

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



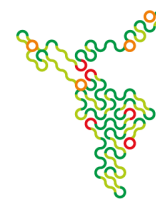
GT61

Multiletramentos e ações formativas em contextos digitais

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA O ENSINO MÉDIO: PEDAGOGIA DOS
MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR**
Neidson Dionísio Freitas de Santana
- 16 LUZ, CÂMERA, AÇÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE
SOB A ÓTICA DOS MULTILETRAMENTOS**
Raqueline de Almeida Couto
- 25 UM OLHO NOS LETRAMENTOS E OUTRO NOS
MULTILETRAMENTOS: O WHATSAPP COMO
ESTRATÉGIA DE ENSINO**
Sidmar da Silva Oliveira
- 38 UMA POSSÍVEL MATRIZ PARA O LETRAMENTO
DIGITAL**
Rosana Cardoso Gondim



LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO: PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Neidson Dionísio Freitas de Santana¹

Resumo: Este texto é resultado de estudos realizados no âmbito de uma pesquisa formativa colaborativa, desenvolvida com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em uma escola pública estadual. Nosso objetivo foi discutir sobre como o professor de Língua Portuguesa poderá promover os multiletramentos em sala de aula, a partir do trabalho com o livro didático. Quanto aos fundamentos metodológicos, realizamos uma pesquisa colaborativa, a partir de encontros formativos reflexivos. Como resultados, inferimos que os professores da escola-campo concebem uma prática pedagógica para além do livro didático, na maioria das vezes, recorrendo a práticas de leitura e de escrita a partir dos textos impressos. A interação com os docentes nos levou a concluir sobre a necessidade de uma formação contínua que lhes possibilite, visando à formação de leitores e de produtores de texto criativos, potencializar suas práticas pedagógicas de modo que produzam sentido ao apropriar-se criticamente dos textos do livro didático para recriá-los, a partir de uma pedagogia dos multiletramentos, combinando linguagens, mídias e hipermídias para produzir sentidos e significados.

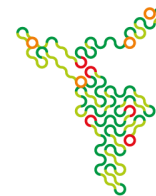
Palavras-chave: Livro Didático. Multiletramentos. Ensino Médio. Formação de Professores.

Portuguese Language Teaching Book for High School: Pedagogy of Multiliteracies in School Context

Astract: This text resulted from studies in the context of a collaborative training research, developed with Portuguese Language Teaching at the high school, in a state school. Our goal was to discuss how the Portuguese language teacher can promote multiliteracies in the classroom, from working with the textbook. As for methodological foundations, we hold this collaborative research, based on reflective formative encounters. As a result, we infer that the school-field teachers design a pedagogical practice beyond the textbook, in most cases, consulting practices of reading and writing from printed texts. The interaction with teachers took us the demand on the need for ongoing training that allows, according to the training of readers and producers of creative texts, improving their practices in order to produce meaning by the critical appropriations of the texts on textbook to recreate them based on the pedagogy of multiliteracies combining languages, media and hypermedia to produce meanings and sense.

Keywords: Textbook. Multiliteracies. High School. Teacher Training

¹ Doutorando em Educação e Contemporaneidade/UNEB - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.



As práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, na sociedade atual, apresentam constantes ressignificações, porque os letramentos, na cultura digital, ampliam-se e se transformam em multimodais, multissemióticos e multiculturais. Desse modo, neste estudo, temos por escopo discutir como o professor de Língua Portuguesa poderá promover os multiletramentos em sala de aula, a partir do trabalho com o livro didático, integrando tecnologia digital e impressa.

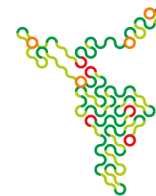
As reflexões acerca do livro didático surgem motivadas pelo fato de esse artefato ser o principal recurso utilizado pelos professores na educação pública, um elemento bastante caracterizador da cultura escolar que termina por ser o norteador da prática dos professores; portanto poderá ser utilizado de forma crítica, criativa e responsável.

Neste contexto de contínuos avanços das tecnologias digitais, as formas de comunicação, as relações interpessoais e a linguagem passam por transformações, sobretudo com o advento do ciberespaço. As práticas socioculturais de leitura e de escrita que nos são apresentadas nesse fértil espaço convidam-nos a refletir acerca dos modos de ler e de escrever, pois “[...] práticas mudam e novas práticas são frequentemente desenvolvidas por meio de processos informais de aprendizagem e da produção de sentidos [...]” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8).

Com as tecnologias digitais, outras formas de ler e de escrever surgiram, revelando uma multiplicidade de contextos, de práticas e eventos de letramentos; não podemos mais falar agora apenas em um letramento, mas sim, em letramentos ou letramentos múltiplos. Tendo em vista essa diversidade de contextos que envolvem práticas sociais de leitura e de escrita, aliada às diversidades cultural e linguística que permeiam as sociedades contemporâneas, o Grupo de Nova Londres (NLG),² formado por pesquisadores dos letramentos, cunhou o conceito de multiletramentos.

As rápidas transformações que o mundo globalizado colocou em jogo fizeram com que esses pesquisadores do letramento se debruçassem sobre as questões do ensino e da aprendizagem. O NLG estava interessado em dois aspectos da linguagem: o multilinguismo e a multimodalidade. Para esse grupo, uma pedagogia dos multiletramentos se impunha para tratar dessas dimensões como um tópico fundamental do ensino e da aprendizagem contemporânea. Ferraz e Cunha (2018), ao se referirem à pedagogia dos multiletramentos, trazem a seguinte explicação:

² O Grupo Nova Londres (GNL) – New London Group (NLG) – se reuniu pela primeira vez em setembro de 1994 e, no ano de 1996, lançou o manifesto denominado de *Pedagogia dos Multiletramentos*.



Essa proposta surge como dimensão de uma pedagogia socialmente justa e produtiva, que chama a atenção para a urgência de se articular os estudos de letramentos com o contexto educacional, bem como para a necessidade de a escola, em nome de uma nova ética e uma nova estética, considerar a multimodalidade bem como a diversidade cultural dos povos da sociedade atual, no espaço escolar. (FERRAZ; CUNHA, 2018, p. 464-465)

Nesse sentido, as autoras nos falam de uma proposta de ensino e de aprendizagem a partir de práticas sócias de leitura e de escrita que desconstruam pensamentos e atos pedagógicos excludentes, monoculturais. Isso significa não descartar as transformações processadas na cultura contemporânea, os diferentes modos pelos quais os sujeitos se comunicam nesta sociedade atual, que inclui a tecnologia digital.

