de textos e destacaram alguns temas com que se engajaram mais. Os temas mais mencionados pelos participantes foram o letramento crítico e as práticas de remix.

Lembramos que, em várias postagens do minicurso, os participantes podiam escolher entre postagens com que queriam interagir, comentar e os materiais disponibilizados. Interessante mencionar que uma participante (P8) relatou que, mesmo

podendo escolher e optar, em vários momentos, por apenas uma das leituras sugeridas, ela acessou todos os materiais.

Para o participante P6, no entanto, essa liberdade de escolher e de produzir foi desafiadora:

"a gente como aluno não está acostumado com isso, a gente tá muito acostumado a ter um direcionamento muito específico então é isso, leia isso, faça isso e acabou... então, essa liberdade é desafiadora nesse sentido, porque a gente não está acostumado, não é? [...] Isso é um pouco difícil, porque na sala de aula de uma forma geral a gente tende a ser uniformizado, não é? Então é um texto só, é uma atividade só..." (P6).

Embora o participante reconheça a importância de certa autonomia e independência no processo, ele ressalta suas dificuldades, que adviriam do não cultivo dessas práticas e posturas pelo espaço escolar/acadêmico, que acaba "uniformizando" os sujeitos em seus processos e práticas. Nesse sentido, de forma alinhada ao que sugerem as abordagens que nortearam o desenvolvimento do minicurso, reforçamos a importância de valorizar os percursos dos estudantes e a diversidade de seus repertórios, criando espaços para que os estudantes façam escolhas e possam refletir sobre elas. Esses percursos não são construídos isoladamente, apoiam-se em redes, na relação entre os elementos distribuídos e mobilizados pelos participantes. O digital apresenta, portanto, oportunidades interessantes para que isso seja explorado no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que esse processo pode se beneficiar bastante de uma visão ampliada dos textos e das práticas de letramento (seja dos textos que serão trabalhados juntamente aos alunos – que não precisam se limitar ao foco no verbal –, ou nos textos que os estudantes vão produzir, os quais podem ser bastante diversos semioticamente e quanto aos recursos tecnodiscursivos que podem mobilizar).

Sobre os temas abordados em suas postagens, os colaboradores discorreram um pouco sobre como às vezes conseguiam relacionar os conteúdos com suas vivências de forma mais imediata ("do nada"; "eu já tinha o start"); e como, em outros casos, a relação ou ideia da postagem vinha de uma outra aula ou como iam pesquisar mais sobre o assunto para poder elaborar sua contribuição para aquela discussão.

Bloco 3: Interação dos participantes com os materiais e com os colegas

Com relação às interações entre os participantes, os participantes destacaram as oportunidades de trocas e aprendizagem a partir das trocas com os colegas - seja nas postagens, comentários ou no processo de revisão. Eles mencionaram também como os comentários dos colegas também ajudaram na compreensão de questões que nem sempre estavam claras na postagem do minicurso ou nas tarefas solicitadas.

"eu acho que foi uma experiência muito positiva, como falaram também, que a gente conseguia se basear, conseguia ter ideias de como a gente podia se articular com base no que os outros falavam, porque a gente conseguia até se orientar, do tipo, fulano falou sobre isso, então, se eu pegar uma outra abordagem para criar um equilíbrio, criar uma rede, de conectar as informações...[...]. Acho que foi interessante no sentido educacional, de a gente ver o que os outros estão produzindo, o que os outros estavam escrevendo, e no sentido, de certa forma, social, interpessoal, enfim, foi bem legal. Realmente a ideia da comunidade em si." (P1)

"poder ver outras perspectivas sabe, de um mesmo assunto é incrível... tinha 1001 sites e plataformas e aplicativos que eu não conhecia, e eu passei a conhecer a partir das postagens do pessoal, né? E, para mim, foi incrível essa troca..." (P2)

Aqui, chamamos atenção na fala de P1 para o aspecto relacional, interconectado das produções no âmbito da comunidade de curso, criando uma "rede" no sentido social e também material. Sobre o processo de revisão especificamente, P6 destaca como "[...] ver o trabalho do outro te ensina muito porque você olha e diz 'poxa que ideia bacana que fulano tem...'. Te inspira, né?... 'poxa, que uso o legal, que uso bacana...não tinha pensado nisso, que a abordagem interessante.'"

Para P1, "essa parte da revisão, eu acho que foi, assim, o auge da questão da comunidade do curso, sabe? Basicamente, aquela troca de experiência que a gente vem vivenciando chegou realmente no auge da gente experimentar como que é essa troca... De você receber um módulo, e aí você ler as propostas, você ver as ideias... você pensar: 'nossa, que massa'...". P4 e P6 destacaram também como passaram a ver os assuntos abordados pelos módulos que revisaram com outra perspectiva, uma vez que não tinham tanta familiaridade ou afinidade com os temas.

Bloco 4: Produção dos módulos e possíveis contribuições para a formação docente

No que diz respeito à produção dos módulos, os participantes enfatizaram como foi desafiador elaborar uma proposta de ensino - a primeira, para a maioria dos participantes. A seleção de materiais, desenvolvimento de propostas de atividades para as etapas, delineamento de objetivos, além da transposição didática de ideias e conceitos foram alguns dos desafios mencionados.

P6: "foi um pouco angustiante para mim, porque eu fiquei 'meu Deus, como é que eu vou colocar tudo isso em prática? Porque, por mais que você, sei lá... às vezes, parece muito fácil você olhar 'ah, não, porque multiletramento aponta para isso, para aquilo...' mas você pensar isso numa prática e pensar ainda mais para a educação básica? Você tem que fazer, não sei nem se é essa a palavra, uma transposição didática, não é, na perspectiva? Você não vai chegar lá usando todos os termos da universidade..."

P4 também chamou atenção para a transposição didática: *"um ponto que eu achei muito interessante foi a transposição didática, usar uma determinada linguagem como professor, como passar isso para o aluno de uma forma didática...eu achei muito interessante."*

P1 já refletiu de forma mais específica sobre a delimitação de objetivos e da visão pedagógica que fundamenta a prática docente. Ela discorre sobre o uso crítico e significativo de ferramentas digitais, utilizadas, não de forma instrumental, mas pelo seu potencial pedagógico.

"eu queria comentar sobre essa questão da visão pedagógica por trás dos exercícios que a gente propunha [...]. É porque justamente é um desafio... Você pensar que isso aqui vai ser legal de fazer...mas vai ser legal só porque é legal, só porque é uma coisa que, como posso dizer, é uma prática lúdica, só porque é um joguinho bonitinho, porque os alunos vão gostar e vão se engajar ou tem realmente...você tá conseguindo conduzir seu objetivo através disso?"

Observamos, então, como a criação do módulo oportunizou aos participantes a reflexão sobre várias dimensões da prática docente: participação de um coletivo, uma comunidade, seleção e/ou criação de materiais, desenvolvimento de propostas e atividades, transposição didática, reflexão sobre documentos oficiais norteadores etc. Talvez por se encontrarem ainda na formação inicial e por ter sido, para muitos, a primeira oportunidade de desenvolvimento de uma proposta de ensino, o aspecto mais marcante tenha sido o planejamento e desenvolvimento do módulo em si, sem considerar especificamente o modo que se deu essa construção, mediado pelo digital. Por não terem tantas experiências prévias com esse processo, acreditamos que não haveria, portanto, parâmetros tão claros para uma comparação entre os modos de desenvolvimento de propostas, materiais, atividades ou planos de aula.

5.6 Dados gerados: práticas tecnolinguageiras, ensino de língua(gem) e formação docente

A experiência do minicurso envolveu o engajamento dos participantes em duas dimensões que se justapõem: enquanto estudantes que realizaram o minicurso remoto e lidavam com novos conteúdos e leituras a partir das tarefas solicitadas; e enquanto professores em formação que desenvolveram uma proposta de ensino. Nas duas dimensões dessa experiência, os participantes atuaram como produtores ativos de significados, interagindo e produzindo textos a partir das potencialidades tecnodiscursivas oferecidas pelo ecossistema que mediou o minicurso.

Os espaços de produções nesse ambiente propiciaram modos de composição mais abertos, que permitiram que os participantes ao mesmo tempo em que interagem com essas possibilidades do digital por meio das atividades e discussões propostas, pudessem criar, compartilhar e refletir sobre as suas práticas de linguagem. Ou seja, ao mesmo tempo em que os participantes dialogavam com os conteúdos do minicurso, experienciavam os modos de produção do digital, criando postagens, comentando, navegando na comunidade do minicurso.

Nesse sentido, tendo como base a análise dos dados gerados na pesquisa, apontamos algumas considerações: a primeira diz respeito à compreensão sobre as

práticas de linguagem e as ecologias tecnodiscursivas; a segunda diz respeito ao ensino de língua(gem) e trabalho com textos digitais; e a terceira diz respeito à formação docente.

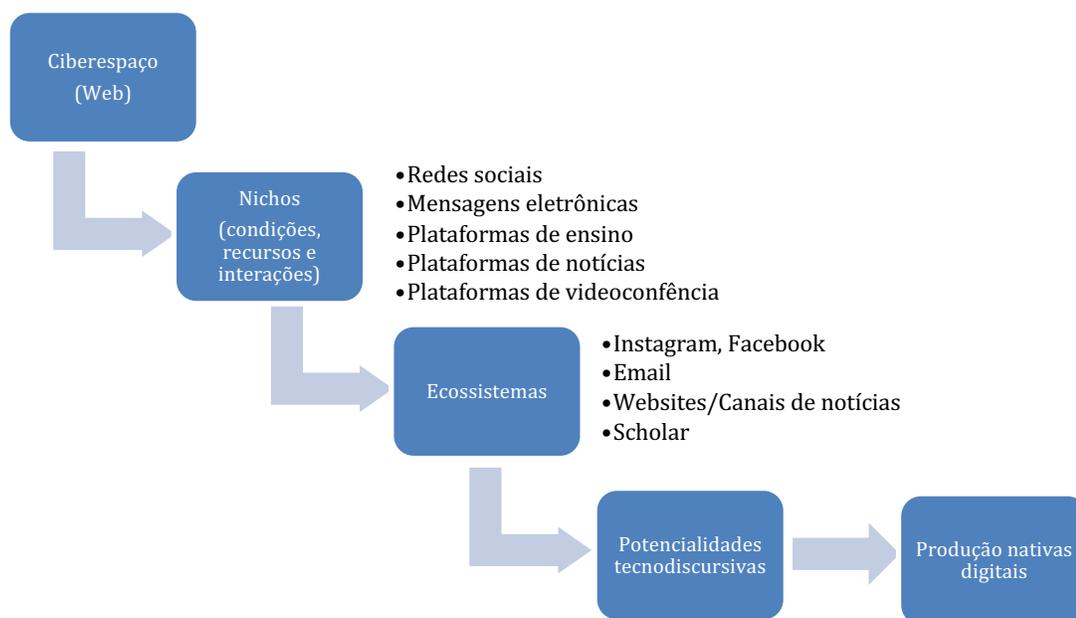
No que concerne ao primeiro ponto, observamos que a compreensão das práticas de linguagem pelos participantes levou em conta, na maioria das vezes, além de uma noção ampliada sobre como os textos se situam nessas práticas e como envolvem diferentes semioses, o ambiente tecnodiscursivo em que estas ocorrem. Muitos dos exemplos citados pelos professores em formação trouxeram reflexões bastante profundas sobre o funcionamento dos textos em diferentes plataformas, relacionando-as ao processo de construção de significados.

Os textos produzidos pelos participantes - articulando diferentes recursos verbais e não-verbais, como recortes, colagens, links, arquivos, mídias externas - também mostraram como os participantes navegaram pelos modos de construção propiciados pelo ambiente. As produções e as interações devem ser vistas como parte de ecologias tecnodiscursivas. É preciso, portanto, analisar e compreender a emergência dos textos como resultantes das relações dentro de uma ecologia composicional. Não é possível compreender o funcionamento sem considerar essas relações ecológicas que se estabelecem.

Nesse sentido, partindo de uma perspectiva ecológica e estendendo a analogia para outros fatores observados, compreendemos o ciberespaço como o meio ambiente, constituído de diferentes nichos tecnodiscursivos, isto é, tipos de ecossistemas que compartilham determinadas dinâmicas textuais, nos quais os organismos interagem, conforme ilustramos em níveis interconectados no esquema¹⁵⁹ abaixo.

¹⁵⁹ Este esquema dialoga com o esquema proposto por Émérit (2017 apud CAVALCANTE; BRITO; OLIVEIRA, 2021, p. 336), mas amplia alguns aspectos, adicionando a noção de “nicho”, no intuito de remeter mais a determinadas funções e condições compartilhadas em determinados tipos de ecossistemas.

Figura 31 - Esquema com níveis da produção tecnodiscursiva



Fonte: Elaborada pela autora, com base em esquema proposto por Émérit (2017 apud CAVALCANTE; BRITO; OLIVEIRA, 2021, p. 336).

A partir dessa experiência, acreditamos que uma perspectiva ecológica reitera a necessidade de reposicionamento de algumas noções e nos permite compreender os textos e as práticas de letramento como resultantes das relações entre elementos integrantes de uma rede maior, na qual a agência humana é apenas um dos componentes. Sugerimos, então, que diferentes aspectos sociotécnicos, condições, recursos e formas de interação – que abrangem aspectos como papéis, nível de sincronicidade e interatividade, uso dos recursos tecnodiscursivos (MUNIZ-LIMA; CUSTÓDIO FILHO, 2020) – poderiam caracterizar determinados nichos, tipos de ecossistemas, cujas dinâmicas textuais compartilham determinadas características e se apoiam nas possibilidades e restrições, potencialidades tecnodiscursivas para a produção de significados. Esse processo engloba os repertórios dos indivíduos (situados histórica, social e culturalmente) sempre em relação com outras agências diversas distribuídas (humanas e não-humanas) no ambiente.

Quanto ao ensino de língua(gem), os módulos construídos pelos participantes buscaram, de modo geral, colocar em evidência a leitura e produção de textos pelos alunos, textos estes que se situam em diferentes contextos, com diferentes formas de organização, articulação de diferentes semioses, apoiados por diferentes mídias (digitais e analógicas).

Por fim, com a construção dos módulos, os participantes lançaram mão de estratégias de seleção, adaptação, criação de materiais e atividades, refletindo sobre como estes poderiam ser mobilizados e articulados aos objetivos de uma proposta de ensino, ao mesmo tempo em que lidam com a produção de um artefato digital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi motivado pelo interesse em investigar o trabalho com textos no âmbito do ensino-aprendizagem de língua(gem) e da formação docente, considerando, principalmente, o impacto do digital para as formas de construção de significado e as novas arquiteturas composicionais que emergem nesse ambiente.

Assim, nos norteamos pelas seguintes questões: a) Qual o impacto dos novos estudos sobre o texto e sobre os letramentos no trabalho com produções nativas digitais?; b) Qual o impacto do digital nas práticas (tecno)linguageiras produzidas nos contextos de ensino-aprendizagem de língua(gem)? Que textos emergem nos contextos de ensino-aprendizagem digital e como os professores em formação refletem sobre?; c) Como explorar - de maneira teórica e prática - uma noção ampliada de texto nos cursos de formação docente, de modo a potencializar o trabalho com as possibilidades de construção de sentidos do universo digital?

Considerando nossas questões de pesquisa, no capítulo 2, discutimos a ampliação nos estudos sobre os letramentos articulada com a ampliação do conceito de texto, para, então, explorar os deslocamentos colocados pelo digital. E, no capítulo 3, expandimos essa discussão a partir de perspectivas pautadas em uma abordagem mais ecológica dos textos e das práticas de letramento.

No capítulo 4, apresentamos o nosso percurso metodológico, trazendo também alguns aspectos que ajudam a situar o contexto da pesquisa, que teve como foco a formação docente. Assim, como instrumento para geração de dados, ministramos um minicurso de abordagem teórico-prática, no qual os participantes - professores em formação - se engajaram em atividades voltadas à reflexão sobre as suas práticas de linguagem, interagindo, produzindo textos, e, ao final, desenvolvendo uma proposta de ensino, a partir das discussões do minicurso e das possibilidades do digital.

Orientaram o desenvolvimento do projeto do minicurso pressupostos dos multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; 2015), novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; 2014) e transletramentos (SMITH; STOURNAIOULO; SMITH, 2018), numa perspectiva educacional e textual-discursiva ecológica (CANAGARAJAH, 2016; COPE; KALANTZIS, 2017; PAVEAU, 2017; 2021), alinhados

com estudos sobre o texto (CAVALCANTE et al., 2019) e sobre a produções nativas digitais (PAVEAU, 2017; 2021).

Após a análise, retornamos aos nossos objetivos com o intuito de verificar em que medida conseguimos atender ao que foi proposto nesta investigação. Os nossos objetivos eram:

- 1) Investigar a emergência de novas práticas de letramento no trabalho com os textos digitais nativos em contextos de ensino-aprendizagem;
- 2) Descrever e examinar as produções resultantes da experiência dos participantes no minicurso remoto, com foco no seu impacto para os seus repertórios composicionais e pedagógicos;
- 3) Analisar como se deu o trabalho com o texto e as potencialidades do digital, tanto do ponto de vista pedagógico (nas propostas de ensino), quanto composicional (na construção dos módulos).

A análise dos dados nos permitiu explorar a percepção dos participantes sobre diferentes aspectos relacionados aos textos e a diferentes práticas comunicativas, conforme pudemos ver na subseção 5.3. Dentre os temas abordados nas postagens dos participantes, observamos: a produção de apresentações em slide, transformações de programas de televisão, conversas via aplicativo de mensagem, criação de conteúdo nas redes sociais, troca de mensagens eletrônicas, o digital e as *fake news*, práticas de remix político e de remix musical, produção colaborativa de textos na *web*, etc. A reflexão sobre tais temas trouxe à tona uma variedade de práticas e textos, explorados pela natureza multissemiótica, utilização de mídias, aspectos sociais e culturais, bem como o impacto da tecnologia. Em suas produções nas postagens temáticas e interações – acessando os materiais, clicando e comentando nos espaços da plataforma –, os participantes mobilizaram também diferentes recursos, adicionando imagens, inserindo e acessando links, conteúdos de mídias externas, navegando pelas possibilidades textuais-discursivas oferecidas no ecossistema.

Quanto aos módulos, analisados na subseção 5.4, vimos que as propostas exploraram questões atinentes ao digital de forma temática (como, por exemplo, M-P2/P4, que abordou a criação de conteúdo para redes digitais, M-P5, que trabalhou notícias em plataformas de redes sociais, M-P8, que trabalhou com o uso de Figurinhas

no *WhatsApp* e M-P9, com o impacto do digital no mundo do trabalho), mas também o trabalho com a leitura e produção de textos nesse ambiente (a exemplo de M-P3, com a produção de *podcast*, M-P6, com a produção de cartazes com campanha publicitária para o *Instagram*, M-P1, com a produção de um mural digital) .

As propostas também articularam movimentos epistêmicos da pedagogia dos multiletramentos no trabalho com os textos, criando oportunidades para experiência, conceptualização, análise e transformação. No módulo M-P6, por exemplo, vemos como o/a professor/a em formação partiu das vivências dos estudantes com o consumo de propagandas (prática situada), para sistematizar o conhecimento sobre as estratégias utilizadas pelo meio publicitário. A proposta inclui a reflexão sobre a organização das propagandas e uso de diferentes semioses e mídias (instrução explícita) para estimular o consumo de produtos, e o efeito disso nos consumidores (enquadramento crítico). Ao final, o módulo culmina na produção de cartazes digitais, como parte de uma campanha publicitária sobre consumo consciente (prática transformada).