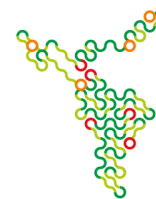
Sobre os caminhos metodológicos da pesquisa

Quanto ao problema de investigação e aos objetivos traçados, este estudo situa-se no âmbito das pesquisas qualitativa, colaborativa e formativa, uma vez que visa à coconstrução de um objeto de conhecimento, a partir das contribuições dos professores em exercício que participaram do processo de investigação e formação em serviço. Estabelecemos, no período deste estudo, uma parceria com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio,³ a fim de refletirmos sobre a promoção dos multiletramentos em sala de aula a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles com o auxílio do livro didático.

No tocante à pesquisa colaborativa, esta apresentou-se como uma forma de produção e de formação em que os sujeitos envolvidos (pesquisador e professores) se tornaram copartícipes na busca por resolver problemas que afligiam sua prática com a linguagem e, de modo mais amplo, a educação (IBIAPINA, 2008).

Para a implementação desta pesquisa formativa, estabelecemos uma parceria com professores da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologia em exercício no Ensino Médio da rede pública estadual, Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho, localizado no Distrito de Mataripe, na cidade de São Francisco do Conde, Região Metropolitana de Salvador – BA.

³ Tendo em vista os procedimentos éticos adotados e a preservação das identidades dos professores envolvidos, em conjunto, eles discutiram os nomes fictícios a serem utilizados: Athena, Gaia, Hera, Hermes e Sofia.



Considerando esses sujeitos como produtores de saberes, realizamos encontros reflexivos, os quais contribuíram para uma análise da prática docente, oportunizando a pesquisador e sujeitos da pesquisa uma compreensão mais aprofundada da realidade educacional desses sujeitos e da necessária relação entre a teoria e a prática para a ressignificação do trabalho com a linguagem em sala de aula.

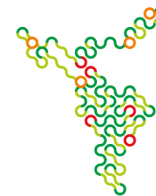
O livro didático no contexto das linguagens multimodais e multissemióticas da cultura digital

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Médio será significativo e contextualizado se tomar com o desafio a formação de cidadãos para agir num mundo social mediado por tecnologias digitais. Isso implica saber combinar recursos multissemióticos, como criar novas relações entre a linguagem e outros modos de construção de sentidos, possibilidades ampliadas, sobretudo, pelo contexto social da cultura das tecnologias digitais (BARTON; LEE, 2015). Portanto as atividades desenvolvidas a partir do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa precisam considerar tais aspectos, para que, assim, possibilitem cada vez mais aos alunos construir competências que lhes são requeridas na atualidade.

Nessa perspectiva, os professores foram convidados a instaurar um ambiente dialógico para refletir sobre o livro didático de Língua Portuguesa, sobre as possibilidades de ampliação das leituras do impresso para o digital. Ponderamos, nesse espaço-tempo reflexivo, que o ensino de língua materna será mais significativo e contextualizado com um trabalho de linguagem que possibilite o experimentar os diversos modos de produção de textos e discutimos a importância de um projeto de ensino de língua pautado na hipertextualidade e não mais na linearidade, como observa um dos professores:⁴

A gente faz isso realmente, a gente não tem um raciocínio linear, a gente tá conversando aqui, mas a minha cabeça já puxou outras. Então [...] acho que por muito tempo essa questão foi ignorada, essa ideia de não linearidade do pensamento ou de como a gente aprende. E uma vez que se percebe isso, e aí a gente vai pra essa questão da educação engessada ou de um certo conteúdo dado, a gente percebe que não pode, como é que vai fazer, né? E a gente percebe essa coisa do hipertexto, dessas relações que se estabelecem, né? E o livro traz essas questões. (Professor Hermes, informação verbal, 2018)

⁴ A partir daqui, damos a palavra aos sujeitos que, colaborativamente, ajudaram a concretizar este estudo. Os nomes com os quais os identificamos são pseudônimos sugeridos pelos próprios sujeitos.



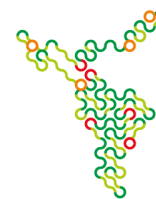
Como entende o professor, a lógica hipertextual está presente no pensamento humano, no modo como aprendemos. Colocar em prática esse modo de ensinar e de aprender, em sala de aula, requer uma mudança não só da metodologia do professor mas requer, sobretudo, mudanças no modo como ele concebe o trabalho com a linguagem. O professor Hermes se sente pressionado entre as exigências de um trabalho hipertextual, para o qual não se sente preparado – “a gente percebe que não pode, como é que vai fazer, né?” –, e o modelo de currículo escolar engessado, dentro do calendário letivo, com uma série de conteúdos escolares, que ele se vê no dilema de cumprir.

O modelo de aprendizagem linear, como pontuou o Professor Hermes, ainda é o que prevalece na escola, quando o recurso de apoio à aprendizagem limita-se ao livro didático. Presume-se, nesse caso, que alguém legitima o que os alunos precisam saber e planeja os conhecimentos em ordem e cronograma fixos (LEMKE, 2010). Ficam presos à “educação engessada” – como caracteriza o professor Hermes – tanto os educadores quanto os educandos.

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, a compreensão do conceito de hipertexto tem sido redimensionada, mas ler e escrever exigirão sempre a criação de estratégias para que os alunos sejam capazes de construir sentidos, fazer inferências, “movimentar um hipertexto”, seja nos meios impressos, seja nos meios digitais, operando dessa maneira com os múltiplos sentidos (RIBEIRO, 2016). A professora Sofia também vê essa possibilidade de trabalhar, a partir do livro didático, a diversidade de linguagens, a multimodalidade e a multissemiose, que apontam para um trabalho com práticas multiletradas.

O livro traz essa questão do hipertexto. E essa é uma das razões que a gente fez essa escolha, alguns colegas disseram que o livro era superficial, ele não é superficial, ele traz links, ele te leva pra outros lugares. Porque se a gente tivesse numa época que, sei lá, num futuro em que a gente pudesse dar um click no livro e abrisse um leque de possibilidades, como a gente faz na tela, seria perfeito. Mas aqui, pelo menos, já leva o aluno a perceber que aquilo não é um assunto estático, que tem possibilidades, que ele pode fazer outras leituras, é uma pintura, é uma fotografia, é um poema. (Professora Sofia, informação verbal, 2018).

No discurso da professora, interpretamos que o livro didático adotado pela escola-campo possibilita ampliar os domínios do saber, levando os leitores “pra outros lugares”, a partir dos *links* e nós que sugere. Os “nós”, como define Lévy (1993, p. 33), “[...] podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos [...]”. O livro didático, de fato, nos apresenta sugestões de nós (unidade de informação da base de dados) que se conectam por *links*, os quais apontam para *sites* da internet,



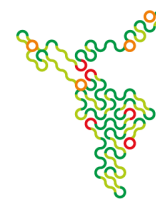
indicam imagens, vídeos e até visitação virtual de museus. Ressaltamos, porém, que dependerá de cada professor fazer esses *links* funcionarem: ou o professor desenvolve saberes e competências para potencializar essas sugestões ofertadas no livro, transformando-as em conhecimento, em aprendizagem, ou não sairá “do lugar comum”, da leitura do livro para a aula expositiva, para a cópia no caderno ou no quadro. Desse modo, o material impresso, simplesmente, tornar-se-á mais uma proposta a não sair do papel.

Retomando o discurso da professora Sofia, se no livro didático impresso não pode ser dado o *click*, o professor pode, a partir dele, fazer com que os alunos criem outros *links*. Os hipertextos poderão ser efetivados pelos alunos a partir do livro, pela ação autoral do professor, que poderá transformar a sua ação em uma prática pedagógica hipertextualizada, buscando outras referências multimodais, para além do que apresenta o livro didático, de modo a estabelecer conexões entre os textos e o contexto sociocultural em que vivem seus alunos.

Essa possibilidade de ampliação da prática é desejo do professor, como nos revela a Professora Sofia. Mas, dada a complexidade dos processos tecnológicos, as propostas de práticas pedagógicas que envolvem novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho e novas maneiras de acessar e produzir conhecimento ainda precisam ser compreendidas em toda a sua dimensão.

Eu, particularmente, não gosto só de ficar no livro didático [...]. Quando a gente começa a estabelecer um diálogo, a gente começa a pensar outras coisas, né? Mesmo sendo o impresso, nossa mente, que não é linear, vai estabelecendo redes. Agora, assim... isso porque a gente tá aqui pensando num ambiente que não é digital, porque se a gente for pensar no ambiente digital, esse trabalho com o hipertextual, a gente não vai conseguir desenvolver nada, já que a gente não tem esses recursos em sala de aula. (Professora Sofia, informação verbal, 2018)

O discurso da professora Sofia enfatiza as mudanças na textualidade do livro didático, com sugestões de *links* que apontam para pesquisas fora das páginas impressas, cuja intenção é ampliar as informações no processo de construção de conhecimento dos alunos, que “[...] podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram [...]” (LEMKE, 2010, p. 472). Esse movimento de liberdade em busca de interpretações alternativas, de ampliação de informações sobre o assunto, deve ser exercido não só pelos alunos, em relação ao livro didático – este como um elo mediador da aprendizagem –, mas também poderá ser incorporado pelos professores, no seu fazer pedagógico e no modo como o próprio livro didático é tomado em sala de aula, enquanto recurso pedagógico.



Sobre as práticas de letramentos propiciadas pelas redes digitais, uma das professoras colaboradoras comenta:

O livro te dá os links, os caminhos. Eu acho que a gente precisa trabalhar essa questão da pesquisa, das pesquisas nos espaços na internet, uma pesquisa de fomento ao conhecimento, a utilização do Facebook como instrumento de poder e de conhecer, a utilização do Youtube como instrumento de poder e de conhecer, entendeu? (Professora Gaia, informação verbal, 2018)

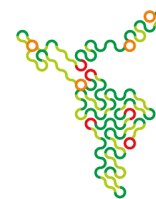
Como observa a professora, o livro didático aponta os caminhos, mas os educadores têm o papel fundamental de transformar essas atividades em práticas mais críticas. Estamos falando da necessidade de trabalhar em sala de aula os letramentos críticos. Dentro do contexto da cultura digital, em que os multiletramentos se propagam e circulam, é importante que a escola trabalhe com os letramentos críticos, entendidos aqui, conforme Rojo (2009, p. 108), “[...] como a capacidade de lidar eticamente com os discursos, em uma sociedade permeadas de textos que não podem ser tratados de forma alienada [...]”.

A sociedade exige hoje sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos, que se responsabilizem pelo que dizem, que sejam capazes de usar a palavra de forma ética. A autora argumenta que a linguagem não ocorre de forma “neutra” na sociedade. Os textos materializados no livro didático possuem “[...] interlocutores situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos” (ROJO, 2009, p. 108); assim os sujeitos constroem significados atuando na vida social.

Outro aspecto observado nas reflexões sobre o livro didático e os multiletramentos, no contexto das tecnologias digitais, pode ser discutido a partir do que expõe umas das docentes:

No livro didático, o importante também são os links, o que sai deles, que ramifica. Porque tecnologia não é só o computador, isso também é tecnologia [apontando para o livro], o livro é uma tecnologia, a imprensa é uma tecnologia que agora é superada por outras questões. (Professora Gaia, informação verbal, 2018)

A professora nos apresenta a sua concepção de tecnologia não somente voltada ao contexto digital mas tecnologia como fazer humano. Toda tecnologia precisa ser recriada, precisa da ação do homem para funcionar. O livro didático, como tecnologia impressa, aí se inclui. As tecnologias estão sempre em processo de desenvolvimento, novos artefatos surgem e, com eles, novas habilidades e competências são requeridas dos sujeitos, sobretudo no que tange aos multiletramentos. É imprescindível, portanto, que a escola fomente práticas de leitura e de escrita no intuito de possibilitar



a produção de significados, não só por meio do letramento escrito, mas a partir de outros letramentos múltiplos e multimodais.

Considerações Finais

O contexto da cultura digital tem modificado significativamente os modos de ensinar e de aprender, isto é, a prática dos professores em sala de aula, convidando-nos a refletir sobre o trabalho que os docentes de Língua Portuguesa no Ensino Médio podem desenvolver a partir do uso do livro didático, considerando o contexto das linguagens hipertextuais e multimodais, tão íntimas dos jovens dessa etapa de escolarização, em constantes interações.

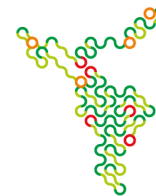
Nesse sentido, inferimos que os professores do Ensino Médio precisam apropriar-se de linguagens diversificadas que envolvam a multimodalidade, os multiletramentos ampliados pelas tecnologias digitais, para, a partir do conteúdo do livro, ir além da leitura do verbal escrito, para responder aos desafios contemporâneos do ler e do escrever de modo a posicionar-se criticamente nas mais diversas situações e contextos socioculturais.

Os professores reconhecem que o livro didático, enquanto material de apoio pedagógico, poderá constituir-se em *links* para que sejam criadas possibilidades de leitura e de escrita que se ampliem para o campo digital e que auxiliem professores e alunos a ampliar seus saberes e a produzir conhecimentos. Entretanto dependerá de cada professor acionar esses *links*, permitindo aos alunos realizar seus percursos de leitura e de escrita mobilizando várias linguagens, várias mídias bem como acessar vários contextos culturais. Nesse sentido, o professor precisará elaborar projetos didático-pedagógicos que possam “linkar” o conteúdo do livro didático com outras possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais e assumir-se como autor de sua prática, pois o movimento de autoria dos professores fará toda a diferença para a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). *Situated literacies: reading and writing in contexts*. London, New York: Routledge, 2000. p. 169-171.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.