Ademais, na construção dos módulos, foi possível observar a articulação de diferentes recursos tecnolinguageiros, que conferiram aos artefatos características próprias das produções nativas (aspecto compósito, deslinearizado, relacional, ampliado, investigável).

A experiência revelou dinâmicas textuais diversificadas resultantes da confluência de aspectos tecnolinguageiros pelos quais os produtores navegam no âmbito de determinadas ecologias composicionais a fim de dar conta de seus propósitos e objetivos comunicativos. Apreender as dinâmicas comunicativas que emergem nestas ecologias demanda a ampliação da compreensão das práticas de letramento e dos textos, para a qual acreditamos que a relação entre diferentes abordagens contribuiu de forma significativa.

Embora diferentes perspectivas enfoquem diferentes aspectos inerentes às práticas de letramentos, conforme vimos no capítulo 2, estas ainda tendem a se centrar na agência humana e numa visão mais instrumental da tecnologia. As formas de configuração textual – aqui assumindo que todos os textos são multimodais – são tratadas como resultantes principalmente de escolhas representacionais – para além do linguístico –, situadas histórica, social e culturalmente, e em como essas escolhas se

apresentam – de forma diversa, semiótica, social, linguística e culturalmente. Porém essas escolhas representacionais, como vimos, também se relacionam a outras agências distribuídas nos diferentes ambientes e ao que está disponível – ou não – no processo de produção de significado. Isso fica evidente quando consideramos os ecossistemas digitais e como estes preveem determinados arranjos textuais, formas de interação e materialização dos projetos de dizer – incluindo quem pode dizer, o quê, como, quando e o alcance do que foi dito –, os quais resultam da articulação entre matéria linguageira e tecnológica. Por sua vez, os estudos de texto, tendo por objeto o texto, no qual se centra o ensino de língua, ampliaram-se para abarcar os deslocamentos que assumir sua natureza multimodal demanda e, ainda, os desafios colocados pelo digital. Nisso são desestabilizadas noções para abarcar como as textualidades – e processos como coerência, referenciação, contexto e outros (ver, por exemplo, CAVALCANTE *et al.*, 2019; SILVA; CORTEZ, 2020; GIERING; PINTO, 2021; CAVALCANTE; BRITO; OLIVEIRA, 2021) – se apresentam nesse ambiente.

Entendemos que tais questões impactam no trabalho com o texto e com os letramentos no campo do ensino de língua(gem). Ainda, a reflexão sobre as possibilidades oferecidas pelos ecossistemas de ensino para o trabalho com essas dimensões textuais/comunicativas mostra-se um aspecto importante para o desenvolvimento de propostas de ensino que não apenas repliquem lógicas tradicionais em novos formatos (CLOONAN, 2015), mas ofereçam a possibilidade de construção de novas dinâmicas comunicativas e de aprendizagem a partir do digital, abrindo-se à diversidade de dinâmicas textuais e relações que podem emergir.

Conforme apontamos em nossa análise, diferentes potencialidades foram acionadas pelos participantes, conferindo às suas produções traços composicionais próprios dos ecossistemas digitais, que nos permitem caracterizá-las como nativas digitais. Observamos o aspecto compósito, em que diferentes semioses se articulam na dinâmica reticular, deslinearizada, combinando o verbal e o imagético, o uso de vídeos incorporados, arquivos, links, hiperlinks. Também foi possível observar a ampliação dos modos de enunciação, tanto do ponto de vista quantitativo, dado o caráter conversacional da web – que permite diferentes formas de interação, engajamento, colaboração e

participação –, quanto qualitativo, nas diferentes configurações que os textos assumem nesses espaços, os quais se encontram materialmente conectados e se retroalimentam.

Contudo, naturalmente, identificamos alguns desafios e limitações do presente estudo. O primeiro diz respeito ao tempo e à duração do minicurso. Acreditamos que o minicurso teve um fluxo de atividades bastante intenso para o curto período de tempo de oito semanas, o que, alinhado ao pouco tempo para apropriação das funcionalidades de uma plataforma nova para os participantes, pode ter influenciado no engajamento dos estudantes nas atividades. Conforme vimos, além do considerável nível de desistência (chegaram ao final oito dos vinte participantes que ingressaram na comunidade do minicurso, conforme indicamos na subseção 4.3.4, do Capítulo 4), nem todos os participantes mantiveram uma participação contínua, equilibrada ao longo das semanas.

Sobre o engajamento dos participantes, com base nos dados, questionamo-nos também em que medida a dinâmica proposta no minicurso causou um certo “choque de práticas”, na medida em que se apoiava na participação contínua, por meio de leituras, postagens, comentários, interação e colaboração entre os participantes, e não apenas na recepção de conteúdos e cumprimento de uma avaliação final. A esse respeito, observamos, por exemplo, participantes que eram assíduos nos encontros síncronos, que acompanharam as discussões e desenvolveram suas propostas de ensino, mas que contribuíram pouco ou não contribuíram nas interações da comunidade, por meio de postagens e comentários. Questionamo-nos, nesse sentido: em que medida isso é reflexo de uma dinâmica ainda dominante no ensino, independente da modalidade e das tecnologias digitais empregadas, em que os estudantes desempenham papéis mais “passivos”, de reprodução, e são avaliados por um produto final que “deverá” refletir sua aprendizagem? De que modo a participação cotidiana dos estudantes em práticas da mídia digital – criando, postando, remixando, produzindo e lidando com diferentes configurações textuais e ecossistemas –, implica que eles assumirão – ou devem e querem assumir – esses papéis em contextos de aprendizagem? Obviamente, não temos o intuito aqui de oferecer respostas absolutas, mas de trazer algumas questões suscitadas pela nossa interpretação dos dados que nos permitem refletir sobre a relação entre as dinâmicas textuais e o processo de ensino-aprendizagem no digital.

De modo geral, acreditamos que o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, durante a pandemia de Covid-19, acarretou impactos significativos ao desenvolvimento deste trabalho, impactando também na participação dos estudantes. A começar pelo retorno antecipado do estágio de pesquisa no exterior, seguido da reformulação de aspectos metodológicos e reorganização do processo de geração dos dados (que teve, obrigatoriamente, que ocorrer integralmente de forma remota, dada a suspensão de atividades de ensino presenciais, atrasando a submissão do projeto ao Comitê de Ética e início do processo), até o momento de planejamento e início do curso, muitos foram os ajustes de objetivos (e de expectativas) que tivemos que operacionalizar. Além disso, propor um minicurso e contar com a colaboração de voluntários na participação de uma atividade extracurricular em um momento de tantos desafios para todos também foi uma questão que precisa ser considerada.

Por outro lado, propor a pesquisa nesse contexto, em que grande parte das nossas atividades migraram com mais força para o digital, tornando o trato com a tecnologia no ensino algo quase inescapável, mesmo diante de realidades tão diversas e desiguais, também adiciona outra dimensão ao nosso estudo. A realidade imposta por esse contexto revelou, de forma bastante penosa em muitos contextos, a necessidade de se reinventar, se adaptar, de criar alternativas e (re)pensar como lidar com os desafios e possibilidades do digital no ensino-aprendizagem, muitas vezes com pouco ou nenhum suporte institucional. A nossa experiência mostrou que, ainda com os desafios, foi possível desenvolver uma experiência produtiva com os participantes-professores em formação, a partir das potencialidades tecnodiscursivas exploradas durante o minicurso, gerando uma grande quantidade de material, que subsidiou a nossa análise.

Isso nos leva a um outro desafio identificado, que diz respeito ao grande volume de dados gerados – tal como indica a subseção 4.4 – e ao desafio de “dar conta” destes, o que tem a ver, inclusive, com aspectos relacionados às produções nativas digitais, como a relacionalidade (que cria desafios para fazer recortes e limites apropriados às amostras, interconectadas, relacionadas em diferentes níveis). Além disso, o aspecto investigável, documentado das produções e interações em ecossistemas digitais, cujos dados podem ser recuperados, demanda que tenhamos critérios claros em relação ao que deve ser considerado, uma vez que é impossível examinar os dados em sua

totalidade. Aqui, por exemplo, destacamos como uma limitação o fato de que vários dados foram subexplorados (como é o caso dos comentários, que não foram abordados com profundidade) por não dialogarem diretamente com nossos objetivos de pesquisa, mas mostram o potencial desses ambientes e a complexidade de aspectos que podem ser explorados (por exemplo, como caracterizar os comentários em ecossistemas de ensino-aprendizagem), deixando, então, oportunidades para estudos futuros.

Mesmo com os esses desafios e limitações, sustentamos que a nossa pesquisa traz contribuições para os dois campos com os quais a nossa pesquisa dialoga, a Linguística de Texto e a Linguística Aplicada. Uma primeira contribuição diz respeito ao trabalho com o texto em ambiente nativo digital e com as potencialidades tecnodiscursivas de ecossistemas on-line para o ensino-aprendizagem. Esse trabalho deve incluir a dimensão ecológica e a reflexão sobre como os recursos semióticos estão ou não distribuídos nas ecologias composicionais (PAVEAU, 2021) e como são mobilizados. Cada ambiente vai oferecer diferentes possibilidades e os alunos precisam ter consciência sobre como mobilizar tais recursos de acordo com seus propósitos comunicativos. Compreender os elementos envolvidos nesses modos de produção emergentes implica competências diferentes e demanda igualmente uma visão crítica sobre como se distribuem, se relacionam e são mobilizados. Além disso, o olhar para as dinâmicas e arranjos textuais que emergem nos ambientes de ensino no digital ampliam as possibilidades de investigação, que podem incluir a caracterização dos comentários nesses ambientes, os planos de textos e configurações que resultam das relações entre linguagem e tecnologia.