FERRAZ, Obdália; CUNHA, Úrsula. Multiletramentos. In: MILL, Daniel (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018. p. 463-467.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, Campinas, p. 455-479, 2010.

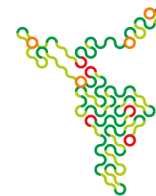
LÉVY, P. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

NLG. NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v.66, n. 01, Londres, p. 60-92, 1996.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.

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

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.



LUZ, CÂMERA, AÇÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS MULTILETRAMENTOS

Raqueline de Almeida Couto ¹

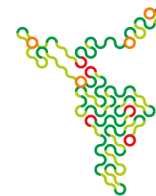
Resumo: O objeto central deste estudo é a apropriação crítica das mídias digitais e as práticas pedagógicas que as envolvem, na escola e para além dela, a partir da produção audiovisual colaborativa. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo compreender como a experiência com o trabalho colaborativo, a partir da produção audiovisual tem fomentado a ressignificação da prática pedagógica dos professores do Ensino Médio de uma escola pública do município de São Francisco do Conde – BA. Para atingir o objetivo proposto e responder à questão central deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) de abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010) com professores. O trabalho está fundamentado, teoricamente, no pensamento freiriano, dialogando com autores que discutem a Pedagogia dos Multiletramentos, (GNL, 1996; ROJO, 2012; 2013); formação de professores, (ANDRÉ, 1999; NÓVOA, 1999); produção audiovisual, numa perspectiva colaborativa (BELLONI; GOMES, 2008; FANTIN, 2012; PRETTO, 2008; 2011; 2012). Diante das leituras realizadas e da observação em fase de conclusão, podemos inferir que a produção do audiovisual apresenta características transdisciplinares, uma vez que favorece a interação dos conhecimentos dos envolvidos em um processo mútuo de compartilhamento e pode propiciar a criação de um campo colaborativo, compreendendo ambos, professores e alunos, como produtores de conhecimentos.

Palavras-chave: Formação Continuada. Tecnologias Digitais. Produção Audiovisual. Multiletramentos.

Light, camera, action: teacher formation from the perspective of multiletraters

Abstract: The central object of this study is the critical appropriation of digital media and the pedagogical practices that involve them, at school and beyond, based on collaborative audiovisual production. In this sense, this research aims to understand how the experience with collaborative work, from audiovisual production, has fostered the resignification of the pedagogical practice of high school teachers in a public school in the city of São Francisco do Conde - BA. To achieve the proposed objective and answer the central question of this study, we developed a collaborative research (IBIAPINA, 2008) with a qualitative approach (ESTEBAN, 2010) with teachers. The work is theoretically based on Freire's thought, dialoguing with authors who discuss the Pedagogy of Multiliterations, (GNL, 1996; ROJO, 2012; 2013); teacher training (ANDRÉ, 1999; NÓVOA, 1999); audiovisual production, in a collaborative perspective (BELLONI; GOMES, 2008; FANTIN, 2012; PRETTO, 2008; 2011; 2012). In view of the readings carried out and the observation being concluded, we can infer that the audiovisual production presents transdisciplinary characteristics, as it favors the interaction of the knowledge of those involved in a mutual sharing process and can

¹Professora da Educação Básica. Mestra em Educação (PPGEduc – UNEB). Madre de Deus, Brasil.



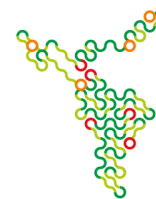
provide the creation of a collaborative field, comprising both teachers and students as knowledge producers.

Keywords: Continuing Education. Digital Technologies. Audiovisual production. Multiliteracies.

O estudo apresentado constitui um desdobramento de uma pesquisa de Mestrado defendida em maio de 2020. O recorte aqui apresentado está diretamente ligado a um dos objetivos da pesquisa: compreender como a experiência com o trabalho colaborativo, a partir da produção audiovisual tem fomentado a ressignificação da prática pedagógica dos professores do Ensino Médio de uma escola pública do município de São Francisco do Conde – BA, tendo como centralidade a formação docente para a apropriação e produção crítica das mídias e das Tecnologias Digitais (TD). De abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010), conduzidos pela pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), o foco da ação colocou em evidência a formação continuada de professores; *multiletramentos* e pedagogia dos *multiletramentos* e a produção audiovisual como potencializadoras do processo de ensino e de aprendizagem.

Atualmente, vêm sendo muito discutidas, práticas pedagógicas que despertem a curiosidade e o prazer de aprender nos educandos. São questões que desafiam ao profissional de educação reinventar-se sempre; e, à escola, “um cenário de ação que pode modificar-se em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação” (MORIN, 1996, p. 284-285), adaptar-se à nova realidade, flexibilizando suas ações, ressignificando seus valores, proporcionando ao sujeito perceber, compreender, criticar e, se necessário, alterar a prática pedagógica. “Essa nova realidade convida a escola a criar situações em que os alunos, ao se apropriarem das mídias digitais, possam usá-las para formar opinião, expressar suas ideias, interpretar os fatos cotidianos, resolver problemas” (SILVA, 2014, p. 281) .

A proposta é que a escola faça uso da mídia como uma possibilidade dialógica crítico-criativo com a cultura da mídia, ao se apropriar dela como forma de expressão e produção cultural. Logo, trazer discussões cujo cerne seja a apropriação crítica das mídias e das Tecnologias Digitais (TD), e as práticas pedagógicas que as envolvem, na escola e para além dela, impulsiona a reflexão de um modelo de educação que dialogue com a diversidade de saberes e culturas, que motive o processo criativo, que se aproprie da cultura digital de maneira crítica, criativa e reflexiva.



O CENÁRIO

Considerando a formação docente como alicerce para práticas pedagógicas mais autorais, a temática em questão torna-se relevante, uma vez que reflete sobre processos de ensino e aprendizagem mais inventivos que emergem da prática pedagógica de professores do Ensino Médio que experienciam com seus alunos a produção audiovisual colaborativa, na busca de compreender as possibilidades de atuação dos estudantes na formação continuada e em serviço dos professores do Ensino Médio, no fomento à produção audiovisual colaborativa, com vistas aos multiletramentos.

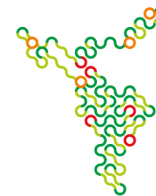
Para tanto, o percurso percorrido possibilitou discutir, colaborativamente, os desafios que os professores e alunos encontram ao fazer uso da diversidade de linguagens na produção audiovisual; Identificar as contribuições dos estudantes para a formação continuada dos professores através do fazer colaborativo da produção audiovisual, visando aos multiletramentos e colaborar com o processo de produção de vídeos por docentes e estudantes, na escola, com vistas à formação continuada de professores, focada nos multiletramentos.

Para atender tais objetivos nos caminhos da formação que se estabelece no seio da escola, contamos com quatro professores colaboradores da área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias² do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho, unidade de ensino situada na cidade de São Francisco do Conde-BA. Os porquês? Eles experimentavam, a produção audiovisual com seus alunos num processo mútuo de colaboração. Desse modo, quando a ação emerge no seio da escola, é, deveras, propulsora de uma prática docente que, no âmbito de um processo de ensino e de aprendizagem, poderá tornar professores e alunos protagonistas de suas histórias. Denominamos este grupo de colaboradores, nesta pesquisa, de CEAJATLAB³.

No caminhar da produção, o arcabouço teórico percorreu os caminhos da formação. As categorias de estudo e os teóricos que serviram de embasamento: Mídia-Educação (BELLONI; GOMES, 2008; FANTIN, 2012; PRETTO, 2008; 2012; Formação docente (NÓVOA, 1992; 1995; 2009; TARDIF, 2010; IMBERNÓN, 2009; 2011; 2013); Multiletramentos e Pedagogia dos

² A área engloba professores das disciplinas escolares no Ensino Médio: Artes, Língua Estrangeira, Educação Física e Língua Portuguesa

³ Grupo de experiência formativa em produção audiovisual, constituído por um grupo de professores do Colégio onde a pesquisa ocorrerá.



Multiletramentos, (GNL,1996; ROJO 2009; 2012; 2013); Os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014); Letramentos multimidiáticos (LEMKE, 2010); Letramentos hipermidiáticos (SIGNORINI, 2011); produção audiovisual (FANTIN, 2012; FERRÉS, 1996, 1998; MORAN,2005), esta como processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor se autoriza, produzindo colaborativamente, com seus alunos, seus próprios conteúdos⁴ audiovisuais, de acordo com a necessidade, sinalizando as possibilidades formativas advindas dessa cultura.

O CENÁRIO ILUMINADO

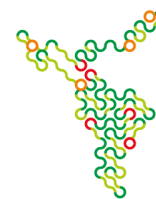
Na tessitura do presente texto, uma referência a expressão muito comum no mundo do cinema: *luz, câmera, ação* apresentará os pontos relevantes da pesquisa. No ponto de luz, uma breve introdução, apresentamos a construção/captura do objeto de pesquisa. A proporção que o cenário vai sendo iluminado os fundamentos que envolvem a problemática de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, justificativa, os sujeitos vão emergindo, em uma combinação dialógica e colaborativa.

Com uma câmera na mão, no intuito de acessar a questão que circunda o problema, percorremos o itinerário metodológico, descrevendo a metodologia condutora da pesquisa, os dispositivos de análise, os achados do campo empírico, com o objetivo de desvelar as práticas multiletradas que emergem do fazer colaborativo com a produção audiovisual.

A abordagem na qual este estudo se alicerça é a qualitativa. A escolha por este tipo de abordagem proporcionou ao pesquisador o contato direto com a situação a ser estudada, compreendendo os atores sociais a partir de aspectos socio-históricos.

Na busca de soluções que pudessem atender às demandas sociais que, a cada dia, refletem no espaço escolar, mais especificamente, nas práticas docentes, optou-se, como referencial teórico-metodológico, a pesquisa colaborativa, por considerar, nesse tipo de investigação, que pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, “[...] calcados em decisões e análises construídas por meio de

⁴ Baseado na Pedagogia Comunicacional Interativa de Amaral (2009b) que coloca o professor como autor de seu conteúdo, sem que tenha que submeter-se à profissionais de outras áreas para produzir seu material.



negociações coletivas, tornam-se coparceiros, consuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p. 26).

A pesquisa colaborativa privilegia a imersão do pesquisador no campo de trabalho dos sujeitos; o processo investigativo não é pautado apenas no ponto de vista do pesquisador; possibilita a reflexão colaborativa da prática pedagógica. Ibiapina (2008, p. 31) assim define:

[...] uma atividade de co-produção desenvolvida por pesquisadores e professores, com objetivo de transformar uma determinada realidade educativa, levando tempo para ser concretizada, pelas suas ações serem realizadas em ações formativas, buscando a valorização do pensamento do próximo na construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo.

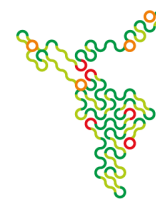
Neste sentido há a participação ativa na produção do conhecimento, durante os encontros formativos, pesquisador e participantes atuam como parceiros, cada um colaborando com seus conhecimentos, sem deixar de reconhecer e respeitar a colaboração do outro (IBIAPINA, 2008)

A fim de acessar a questão que circunda o problema, foram utilizados, para a construção dos dados, entrevistas semiestruturadas, além da Observação Participante (OP) do fazer colaborativo com a produção audiovisual, para interpretar as práticas multiletradas emergentes desse processo (MACEDO, 2000).

A formação continuada e em serviço de professores no âmbito escolar ancorou-se nos estudos de autores que concebem o sujeito como ser protagônico de sua formação e o forma-se superior ao ato de formar (NÓVOA, 1992; 1995; 2001); considerando seus saberes e fazeres (TARDIF, 2014); o contexto no qual os sujeitos estão inseridos e compreendem a importância da formação continuada desenvolvida colaborativamente (IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011).

A produção audiovisual (FANTIN, 2012; FERRÉS, 1996, 1998; MORAN, 2005), no contexto da pesquisa, se configurou como uma prática relevante de multiletramento digital uma vez que possibilitou produzir culturas, conhecimento e bens, conduzindo para uma aprendizagem crítica e reflexiva (PRETTO, 2008; 2011; 2012) a partir do fazer que se constrói colaborativamente.

A multimodalidade que se manifesta com a produção audiovisual nos convida à refletir acerca das oportunas teorizações empreendidas em torno da pedagogia dos Multiletramentos e dos Multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2009; 2012; 2013). Ferraz e Cunha (2018, p. 464-465), ao se referirem à pedagogia dos multiletramentos, trazem a seguinte compreensão:



A pedagogia dos multiletramentos envolve novas práticas de letramentos, as quais possibilitam aos indivíduos, como produtores ativos de sentido, potencializar o uso que já fazem de recursos tecnológicos (do impresso ao digital), visando à construção colaborativa de conhecimento. Essa proposta surge como dimensão de uma pedagogia socialmente justa e produtiva, que chama a atenção para a urgência de se articular os estudos de letramentos com o contexto educacional, bem como para a necessidade de a escola, em nome de uma nova ética e uma nova estética, considerar a multimodalidade bem como a diversidade cultural dos povos da sociedade atual, no espaço escolar, de modo a construir propostas de ensino e aprendizagem que contemplem a linguagem interativa, transgressiva, híbrida, colaborativa, fronteiriça, mestiça; que não discriminem o uso dessa ou daquela tecnologia, mas que as tomem todas como recursos para produção de sentidos, a partir de práticas híbridas, fronteiriças e do novo *ethos* que elas implicam.