Nesse sentido, de forma alinhada com os estudos que fundamentaram a nossa pesquisa, advogamos também, como segundo ponto, pelo tratamento da tecnologia na sala de aula não como meramente um suporte ou pelo seu uso instrumental, mas como integrada às nossas vidas sociais e a muitas de nossas práticas comunicativas, e pelo seu potencial de instaurar novas dinâmicas comunicativas e possibilitar novas formas de produção de significados e participação. Do mesmo modo que interagimos com a máquina em ecologias tecnodiscursivas, o ensino-aprendizagem também se dá

juntamente com esses “coadjuvantes invisíveis”¹⁶⁰, os quais participam dos modos de interação em rede. É preciso, portanto, diversificar os processos de leitura e produção nos contextos de ensino de línguas e de formação docente, para considerar as possibilidades oferecidas pelas diferentes ecologias composicionais pelas quais circulamos. As abordagens dos multiletramentos e transletramentos, que exploramos nos capítulos 2 e 3, oferecem caminhos para o trabalho crítico e ético com essas possibilidades na sala de aula de línguas.

Uma terceira contribuição diz respeito à formação docente. Sustentamos a importância de desenvolver oportunidades para experimentação e engajamento com essas novas formas de construção de sentidos nesse campo (SMITH *et al.*, 2016; DALTON; SMITH, 2014; KNOBEL; KALMAN, 2016), de modo a fazer o professor em formação refletir sobre os seus repertórios e, partindo destes, ampliá-los. É preciso que os professores em formação experienciem de forma prática as potencialidades do digital, tanto como produtores de textos quanto como professores, refletindo sobre os desafios e possibilidades das formas de construção de significados na *web*, de forma crítica e ética.

A articulação entre teorias e abordagens para buscar compreender a produção de textos no digital possibilitou um olhar mais amplo, integrativo para os processos e a sua complexidade, corroborando uma perspectiva ecológica, que não seria viável caso tivéssemos optado pelo foco em apenas uma das abordagens. O estabelecimento de diálogos entre diferentes correntes e teorias, num processo de “interdisciplinaridade focalizada” (CHARAUDEAU, 2013) – ou transdisciplinaridade – mostra-se, portanto, um caminho que, indubitavelmente, pode auxiliar a iluminar os processos e desafios colocados pelas novas formas de construção de sentidos do digital.

Assim, o enfoque teórico-prático que norteou a elaboração do minicurso pode dar pistas para o desenvolvimento de abordagens e ações formativas nos contextos de desenvolvimento profissional docente em diferentes línguas, que focalizem a agência e o engajamento prático dos professores – em formação inicial ou continuada – em atividades colaborativas e na criação de tecnotextos, artefatos digitais nativos, *designs*

¹⁶⁰ Expressão usada por Santaella (2022) para se referir aos algoritmos de inteligência artificial. Aqui, remetemos ao papel da tecnologia e às agências distribuídas nos ecossistemas digitais.

contingenciais (PINHEIRO, 2016), nas quais podem experienciar as possibilidades do digital. Isso nos leva a um outro ponto relevante que pode ser explorado em estudos futuros, que diz respeito ao processo de escrita/composição tecnotextual colaborativa e de revisão entre pares.

Ademais, outro ponto que pode ser explorado em estudos futuros concerne ao uso de ferramentas de análise de dados (*Analytics*) e IA (Inteligência Artificial) nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Uma das questões que nos indagamos é de que modo as mais diversas arquiteturas composicionais e modos de produção contingenciais da *web* e seus aspectos mais subjetivos são “traduzidos” pelas máquinas e podem ser metrificadas e consideradas no processo de construção de significado.

Ressaltamos também a possibilidade de adoção de uma abordagem (n)etnográfica ao estudo dos modos de composição em ecossistemas digitais, ancorada em outros instrumentos metodológicos complementares. Tais instrumentos, como como entrevistas e questionários, podem contribuir para o aprofundamento acerca da percepção dos sujeitos sobre seus trajetos no minicurso, elucidando pontos mais subjetivos de sua experiência e aspectos determinantes para como navegaram pelas possibilidades oferecidas pelo minicurso.

Por fim, considerando alguns desafios enfrentados no tratamento de dados nativos digitais, situados na *web*, para a nossa pesquisa e a formatação deste trabalho de tese, também destacamos como possibilidade futura de pesquisa a relação entre as potencialidades tecnodiscursivas da *web* e o processo de produção acadêmica, investigando as características dos artigos científicos e dos trabalhos acadêmicos e deslocamentos que os gêneros têm sofrido em função das potencialidades tecnodiscursivas do digital. Reafirmamos, assim, a importância do trabalho com a produção textual nativa digital de forma situada em ecologias tecnodiscursivas, considerando as relações que emergem – entre semioses, recursos, tecnologias, agências – e que revelam a complexidade das nossas práticas de linguagem, sempre em (trans)formação.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *O perigo da história única*. [s. l.: s. n.], julho de 2009. Publicado pelo canal Ted Talks Global [Vídeo]. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt. Acesso em: abril de 2021.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, H. F. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em Letras (linguagem)? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.19, n.1, p. 197-215, jan./jun. 2016.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- AROLA, K; SHEPPARD, J; BALL, C. *Writer/Designer: A Guide to Making Multimodal Projects*. New York: Bedford Books, 2014.
- AROUCHE, I. *Letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa da Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2020.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BBC NEWS BRASIL. @bbcbrasil. Twitter. 27 de setembro de 2020. Disponível: <https://twitter.com/bbcbrasil>. Acesso em 15 de março de 2021.
- BALADELI, A. P. D. Formação do professor para os multiletramentos: relato de experiência de projeto de extensão. *Língua, Linguística & Literatura*, DLCV, João Pessoa, v. Esp., n.2, jul/dez, 2015.
- BARBOSA, J. *A escola e as práticas de linguagem contemporâneas*. [s. l.: s. n.] Youtube, 18 de mar, 2020. [Vídeo]. Publicado pelo canal OlimpiadaLP Cenpec. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lrL7dBRMlaE>. Acesso em abril de 2021.
- BARROS, W. V.; COSTA, M. A. M. Um estudo sobre os novos letramentos na formação de professores de inglês. *REVISTA X*, Curitiba, volume 12, n.3, p. 01-17, 2017.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem on-line: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BARTON, D; HAMILTON, M. Literacy practices. In: HAMILTON, M; BARTON, D; IVANIC, R. (ed.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 2000. p. 7 - 15.

BATTAGLIA, R. Afinal, o que são deepfakes?. *Revista Super Interessante*. Disponível em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/afinal-o-que-sao-deepfakes/>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

_____. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2013.

BLOOME, D; GREEN, J. The social and linguistic turns in studying language and literacy. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. (Ed.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. New York: Routledge, 2015, p. 19-34.

BLUHDORN, H; ANDRADE, M. L. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, H. P; KOCH, I. V (org.). *Linguística Textual: Perspectivas Alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 17-37.

BONINI, A. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [on-line]. v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2*, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 22/2019 de 07 de novembro de 2019a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, 1998 e 2000.

BRUNING, K. *A semiótica e o ensino da canção: uma experiência rumo ao multiletramento*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012

BUZATO, M. E. K. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 783-809, 2012

BUZATO, M. E. K. Dinâmicas de apropriação e a constituição de transletramentos no contexto de um telecentro comunitário. In: *Anais do VI Congresso Internacional da Abralín*, 2009. p. 2749-2758.

BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2007.

CALDAS, A. H. F. *O hipertexto em sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa*. 2014. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CANAGARAJAH, S. Translingual Writing and Teacher Development in Composition. *College English*, Vol. 78, No. 3, Special Issue: Translingual Work in Composition, p. 265-273, January 2016.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

CANVA. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

CAVALCANTE, M; *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 13 n. 25, p. 25-39, 2019.

CAVALCANTE, M. *Linguística Textual: Argumentação e interação*. [s. l.: s. n.]. Youtube, 15 de maio de 2020. [Vídeo]. Publicado pelo canal da ABRALIN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oBcqW7LXclk>. Acesso em: Outubro de 2020.

CAVALCANTE, M.; BRITO, A.; OLIVEIRA, R. A relevância do texto e da interação no contexto digital. *Calidoscópico*, v. 19, n. 3, p. 333–344, 2021.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71. 2010.

CERVETTI, G. *et al.* Multiple literacies, new literacies, and teacher education. *Theory into practice*, 45(4), p. 378-386., 2006.

CGI - Comitê Gestor da Internet. Celular é o dispositivo mais utilizado por usuários de Internet das classes DE para ensino remoto e teletrabalho. 5 de nov. de 2020. <https://www.cgi.br/noticia/releases/celular-e-o-dispositivo-mais-utilizado-por-usuarios-de-internet-das-classes-de-para-ensino-remoto-e-teletrabalho-revela-painel-tic-covid-19/>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

CHARAUDEAU, P. Por uma interdisciplinaridade “focalizada” nas ciências humanas e sociais. In: MACHADO, I.; COURA-SOBRINHO, J.; MENDES, E. (orgs.). *A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade em estudos da linguagem*, Belo Horizonte, Netii Fale/UFMG, 2013, p. 17-51.

CLOONAN, A. Integrating by Design: Multimodality, 21st Century Skills and Subject Area Knowledge. In: In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Ed). *A Pedagogy of Multiliteracies Learning by Design*. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 97-114.

COMMON GROUND. Disponível em: <<https://cgnetworks.org/about/history>>. Acesso em: Maio de 2021

COOPER, M. The Ecology of Writing. *College English*. Vol. 48, No. 4, p. 364-375, 1986.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M, 'Multiliteracies: New Literacies, New Learning'. *Pedagogies: An International Journal*, Vol.4, p.164-195, 2009.

COPE, B; KALANTZIS, M. Towards a New Learning: the *Scholar* social knowledge workspace, in theory and practice. *E-Learning and Digital Media*, Volume 10, Number 4, p. 332 - 356, 2013.

COPE, B; KALANTZIS, M. Changing knowledge ecologies and the transformation of the scholarly journal. IN: COPE, B.; PHILIPS, A. (Ed.) *The Future of the Academic Journal*. Oxford: Chandos Publishing, 2014, p. 9-83.