Neste sentindo, está no âmbito do fazer, da práxis, do entrelaçar a culturas valorizadas e culturas locais, envolvendo a diversidade de linguagens, culturas e semioses que compreende o letramento como prática situada, o indivíduo como um ator social e o valor da produção cultural local (STREET, 2014).

Para que essa pedagogia seja implantada, quatro requisitos básicos precisam ser levados em consideração:

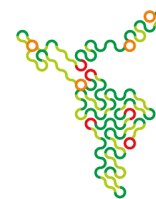
A prática situada: esta está diretamente relacionada às práticas socioculturais que os alunos trazem consigo, na experiência, *Available Designs*;

A instrução aberta: processo de apropriação do conhecimento sistemático e reflexões das vivências; ou seja, a compreensão do *Available Designs e dos processos de Designs*;

O *enquadramento crítico*: aqui, a criticidade dos alunos é ponto fundamental para a compreensão de “contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados” (ROJO, 2012, p. 30); a interpretação desse contexto, o *Designing*;

A prática transformadora com fins: a transformação da realidade, quer por meio de ações baseadas nas vivências dos envolvidos, quer por meio de seus interesses e intencionalidades, quer por ações esperadas ou previstas, o *Redesigned*.

O entrelaçamento do uso das TD, através da produção audiovisual colaborativa às práticas de multiletramentos, sugere pensar a formação de professores capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais e repensar possibilidades com o intuito de dar visibilidade à diversidade de culturas existentes no contexto escolar. Esta práxis sugere mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas atuais, por isso



acreditamos que a produção audiovisual na perspectiva dos multiletramentos seja uma chave conceitual bastante relevante.

Os encontros ocorreram sob a forma de sessões reflexivas formativas (IBIAPINA 2008). Nelas, os professores descreveram, analisaram e refletiram de forma crítica sobre a sua própria prática, para reconstruir, colaborativamente, suas ações. Partindo de experiências didático-pedagógicas envolvendo a produção audiovisual, contaram com a atuação e colaboração dos seus alunos. Ao se aventurarem juntos, professores e alunos auxiliaram na promoção de uma aprendizagem colaborativa.

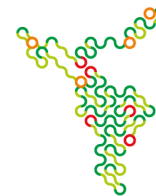
A aprendizagem colaborativa, por suas características próprias, representa um desdobramento teórico e metodológico dessas pedagogias e teorias, propiciando uma forma de ensinar e aprender que supera o paradigma tradicional de ensino. Devido às inovações científicas e tecnológicas do mundo atual, ela apresenta-se como uma abordagem diferenciada para que os aprendizes possam ter condições de manusear a avalanche de informações às quais estão expostos, interpretando-as e transformando-as em conhecimentos socialmente relevantes (TORRES; IRLA, 2005).

Tal movimento resultou de um planejamento com os professores e não para os professores, a partir das considerações de seus alunos, possibilitando-lhes tornarem-se protagonistas da sua própria formação, esta, construída em práticas colaborativas, dialéticas e dialógicas. Dessa parceria que se estabeleceu, emergiu as oficinas formativas e os sujeitos da formação se autorizaram a contribuir uns com os outros com saberes com vista à produção. Revelaram competência técnica e conhecimento prático ao produzirem conteúdos audiovisuais, aprendendo a partir de seus próprios questionamentos, bem como pela interação com seus pares.

CENAS PARA NOVOS CAPÍTULOS

Compreendendo que as ações de formação continuada não podem deixar de lado as novas práticas de letramentos e suas multissemióticas, apoiadas no uso das tecnologias digitais, repensar possibilidades de aprendizagem, com vistas à contextualização de conteúdos, ao redimensionamento das práticas que possam conduzir professores e alunos a múltiplos e significativos aprendizados, estimular a produção de mídias e ao mesmo tempo, orientá-los para uma autoria responsiva, sugerem convívio harmônico entre o alunado e o mundo contemporâneo multiletrado.

Ao tomar como ponto de partida as culturas de referência do aluno, contemplando a multiplicidade e variedade das práticas letradas, envolvendo as tecnologias digitais, os professores



foram desafiados a abrir espaços em suas práticas para explorar os desdobramentos éticos de significados situados construídos cada vez mais, através de múltiplas linguagens. Sinalizaram que o trabalho na perspectiva dos multiletramentos já é uma realidade entre eles. Tais experiências têm nos autorizado a destacar a importância da valorização do contexto sociocultural do aluno para se estabelecer uma prática pautada nos multiletramentos.

Neste caminhar, já nos autorizamos a revelar o observado: a produção do vídeo apresenta características transdisciplinares, uma vez que favorece a interação dos conhecimentos dos envolvidos em um processo mútuo de compartilhamento; as mídias são determinantes no cotidiano escolar e fora dele; e a produção colaborativa constitui um desafio para que professores, em sua prática pedagógica, possibilitem a produção de mídias e, ao mesmo tempo, orientem seus alunos para uma autoria responsiva.

Ao refletir sobre a práxis, quanto ao fazer colaborativo envolvendo a produção audiovisual, o grupo de professores refletiu seu papel de mediadores na formação do aluno. Cada um se permitiu ouvir as contribuições do outro, trocar informações, construir, partilhar, promovendo um trabalho em coautoria com seus alunos.

Concluimos, portanto, que as tecnologias digitais são relevantes, no contexto da Educação Básica, para o desenvolvimento de práticas inovadoras que envolvem várias linguagens e culturas; que a formação continuada e em serviço, quando ocorre de modo colaborativo e reflexivo, considerando os saberes já construídos pelos professores, tem propiciado ressignificação da práxis pedagógica.

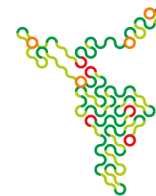
Referências

FANTIN, Mônica e RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Mônica e RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERRAZ, Obdália; CUNHA, Úrsula. Multiletramentos. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 464-465.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.



MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias na educação**. Desafios da televisão e do vídeo à escola. Secretaria de Educação a Distância, SEED, 2005.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In SCHNITMAND, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

NLG. NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v.66, n. 01, Londres, p. 60-92, 1996.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**. 2011, 24(1), p. 95-118. CIED - Universidade do Minho.

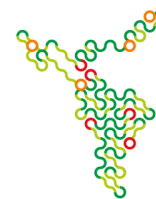
ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIGNORINI, I. e FIAD, Raquel S. (orgs) **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, p. 283-303.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Modos de ler**: oralidades, escritas e mídias: In: LIMA, Elizabeth G. e Cardoso, Verbena. M.R(Ogrs.). Curitiba: Arte& Letra, 2014. p. 273-290

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TORRES, Patrícia Lupion.; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano F. **Grupos de consenso**: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino- aprendizagem. Brasil, 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=57>>. Acesso em: 20 mar. 2017.



UM OLHO NOS LETRAMENTOS E OUTRO NOS MULTILETRAMENTOS: O *WHATSAPP* COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Sidmar da Silva Oliveira¹

Resumo: Este texto apresenta reflexões sobre a integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, com o objetivo de discutir as contribuições das práticas de leitura e escrita realizadas no *whatsapp*. Trata-se de um relato de experiência, que toma como mote para discussão a seguinte questão: quais as contribuições do *whatsapp* para promoção de práticas de leitura e escrita na Educação Básica? A discussão teórica parte dos letramentos, perpassa pelos multiletramentos e conecta-se com o uso das tecnologias digitais e do *whatsapp* no processo de ensino-aprendizagem. O estudo leva a inferir que o uso das tecnologias digitais contribui para reflexão e produção de práticas sociais de leitura e de escrita, tecidas pelas linguagens multimodais e multissemióticas; e que o *whatsapp* se constitui como espaço digital que favorece a produção colaborativa de práticas multiletradas, contribuindo para conectar as vivências do mundo digital com a realidade escolar e sociocultural.

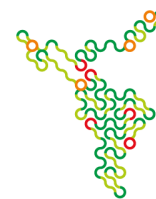
Palavras-chave: Letramentos. Multiletramentos. *Whatsapp*. Tecnologias digitais.

An eye on licensing and another on multileters: whatsapp as teaching strategy

Abstract: This text presents reflections on the integration of digital technologies in the teaching-learning process, in a 5th grade class of elementary school – early years, with the objective of discussing the contributions of reading and writing practices carried out in *whatsapp*. This is an experience report, whose theme for discussion is the following question: what are the contributions of *whatsapp* to promote reading and writing practices in Basic Education? The theoretical discussion starts from literacies, permeates multiliteracies and is connected with the use of digital technologies and *whatsapp* in the teaching-learning process. The study leads to the inference that the use of digital technologies contributes to reflection and production of social practices of reading and writing, woven by multimodal and multisemiotic languages; and that *whatsapp* is constituted as a digital space that favors the collaborative production of multiliterate practices, contributing to connecting the experiences of the digital world with the school and sociocultural reality.

Keywords: Literacy. Multiliteracies. *Whatsapp*. Digital technologies.

¹ Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Monte Santo Bahia, Brasil. E-mail: sydy.oliveira10@gmail.com



Prosa inicial: entre objeto e objetivos

Este relato de experiência, que discorre sobre o uso pedagógico do *whatsapp*, visa responder a seguinte questão: quais as contribuições do *whatsapp* para promoção de práticas de leitura e escrita na Educação Básica? Essa provocação foi impulsionada a partir do interesse dos alunos em utilizar o celular, na instituição escolar, para acessar o *whatsapp* – aplicativo que permite trocar mensagens escritas, de voz, fotos, *gifs*... de forma instantânea com o auxílio de dispositivos móveis; criar grupos, compartilhar vídeos, arquivos dentre outras funções (ALVES; PORTO, 2019).

Para consecução da experiência didático-pedagógica, criei um grupo no *whatsapp*, intitulado de Alunos - São Pedro, adicionei os 13 alunos do 5º ano que acessavam o aplicativo e os provoqueei (de agosto a novembro de 2019) sobre aspectos socioeconômicos e educacionais da localidade. O *corpus* para análise e discussão foi produzido a partir de capturas de tela das respostas dos alunos; mas, ao categorizar² o material produzido, selecionei apenas as três capturas³ que contribuem para aprofundar as elaborações e reflexões situadas sobre o *whatsapp* como ambiente de circulação de múltiplas linguagens e espaço colaborativo de aprendizagem (ALVES; PORTO, 2019).

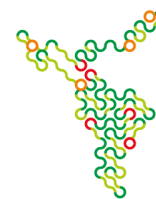
Entretecer essa discussão exige conceber que o ensino da língua escrita tem sido um grande desafio aos professores brasileiros. Em uma breve análise nos dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), é possível perceber que 29% dos jovens e adultos de 15 a 64 do país “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas” (INAF, 2018, p. 8). Deveras, a formação de sujeitos proficientes em leitura e escrita ganha novos contornos na contemporaneidade.

Ao discutir a formação de *lautores* (ROJO, 2013) proficientes na sociedade contemporânea, é necessário (re)pensar em práticas alfabetizadoras que coadunem a aprendizagem escolar com as situações cotidianas dos alunos⁴; práticas que, a partir da leitura e produção de textos que circundam

² Moraes e Galianzi (2016) advertem que categorizar é reunir o que é comum, resultando na formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum, com pertinência e rigor científico.

³ Respeitando os princípios éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, as imagens compartilhadas no grupo e os nomes ou contatos dos interlocutores são mantidos em sigilo.

⁴ Ressalta-se a relevância das questões relativas a gênero na tessitura deste manuscrito, mas a opção pelo uso do masculino se justifica porque a voz do pesquisador está implícita no texto.



o contexto de vida dos alunos, desenvolvam o conhecimento útil (GÓMEZ, 2015), com vistas a subverter a perspectiva de ensino na qual os alunos produzem textos cujo professor é o único leitor.

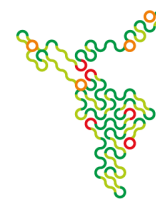
Tecer essa trama exige compreender que as tecnologias digitais têm grande potencial para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, “[...] se faz imprescindível levar à sala de aula discussões envolvendo as produções com as quais os jovens já têm contato fora do ambiente institucional de ensino” (ROJO, 2013, p. 46). À vista disso, a escola precisa utilizar as tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramentos, na perspectiva de promover uma prática pedagógica que contemple a diversidade de informações presentes no cotidiano e valorize a multiplicidade cultural e de linguagens que constituem os textos na contemporaneidade.

É notório que muitos alunos têm aparelho celular e estão conectados às redes sociais, mas a escola ainda não tem explorado o potencial pedagógico desses artefatos. Mesmo com a expansão das tecnologias digitais, que facilita acesso às informações e permite a conexão com outras pessoas ou dispositivos, propiciando novas formas de ler e escrever, a instituição escolar, principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), ainda luta para se reestruturar frentes a tais mudanças. Ainda há escolas que proíbem o uso do celular no ambiente escolar, indo de encontro a uma pedagogia que contempla a diversidade cultural e de linguagens: a Pedagogia dos Multiletramentos.

O trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos (GLN, 1996) volta-se para os estudos que valorizam a diversidade cultural dos alunos e a multiplicidade semiótica na constituição dos textos que são veiculados em diversos meios, exigindo da escola enfoque crítico, pluralista, democrático e ético em direção a outros letramentos (ROJO, 2012) durante o processo de ensino-aprendizagem. Em função disso, a integração do *whatsapp* ao fazer pedagógico propicia a circulação de textos multissemióticos e possibilita um ensino que dialoga com o contexto sociocultural dos alunos.