COPE, B; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Ed). *A Pedagogy of Multiliteracies Learning by Design*. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-35.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Conceptualizing e-Learning. In: COPE, Bill. KALANTZIS, Mary (ed). *e-Learning ecologies: principles for new learning and assessment*. New York, Routledge, 2017, p. 1-45.

COPE, B; KALANTZIS, M; ABRAMS, S. Multiliteracies: meaning-making and learning in the era of digital text. In: SERAFINI, F; GEE, E. (Ed.). *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to new times*. New York: Teachers College Press, 2017, p. 35-49.

COSCARELLI, C. V. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. In: COSCARELLI, C. V. (Org). *Hipertextos na teoria e na prática*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 147-174.

COSTA, L. P. *Atividades em cursos a distância de formação continuada de professores de língua portuguesa: dos letramentos digitais aos novos (multi)letramentos*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2017.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DALTON, B.; SMITH, B. Teachers' lesson design as remix: composing with internet resources and a smart authoring tool. In: FERDIF, R; PYTASH, K. (Eds.) *Exploring Multimodal Composition and Digital Writing*. Hershey: IGI Global, 2014, p. 116-134.

DIAS, L. *A expansão argumentativa na escrita de multimodal essays na graduação de letras língua inglesa*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGL, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

DIONISIO, A. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio (orgs.). *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177-196.

DOMINGO, M; JEWITT, C; KRESS, G. Multimodal social semiotics: writing in on-line contexts. In: Rowsell, J.; Pahl, K. (Ed.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. New York: Routledge. 2015, p. 251 - 266.

DUARTE, E. C. C. *Novos paradigmas da literatura: uma leitura sobre a poesia na era do texto digital*. 2015. Tese (Doutorado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DUARTE, L; MUNIZ-LIMA, I. Análise do Discurso Digital: questões teóricas e práticas. In: Francisco Jeimes de Olivera Paiva e Eduardo Dias da Silva (orgs.). *Estudos da Linguagem: Interfaces na Linguística, Semiótica e Literatura em Perspectiva*. São Carlos: Pedro e João editores, 2021, p. 53-70.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. IN: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (orgs.). *Letramentos em terras de Paulo Freire*. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 209 – 230.

DUBOC, A. P. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.

ELIAS, V. M; CAVALCANTE, M. M. Linguística textual e estudos do hipertexto: focalizando o contexto e a coerência. In: CAPISTRANO JÚNIOR; R.; LINS, M. P. P; ELIAS, V, M. (Org.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador/PPGEL-UFES, 2017.

ELIAS, V. M. Linguística textual e Ensino. In: SOUZA, Edson Rosa; Penhavel, Eduardo; Cintra, Marcos Rogério (Orgs.). *Linguística Textual: Interfaces e delimitações – Homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 456-475

FABRICIO, B. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescritões em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65

FABRÍCIO, B. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FARIAS, J. Technodiscursive Affordances in Innovative E-learning Ecologies: Analyzing Digital Language of the web. In: Matthew Montebello. (Org.). *Advances in Educational Technologies and Instructional Design*. 1ed. Hershey: IGI Global, 2021, p. 149-164.

FARIAS, J.; CORTEZ, S. O trabalho com o texto digital na sala de aula de línguas numa perspectiva transmodal. *Revista Letras Raras*, v. 10, n 2, p. 24-43, 2021.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. *Linguística Textual: uma introdução*. 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

FERREIRA, L. *Ciberartigo: um modelo de produção (hiper)textual na comunicação científica on-line*. 2017. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAS, L. BNCC: uma ameaça à educação? - Linguagens e BNCC. [s. l.: s. n.]. Youtube, 8 de julho de 2021 [Vídeo]. Publicado pelo canal GEL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ctKAWSQXhmk>. Acesso em julho de 2021.

GARCIA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan; 2014.

GARCIA, M. F.; BUZATO, M. E. K.; RIEDO, C. R. F.; SILVA, D. da. Novos letramentos e docência na educação a distância. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 210–233, 2017.

GEE, J. P. The New Literacy Studies. In: ROWSELL, J., & PAHL, K. (Eds.). *The Routledge handbook of literacy studies.*, London: Routledge. 2015. p. 35-48

GERAR MEMES. Disponível em: <https://www.gerarmemes.com.br/criar-meme-galeria/420-chico-buarque>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

GIERING; M. E.; PINTO, R. O discurso digital nativo e a noção de textualidade: novos desafios para a Linguística Textual. *Revista (Con)Textos Linguísticos - Linguística de Texto e Análise da Conversação: abordagens metodológicas*. Vitória, v. 15 n. 31, 2021

GOURLAY, L. Cyborg literacies and the posthuman text. *New media, new literacies, and new forms of learning; institute of education*, London, p. 01-05, 2011.

GOURLAY, L. Posthuman texts: nonhuman actors, mediators and technologies of inscription. *Social Semiotics*, 25 (4), p. 484-500, 2015.

GOURLAY, L., HAMILTON, M., & LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. *Research in Learning Technology*, 21. 2014.

HALU, R. C. *Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada*. 2010. Tese (Doutorado) – UFPR, Curitiba, 2010.

HAMILTON, M; BARTON, D; IVANIC, R. (ed.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 2000.

HANIYA, S. *et al.*, Maximizing learning potential with multimodality: a case study. *World Journal of Educational Research*, 6(2), p. 260-269, 2019.

HANKS, W. F. O que é contexto? In: _____. *Língua como Prática Social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 169 – 203.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HORNER, B.; SELFE, C. L; LOCKRIDGE, T. Translinguality, Transmodality, and Difference: Exploring Dispositions and Change in Language and Learning. (Digital monograph). *Enculturation Intermezzo*, 2015.

HOWELL, E. *et al.* Writing as Creative Design: Constructing Multimodal Arguments in a Multiliteracies Framework. *Journal of Literacy and Technology*, Volume 16, Number 1, p. 484-500, 2015.

INSTAGRAM. Disponível em: <https://www.instagram.com/>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. Tradução por Mila Soares Souza. *Letras & Letras*, Uberlândia, vol 34, p. 15-27, jan/jun, 2018.

JENKINS, H. *Convergence Culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. The work of writing in the age of its digital reproducibility. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 110(1), p. 40-87, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. (Eds.). *Encyclopedia of language and education*. 2.ed. New York: Springer Science, 2008, p. 195-221.

KALANTZIS, M; COPE, B. A Palette of Pedagogical Choices. (on-line) Disponível em: <[new-learning/chapter-7/kalantzis-and-cope-a-palette-of-pedagogical-choices](#)> Acesso em 15 de maio de 2021.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KHADKA, S. *Multiliteracies, Emerging Media, and College Writing Instruction*. New York: Routledge, 2019.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In.: MOITA LOPES, L.P (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99 – 121

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), p. 22-33, 2008.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, Colin. Studying New Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), p. 97–101, 2014.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. O Texto na linguística textual. In: BATISTA, R. O. (org). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44

KRESS, G. A Curriculum for the future. *Cambridge Journal of Education*, Vol 30, n. 01, P. 133 – 145, 2000.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge. 2003.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. The “stuff” of new literacies. *Mary Lou Fulton Symposium: James Cook University and McGill University*, 2007a.

LANKSHEAR, M.; KNOBEL, C. Sampling “the New” in New Literacies. In: LANKSHEAR, M.; KNOBEL, C. (Eds.). *New Literacies Sampler*. Peter Lang Publishing, New York, 2007b, p. 1-25.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education, *Opening Plenary Address to ITU Conference* , Oslo, Norway, October 20, 2005.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I; GREEN, B. *Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin, 2000.

LEARNING design and leadership modules. New Learning On-line. Disponível em: <https://cgscholar.com/bookstore/learning-design-and-leadership-modules>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada* [on-line], vol.49, n.2, p. 455-479, 2010.

LETOUZÉ, N. *Um curso de escrita criativa e uma participante brasileira: técnicas de escrita narrativa para a ficção comercial*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2019.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: Working with, not working on. *Educational Leadership*, v. 43, n. 5, p. 29-32, 1986.

LIMA, A. P. de S. *As asas da mudança: incertezas e desafios de uma professora em uma sala digital de língua inglesa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2013

LIMA, N. *Multiletramentos e argumentação em um ambiente on-line: expandindo o ensino de inglês na universidade*. 2019. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LINGUISTWEETS. Disponível em: <https://www.linguistweets.org/>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

LUKE, A. Digital Ethics Now. *Language and Literacy*, v. 20, Issue 3, p. 185–198, 2018.

LUQUES, S. *Produção de texto acadêmico em Língua Portuguesa: ensino que combina ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem*. 2016. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MAIA, A. A. M. English Language Teacher Education and the Multiliteracies Pedagogy: Constructing Complex Professional Knowledge and Identities. *RELC Journal*, October 2020, p. 1-15.

MANOVICH, L. *Software takes command: extending the language of new media*. New York: Bloomsbury Academic, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio (orgs.). *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MARSARO PAVAN, F. *Materiais didáticos no contexto dos novos multiletramentos: uma análise dos protótipos de ensino*. 2020. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2020.

MARSON, I. C. *Multiliteracies, translingual practice and English as a lingua franca: decolonizing teacher education in a public university in Brazil*. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. 2019.

MARTINS, A. P. *Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2020.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

MATTOS, A. M. Formação Crítica de professores: por uma universidade socialmente responsável. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; et al (Orgs.) *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2018. pp: 83-105.

MEOTTI, M. B. *Os multiletramentos na formação continuada: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação*. 2020. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

MENDONÇA, M. *Práticas de análise linguística/ semiótica: reflexões a partir da BNCC*. [s. l.: s. n.]. Youtube, Nov. 2020. [Vídeo]. Publicado no canal PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO LINGUAGEM E ENSINO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fLLeIzqee0c>. Acesso em abril de 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. 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 “desformatada”*: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011, p. 279-303

MICCICHE, L. R. Writing Material. *College English*, 76.6, p. 488-505, 2014,

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In.: MOITA LOPES, L.P (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99 – 121.

MINDMEISTER. Disponível em: <https://www.mindmeister.com/>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 10 (2), 1994, pp. 329-338.

MONTE MOR, W. Letramentos: Revendo o ensino de línguas. [s. l.: s. n.]. Youtube, set. 2020. [Video]. Publicado no canal Multiletramentos e Ensino. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f7zRcvh3t-Y>. Acesso em: fevereiro de 2021.

MONTE MOR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011.

MONTE MÓR, W. *Learning by Design: Reconstructing Knowledge Processes in Teaching and Learning Practices*. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Ed). *A Pedagogy of Multiliteracies Learning by Design*. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 186-209.

MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N; MONTE MÓR, W. (Orgs.) *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editora, 2017, p. 267-266.

MONTE MOR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In SILVA, Walkyria; SILVA, Wagner; CAMPOS, Diego (Orgs.). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Editora Pontes, 2019, p 187-206.

MONTEBELLO, M.; *et al.*, Deepening e-Learning through Social-Collaborative Intelligence, *2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, p. 1-4, 2018.

MUNIZ-LIMA, I.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o conceito de interação. *Revista Investigações*, Recife, v. 33, Nº especial, Texto: gêneros, interação e argumentação - III Workshop de Linguística Textual, p. 141 - 164, 2020.

NASCIMENTO, A. K. *Formação de professores de inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do Pibid*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NICHOLS, S. Ecological approaches to literacy research. In: Rowsell, J.; Pahl, K. (Ed.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. New York: Routledge. 2015, p. 104-123.

OLIVEIRA, M. B.; SZUDY, P. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2), p. 184-205, Ago./Dez. 2014.

OLIVEIRA, T. L. *Objetivo de leitura: um caminho que se perdeu?*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

OLIVEIRA, L. *Experiências estéticas em movimento: produção literária nas periferias paulistanas*. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, R. L. *Os tecnotextos como corpus em linguística textual*. 2020. Twitter: @rafaellima016. Disponível em: <https://twitter.com/rafaellima016/status/1335193395912962048>. Acesso em: 17 de março de 2021.

PAVEAU, M.-A. Feminismos 2.0: Usos tecnodiscursivos da geração conectada. In: COSTA, Julia Lourenço; BARONAS, Roberto Leiser (Orgs.) *Feminismos em Convergência: discurso, internet e política*. Graciosos Editor: Coimbra, 2020, p. 21-50.

PAVEAU, M.-A. Pour une postlinguistique 3. La vie des choses, une épistémologie écologique. In: *La pensée du discours* [on-line]. 19 de junho de 2018. <<https://penseedudiscours.hypotheses.org/14547>>. Acesso em 15 de Outubro de 2021.

PAVEAU, M.-A. Pour une postlinguistique 1. Dépasser les dualismes. In: *La pensée du discours* [on-line]. 25 de maio de 2018. Disponível em: <<https://penseedudiscours.hypotheses.org/15568>>. Acesso em 15 de Outubro de 2021.

PAVEAU, M.-A. Introduction. Écrire, parler, communiquer en ligne: nos vies sociolangagières connectées. *Langage & Société*, n° 167, p. 09-28, 2019/2, 2019.

PAVEAU, M.-A. *L'analyse du discours numérique*. Dictionnaire des formes et des pratiques, Paris, Hermann. 2017.

PAVEAU, M.-A. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

PENNYCOOK, A. Posthumanist Applied Linguistics, *Applied Linguistics*, Volume 39, Issue 4, p. 445–461, August 2018.

PENNYCOOK, A. Critical and Posthumanist Applied Linguistics. IN: Vanderlei J. Zacchi, Cláudia Hilsdorf Rocha (orgs). *Diversidade e tecnologias no ensino de línguas*. 1. ed. – São Paulo: Blucher Open Access, 2020, p. 179 - 195.

PEREIRA, E. C. *Tecnologia educacional e letramento digital: um estudo de caso de vários contextos de uma escola pública*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

PHOTOSHOP. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/products/photoshop.html>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

PIETRI, E. *O ensino de língua na BNCC e a produção de um simulacro* - Linguagens e BNCC. [s. l.: s. n.]. Youtube, 8 de julho de 2021 [Vídeo]. Publicado no canal GEL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ctKAWSQXhnk>. Acesso em julho de 2021.

PINHEIRO, P. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, p. 11-19, 2021.

PINHEIRO, P. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n(55.2), p. 525-530, mai./ago. 2016.

PINTO, R.; CORTEZ, S.; FARIAS, J. O gênero apresentação de trabalho em eventos científicos do off-line ao digital: que implicações textuais-discursivas possíveis? *Revista Calidoscopio: UNISINOS*. v. 19, n 3, p. 409-421, 2021.

PRIOR, P.; HENGST, J. Introduction: Exploring Semiotic Remediation. In: PRIOR, P.; HENGST, J. (Eds.). *Exploring Semiotic Remediation as Discourse Practice*. New York: Palgrave Macmillan, 2010, p. 1-23.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166

RANIERI, T. L. Os Emojis como marcadores discursivos em conversas no WhatsApp. *Hipertextus Revista Digital*, v.23, p. 120-137, julho 2021.

Recuse a clicar. @recuseaclicar. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/recuseaclicar/?hl=pt-br>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

RIBAS, M. M. G. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 2, p. 612–636, 2019.

RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola. 2021.

ROCHA, C. H; MACIEL, R. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, 31-2, p. 411-445, 2015.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, V. 38, No. 1, p. 1-20, jan-jul 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROSA, A. A. *Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2016.

ROSENBERG, A. J.. Multiliteracies and teacher empowerment. *Critical Literacy: Theories and Practices*. V. 4:2, p. 07-15, 2010.

SANTAELLA, L. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulos, 2010.

SANTAELLA, L. *Por que as crenças desafiam as evidências do real?* [s.l.; s.n.]. Youtube, Jan, 2022. [Vídeo]. Publicado no canal Grupo TEAR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ILoQJ8jY9og>. Acesso em 28 de janeiro de 2022.

SANTOS, K. C. *Arquiteturas pedagógicas como dispositivos de formação de professores em práticas multiletradas por meio das tecnologias digitais*. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. Linguística Textual e ensino: panorama e perspectivas. In: CAPISTRANO JÚNIOR; R.; LINS, M. P. P; ELIAS, V, M. (Org.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador/ PPGEL-UFES, 2017.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SLAM. In: *Wikipedia*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Poetry_slam. Acesso em 15 de outubro de 2021.

SHIPKA, J. Transmodality in/and Processes of Making: Changing Dispositions and Practice. *College English*, Vol. 78, No. 3, Special Issue: Translingual Work in Composition, p. 250-257, 2016.

SHIPKA, Jody. Transmodalidade em/e processos de produção: mudando disposições e práticas. Tradução: Jailine Farias. *Revista Investigações*, Recife, v. 34, n. 2, p. 1 - 12, 2021.

SILVA, R. A. A Plataforma Scholar e o Projeto Piloto USP-UIUC (Universidade de São Paulo e Universidade de Illinois em Urbana-Champaign): inovações em formação de professores. *Revista Papéis. Linguística e Semiótica*. Campo Grande, v. 24 n. 47, p. 27-50, 2020.

SILVA, J. P.; CORTEZ; S. A (re)construção dos referentes em memes verbo-visuais. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 386-405, 2020.

SILVA, S.; CANTARELLI, J. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 26, n. 3, p. 777-794, 4 set. 2019.

SILVA, N. *Referenciação, multimodalidade e tipografia cinética: reflexões em linguística textual*. 2016. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. *Literatura sem fronteira: por uma educação literária*. 2013. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SMITH, A, STORNAIUOLO, A., PHILIPS, N. Multiplicities in Motion: A Turn to Transliterations. *Theory Into Practice*, 57, p. 20–28, 2018.

SMITH, A.; PRIOR, P. A Flat CHAT perspective on transliterations development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, p. 1-11, 2020.

SMITH, A.; WARGO, J. Experiencing electracy: digital writing and the emerging communicative landscapes of youth composing selves. In: MILLS, K; *et al.* (Ed.). *Handbook of writing, literacies, and education in digital cultures*. New York: Routledge, 2018, p. 37-49.

SMITH, A, WEST-PUCKETT S, CANTRILL C, ZAMORA M. Remix as Professional Learning: Educators' Iterative Literacy Practice in CLMOOC. *Education Sciences*, 6(1):12, 2016, p. 1-19.

SNYDER, I. Literacy and technology studies: past, present, future. *ACER Research Conference: Improving Literacy Learning*, 1999.

SOUZA, V. V. *Dinamicidade e Adaptabilidade em Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Uma Textografia à Luz do Paradigma da Complexidade*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, M. A. *Investigando as questões globais e locais de dois cursos de letras-inglês*. (Tese de Doutorado). USP – Programa de pós-graduação em Letras (Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês), São Paulo, 2011.

STORNAIUOLO, A., SMITH, A.; PHILLIPS, N. C. Developing a transliteracies framework for a connected world. *Journal of Literacy Research*, 49.1, p. 68–91, 2017.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, N; IFA, S. Transliteracies in internship of pre-service teachers of English: focus on meaning making. *Interfaces Brasil/Canadá. Canoas*, v. 14, n. 2, p. 99-124, 2014.

TIKTOK. Disponível em: <https://www.tiktok.com/>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

THE LEARNING MODULE. Disponível em: <https://newlearningon-line.com/learning-by-design/the-learning-module> . Acesso em 15 de outubro de 2021.

THOMAS, S., *et al.* Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(12), 2007.

TUSTING, K. Ecologies of New Literacies: Implications for Education. In: CREESE, A; MARTIN, P; HORNBERGER, N. H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 9: Ecology of Language. Boston: Springer, 2008, p. 317–329.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. *The Routledge handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge, 2011. p. 668-682.

VAN HAREN, Rita; HARROUN. J.. CGScholar's Analytics: Progress to Mastery Learning. *Ubiquitous Learning: An International Journal* 12 (2), p. 1-24, 2019.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 3, p. 2-6, 2010.