A partir das inquietudes sobre a necessidade de ressignificar a prática alfabetizadora na era digital (GÓMEZ, 2015), surgiu a ideia de utilizar, com fins pedagógicos, o *whatsapp* – aplicativo que tem potencializado as formas de interação-comunicação e de leitura e escrita, além de envolver “os alunos na construção colaborativa de conhecimento em rede-grupo-movimento - transformando momentos e espaços informais e não formal em oportunidades de aprendizagem formal” (ALVES; PORTO, 2019, p. 66), dinâmica que contribui para o processo de alfabetização e letramentos.

No cenário atual, é necessário que a escola explore as múltiplas possibilidades de leitura, escrita e construção de sentidos que as tecnologias digitais possibilitam, abrindo-se para o mundo das



diversas propiciações tecnológicas que permeiam a contemporaneidade. Integrar as tecnologias digitais à prática pedagógica se configura como uma nova possibilidade de ensino-aprendizagem, pois, “em vez de exibir conteúdos, pode propor oportunidades de aprendizagem e estabelecer conexões com os alunos por intermédio de aplicativos e *sites* de redes sociais digitais - de forma mais participativa e engajada” (ALVES; PORTO, 2019, p. 69).

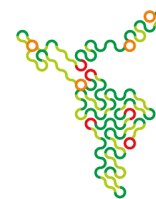
Portanto, propor atividades de leitura e de escrita no espaço digital a partir do mundo de vida dos alunos é uma estratégia essencial para trabalhar os letramentos e multiletramentos, contribuindo para a formação cidadã. Logo, a escola precisa despertar-se para essa nova realidade e abrir-se às novas trilhas; ao invés de proibir o uso de celulares, é mais perspicaz e produtivo criar situações didáticas para explorar o potencial desses artefatos e valer-se da interatividade e desejo que os alunos têm pela navegação nas redes para ressignificar o ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Tecnologias digitais, letramentos e multiletramentos: aproximações necessárias

Ao debater a integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, surge à necessidade de discutir alfabetização, letramentos e multiletramentos. Para Soares (2001, 31-39), “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, enquanto que “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Os termos são indissociáveis, e uma pessoa pode ser letrada sem ser alfabetizada; do mesmo modo, pode ser alfabetizada sem ser letrada. Nesse sentido, letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 18).

Empiricamente, é essencial entender que o ensino da língua escrita precisa ser realizado a partir de situações reais de uso social da leitura e da escrita, em uma perspectiva que articule as habilidades requeridas à aprendizagem dos códigos escritos com as competências discursivas para o uso da leitura e da escrita em diversas práticas sociais. Com efeito, é primordial compreender que as práticas de usos da leitura e da escrita não são exclusivas do cotidiano escolar; elas permeiam todos os espaços sociais, por conseguinte, o letramento não é o mesmo em todos os contextos.

Em função disso, o letramento precisa ser pensado no plural, como letramentos múltiplos que abrangem os escolares e os não-escolares (STREET, 2014). Para o autor, as práticas de uso da escrita são socioculturais e assumem significados específicos a depender dos contextos e situações em que



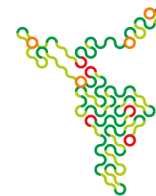
estão inseridos, mas a escola tem priorizado as habilidades de escrita, alheias às práticas sociais, ao invés de privilegiar as práticas de letramentos situados.

Ao conceber que os usos da leitura e da escrita acontecem em diversas situações sociais e envolvem sujeitos situados, exigindo diversos letramentos (familiar, tecnológico, digital, religioso etc.) que surgem com o desenvolvimento da sociedade, é vital discutir a concepção de letramentos no plural (STREET, 2014) e até mesmo letramentos múltiplos ou multiletramentos (ROJO, 2012). Por este ângulo, a prática alfabetizadora cuja ênfase é nas técnicas da leitura e da escrita, alheia às práticas sociais, associada ao progresso, à ascensão social, que tem como base o modelo autônomo de letramento, precisa ceder espaço para uma prática alfabetizadora que envolva a interação social e leve em consideração a participação ativa dos alunos; associada ao contexto sociocultural, cuja apropriação das práticas de leitura e escrita se constitui como base para a produção, socialização e difusão do saber, uma prática fundada no modelo ideológico de letramento (STREET, 2014).

Diante da diversidade cultural e de linguagens que permeia a sociedade contemporânea, é natural que letramentos tão diversificados sejam requeridos, exigindo que a escola reconfigure as formas de atuação. Apresentam-se neste contexto os multiletramentos que exigem novos olhares, novas práticas na esfera educacional e social; surgem para expandir o letramento, para conectar os diferentes cenários multiculturais e mutissemióticos com os textos multimodais da era digital.

Rojo (2012; 2013) apresenta os multiletramentos como a multiplicidade e variedade das práticas letradas da sociedade, que faz referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos. Por conseguinte, as práticas de leitura e de escrita trabalhadas na escola precisam ser desenvolvidas de modo crítico, pluralista e democrático, considerando as múltiplas culturas, linguagens e semioses (SILVA, 2017) que estão presentes na sociedade atual.

Ante essa compreensão, alfabetizar-letrando envolve a diversidade de linguagens, culturas e semioses, o que presume colocar os multiletramentos no centro da discussão, já que alfabetizar-letrando não pode ser desenvolvido senão em uma perspectiva que articule os letramentos globais e os letramentos locais vivenciados pelos estudantes, cabendo à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, mas também as culturas locais, (ROJO, 2009; 2012). Assim, a escola precisa criar condições para que as culturas locais, populares e de massa tornem-se temáticas valorizadas dentro da escola, pois os letramentos são construções sociais situados que precisam fundamentar a prática alfabetizadora.

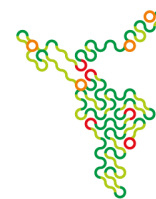


Ao reconhecer a importância de a escola reconhecer e valorizar a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica que constitui os textos, Rojo (2012) argumenta que a Pedagogia dos Multiletramentos envolve quatro características básicas: a prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. Para a autora, a *prática situada* se refere às práticas que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos, considerando aquilo que já sabem e o que se configura como novo para eles; a *instrução aberta* é o processo no qual os alunos se apropriam do conhecimento sistemático e analisam as práticas vivenciadas; o *enquadramento crítico* requer criticidade dos alunos, pois terão que compreender “os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados” (ROJO, 2012, p. 30); a *prática transformada* se refere à transformação da realidade, através de ações já previstas e esperadas, ou por ações baseadas nas vivências, nos interesses e intenções dos alunos.

Entre os muitos desafios que a escola enfrenta, um deles é o de desenvolver uma prática alfabetizadora que articule os