VAN LIER, L. The semiotics and ecology of language learning: perception, voice, indent and democracy. *Utbildning & Democrat*, v. 13, n 3, p. 79-103, 2004.

VIAN JR., O. Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa. *D.E.L.T.A.*, 34.1, p. 351-368, 2018.

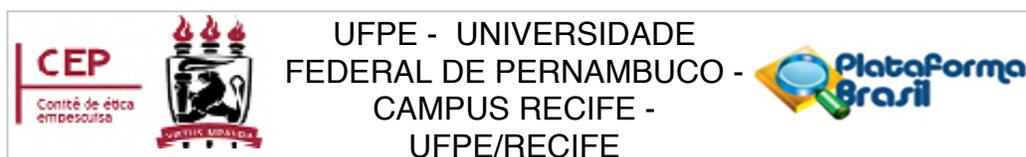
VIANNA, C.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. Do letramento aos letramentos: Desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. *Significados e ressignificações do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 27-59.

VIEIRA JÚNIOR, I. *Torto Arado*. Lisboa: LeYa. 2019.

YAMAGUTI, B; RUSKY, R. Fadiga pandêmica: por que estamos sempre com a sensação de cansaço?. *Correio Brasiliense*. 30 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/revista-do-correio/2021/05/4927592-fadiga-pandemica-por-que-estamos-sempre-com-a-sensacao-de-cansaco.html>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

WEISSER, C; DOBRIN, S. (Ed.) *Ecocomposition: Theoretical and Pedagogical Approaches*. Albany: State University of New York Press, 2001.

APÊNDICE A - Aprovação Comitê de Ética (Parecer consubstanciado)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas: explorando arquiteturas tecnodiscursivas

Pesquisador: JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45535221.9.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.695.899

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como título "A construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas: explorando arquiteturas tecnodiscursivas". A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Artes e Comunicação tendo como Pesquisadora Responsável a doutoranda Jailine Mayara Sousa de Farias. A orientação será da Profa. Dra. Suzana Leite Cortez do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

Objetivo da Pesquisa:

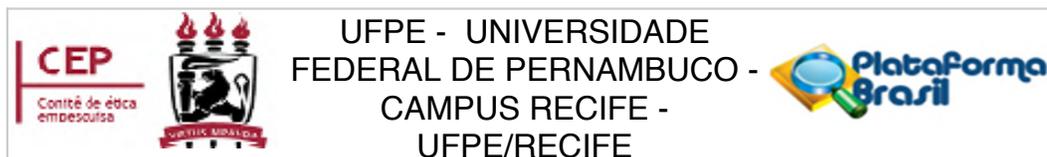
Objetivo Primário:

Investigar qual o impacto do texto digital na elaboração de materiais instrucionais para ensino de línguas.

Objetivo Secundário:

Analisar as dimensões - textuais, tecnodiscursivas e pedagógicas - mobilizadas no processo de construção de módulos digitais de aprendizagem pelos professores em formação e seu papel na elaboração desses materiais.

Endereço: Av. Professor Moraes Rego, nº SN - 3º andar norte, Bloco B, antiga coordenação do curso médico.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.670-901
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-3743 **E-mail:** cepchufpe@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.695.899

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como riscos da presente pesquisa, consideramos o desconforto que os participantes poderão sentir ao compartilhar informações pessoais ou alguns tópicos em que possam se sentir incomodados/as por terem seus materiais analisados, além do risco de quebra de sigilo. Reiteramos que adotaremos estratégias de anonimização dos dados, de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei 13709/2018) e que os colaboradores

têm total liberdade para restringir o nosso acesso ou retirar os seus dados da pesquisa.

Benefícios:

Espera-se que a pesquisa possibilite a análise e compreensão dos elementos mobilizados pelos participantes em suas interações e no desenvolvimento de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas, bem como o desenvolvimento do repertório composicional e pedagógico dos participantes quanto às possibilidades propiciadas pelo digital.

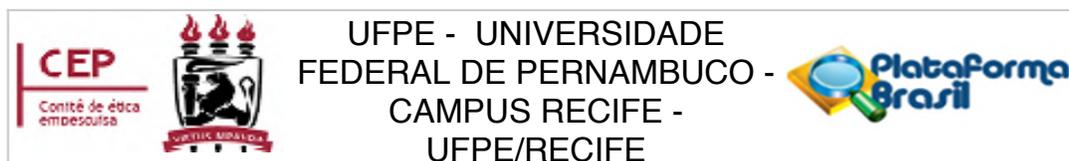
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto foi estruturado a partir da hipótese de que "A proposta de integração teórico-prática focada na construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas contribui para a compreensão das dimensões envolvidas no trabalho com as textualidades digitais em ecossistemas de ensino-aprendizagem online, evidenciando as potencialidades tecnodiscursivas mobilizadas no contexto de formação docente.

É uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista e situa-se no escopo da pesquisa-ação, com caráter intervencionista. Serão incluídos na pesquisa, alunos do curso de Licenciatura em Letras, maior de 18 anos com disponibilidade para participação no curso online e que tenham iniciado as disciplinas de estágio ou ter experiência de sala de aula. A pesquisa terá 25 participantes, os quais são professores em formação que tenham cursado ao menos uma disciplina de Estágio, estes serão recrutados através da divulgação do curso através das Coordenações dos cursos de Letras de universidades públicas dos estados da Paraíba e Pernambuco. As inscrições serão realizadas através de Formulário online, sendo apresentada a natureza e objetivos da pesquisa aos colaboradores.

O trabalho terá a construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas,

Endereço: Av. Professor Moraes Rego, nº SN - 3º andar norte, Bloco B, antiga coordenação do curso médico.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.670-901
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-3743 **E-mail:** cepcufpe@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.695.899

aliado a artefatos que permitem ao aluno-professor em formação incorporar de forma ativa, elementos tecnodiscursivos próprios do ecossistema digital (trans/multimodal, plurissemiótico, hipertextual, deslinearizado) para organizar e orientar pedagogicamente sua prática docente. Assim, para realização da coleta de dados, será utilizada a plataforma de ensino-aprendizagem CGScholar, sendo proposto um minicurso de forma remota voltado para professores de línguas em formação (licenciandos em Letras). O minicurso terá duração de oito semanas com foco na construção de módulos digitais de aprendizagem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram adequadamente apresentados.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

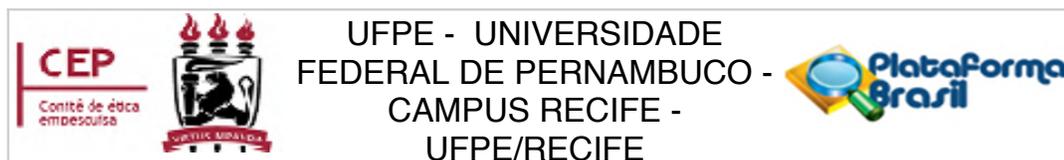
O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via “Notificação”, pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link “Para enviar Relatório Final”, disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS N° 466/12). Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1725401.pdf	14/04/2021 13:55:02		Aceito

Endereço: Av. Professor Moraes Rego, nº SN - 3º andar norte, Bloco B, antiga coordenação do curso médico.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.670-901
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-3743 **E-mail:** cepcufpe@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.695.899

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocepfinaljailinefarias.docx	13/04/2021 22:27:17	JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	Aceito
Outros	Cartaanuenciaok2.pdf	12/04/2021 15:10:30	JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	Aceito
Outros	CartaAnuenciaok1.pdf	12/04/2021 14:57:19	JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocepfinaljailinefarias.docx	12/04/2021 14:52:49	JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMajores18.doc	12/04/2021 14:38:54	JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoComAssCoord.pdf	31/03/2021 23:34:43	JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	Aceito
Outros	declaracao_20183020216.pdf	29/03/2021 10:25:57	JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	Aceito
Outros	TermoConfidencialidade.docx	29/03/2021 10:23:29	JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	Aceito
Outros	CVLattesSuzanaLeiteCortez.pdf	26/03/2021 18:59:46	JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	Aceito
Outros	CvLattesJailineFarias.pdf	26/03/2021 18:59:27	JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

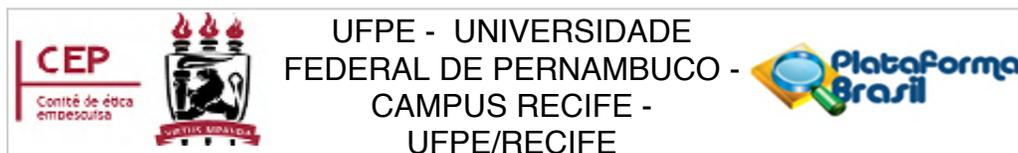
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 06 de Maio de 2021

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Professor Moraes Rego, nº SN - 3º andar norte, Bloco B, antiga coordenação do curso médico.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.670-901
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-3743 **E-mail:** cephcupe@gmail.com



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas: explorando arquiteturas tecnodiscursivas

Pesquisador: JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45535221.9.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa: Envio de Relatório Final.

Data do Envio: 22/10/2021

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.081.344

Apresentação da Notificação:

Trata-se de relatório final de pesquisa de Jailine Mayara Sousa de Farias, vinculada ao doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Artes e Comunicação, sob orientação da Profa. Suzana Leite Cortez do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. O estudo teve como objetivo geral Investigar qual o impacto do texto digital na elaboração de materiais instrucionais para ensino de línguas.

Objetivo da Notificação:

Apresentar relatório final do estudo "A construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas: explorando arquiteturas tecnodiscursivas".

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

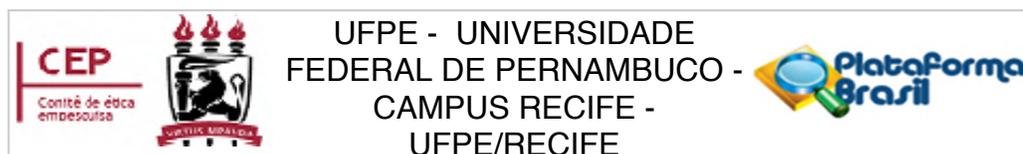
CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.081.344

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados no projeto inicial e estão em consonância com o que foi desenvolvido no estudo.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

O relatório segue o que foi determinado no projeto e discute os pontos principais e resultados do estudo em questão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O relatório apresentado segue o modelo do CEP/UFPE, apresentando dados gerais dos voluntários, metodologia desenvolvida e conclusões do estudo.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Notificação aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Relatório Final foi analisado e APROVADO pelo colegiado do CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	RelatFinalcepcorrigido.pdf	22/10/2021 10:22:17	JAILINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 05 de Novembro de 2021

Assinado por:
Gisele Cristina Sena da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário (a) da pesquisa "A construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas: explorando arquiteturas tecnodiscursivas", que está sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Jailine Mayara Sousa de Farias, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, com domicílio em João Pessoa – PB, e contato através dos endereços eletrônicos jailine@ufpe.com ou jailine.farias@ufpe.com e telefone (83) (incluindo ligações a cobrar). Esta pesquisa está sob orientação da professora Dra. Suzana Leite Cortez (suzana.leite@ufpe.br).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que assine ao final deste documento. Uma via lhe será encaminhada e outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

A pesquisa tem como objetivo investigar qual o impacto do digital no repertório composicional e pedagógico dos professores em formação, tendo como foco o desenvolvimento de materiais instrucionais para ensino de línguas no universo digital. O interesse pelo tema justifica-se, primeiramente, pela necessidade de compreender as novas arquiteturas textuais e formas de produzir sentido no universo digital, cujas tecnologias e possibilidades de interação estão em constante evolução. Compartilhamos de certa concordância, atualmente, de que as configurações textuais mediadas pelas mídias digitais têm sido transformadas seja pelas affordances que as novas tecnologias possibilitam, seja pelas novas formas de interação que elas suportam, o que requer, portanto, um novo olhar e a revisão de conceitos que vão implicar diretamente no trabalho com as linguagens e com o ensino de línguas. Outra justificativa para esta pesquisa é a carência de estudos mais voltados para essa dimensão no âmbito da formação docente.

Dessa forma, para realização da coleta de dados, utilizaremos a plataforma de ensino-aprendizagem CGScholar (plataforma de pesquisa da Universidade de Illinois, EUA), em que será ministrado de forma remota um minicurso voltado para professores de línguas em formação (licenciandos em Letras). O curso terá oito (8) semanas de duração e terá como foco a construção de módulos digitais de aprendizagem. Haverá o limite de 25 participantes no curso e as inscrições serão realizadas via Google Forms, em que será explicitada a natureza da pesquisa aos colaboradores.

Com efeito, a presente pesquisa irá, a partir de uma abordagem etnográfica digital, se debruçar sobre um corpus obtido através das interações dos professores em formação durante o curso mediado na plataforma, bem como nos artefatos criados pelos professores – módulos digitais de aprendizagem, tendo como foco, por um lado, os aspectos composicionais tecnodiscursivos de tais interações/textos, e, por outro, os elementos digitais mobilizados pedagogicamente nos módulos de aprendizagem produzidos.

Quanto aos riscos e benefícios da pesquisa a ser realizada, estes encontram-se descritos abaixo.

- Riscos: como riscos da presente pesquisa, consideramos o desconforto que os participantes poderão sentir ao compartilhar informações ou alguns tópicos em que possam se sentir incomodados/as por terem seus materiais analisados, além do risco de quebra de sigilo. Reiteramos que adotaremos estratégias de anonimização dos dados, de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei 13709/2018) e que os colaboradores têm total liberdade para restringir o nosso acesso ou retirar os seus dados da pesquisa.
- Benefícios: espera-se que a pesquisa possibilite a análise e compreensão dos elementos mobilizados pelos participantes em suas interações e no desenvolvimento de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas, bem como o desenvolvimento do repertório composicional e pedagógico dos participantes quanto às possibilidades propiciadas pelo digital.

Espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão das dimensões envolvidas no trabalho com as textualidades digitais em ecossistemas de ensino-aprendizagem online, explorando as potencialidades tecnodiscursivas no contexto de formação docente, a partir de uma proposta de integração teórico-prática mobilizada na construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (interações na plataforma, atividades e artefatos desenvolvidos no âmbito do minicurso) ficarão armazenados em pastas de arquivo no computador pessoal, com cópia em sistema de armazenamento em HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois sua aceitação é voluntária.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 - e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).

 @gmail.com [Alternar conta](#)



*Obrigatório

E-mail *

Seu e-mail _____

Eu, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo "A construção de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas: explorando arquiteturas tecnodiscursivas", como voluntário(a). Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. *

Declaro que li as informações acima e concordo em participar da pesquisa.

Nome completo *

Sua resposta _____

CPF ou RG *

Sua resposta _____

Contato *

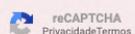
Sua resposta _____

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



[Privacidade](#)[Termos](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



APÊNDICE C - Formulário de inscrição no minicurso

PLURALIDADES E MOVIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS:
explorando arquiteturas tecnodiscursivas no ensino de língua(gens)

Inscrição - Minicurso

Convidamos você para participar do minicurso "Pluralidades e movimentos na construção de sentidos: explorando arquiteturas tecnodiscursivas no ensino de língua(gens)", que faz parte da pesquisa de doutorado da professora e pesquisadora Jailine Farias (UFPB/UFPE), sob orientação da professora Dra. Suzana Leite Cortez (UFPE).

Trata-se de uma pesquisa colaborativa que busca explorar as possibilidades do digital na ampliação do repertório composicional e pedagógico dos professores em formação do curso de Letras, tendo como foco o ensino de línguas.

O curso terá oito (8) semanas de duração, nas quais refletiremos sobre os novos (multi/trans) letramentos, trans/multimodalidade, mídias, tecnologia e ensino, culminando com a construção colaborativa de módulos digitais de aprendizagem para o ensino de línguas.

Para isso, utilizaremos a plataforma de ensino-aprendizagem CGScholar, por meio da qual o minicurso será ministrado de forma remota, com encontros semanais síncronos, pelo Meet.

Ao final, haverá emissão de certificado de participação no minicurso.

Após o envio da sua inscrição (realizada por meio deste formulário), você receberá um e-mail confirmando a sua participação.
Obrigada!

Dúvidas?
Entre em contato: jailinefarias@gmail.com

 [jailinefarias@gmail.com](#) (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

***Obrigatório**

1. Nome completo *

Sua resposta

2. E-mail *

Sua resposta

3. Telefone

Sua resposta

4. Instituição onde estuda Letras (licenciatura), habilitação e semestre (Ex.: UFPE, Letras - Português, 6 período). *

Sua resposta _____

5. Já cursou/ está cursando alguma disciplina de Estágio e/ou possui alguma experiência de sala de aula (Pibid, monitoria, residência pedagógica, etc.)? *

- Sim, já cursei ou estou cursando estágio.
- Sim, já tenho experiência em sala de aula.
- Não cursei estágio e/ou não tenho experiência com a sala de aula.
- Outro: _____

5.1 Conte-nos um pouco sobre a sua experiência com o estágio e/ou a sala de aula. *

Sua resposta _____

6. Marque o melhor dia e horário para os encontros síncronos (duração de 1h30, uma vez por semana). *

- Segundas, às 14h
- Quartas, às 16h30
- Quintas, às 19h
- Outro: _____

7. Justifique (de forma breve) seu interesse em participar do curso e colaborar com a pesquisa.

Sua resposta _____

Declaro que sou maior de 18 anos e que tenho ciência de que minha colaboração nessa pesquisa é voluntária. Concordo em participar das atividades do minicurso, me comprometendo a justificar eventual ausência e, em caso de desistência, a informar prontamente a coordenadora da pesquisa. Declaro, ainda, que tenho ciência de que todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos colaboradores (serão adotadas estratégias de anonimização dos dados), sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. *

- Sim, declaro que li as informações acima e concordo em participar do minicurso.

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

APÊNDICE D - Formulário de avaliação final

Avaliação final - Minicurso

Este questionário busca compreender a sua percepção sobre o minicurso e obter informações que possam auxiliar na organização de uma segunda oferta do minicurso "Pluralidades e movimentos na construção de sentidos".

 [redacted]@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

*Obrigatório

Suas expectativas no minicurso foram atendidas? *

- Sim
- Parcialmente
- Não

O minicurso contribuiu para a sua formação enquanto professor/a? *

- Sim
- Não

Caso tenha respondido sim na pergunta anterior: De que forma o minicurso contribuiu para a sua formação enquanto professor/a?

Sua resposta _____

O minicurso contribuiu para a ampliação da sua percepção sobre as possibilidades (composicionais/textuais e pedagógicas) oferecidas pelo digital? *

- Sim
- Não

Caso tenha respondido sim na pergunta anterior: De que forma o minicurso contribuiu para a ampliação da sua percepção sobre as possibilidades (composicionais/textuais e pedagógicas) oferecidas pelo digital?

Sua resposta _____

Com quais plataformas de ensino você já tinha familiaridade quando começou o curso? (Por exemplo: Google Classroom, Moodle, Edmodo, cursos do Coursera, edX...). *

Sua resposta _____

Quais foram os desafios/dificuldades que você enfrentou ao longo do minicurso? (opcional)

Sua resposta _____

Em que aspectos a sua experiência no minicurso foi igual e/ou diferente de outros espaços de aprendizagem (por exemplo, interação, acesso a materiais, atividades...)? (opcional)

Sua resposta _____

Você recomendaria o minicurso aos colegas?

- Sim
- Não
- Talvez

Deixe aqui algum comentário ou sugestão que possa ajudar na organização de uma segunda oferta do minicurso. *

Sua resposta _____

Obrigada pela sua colaboração.

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários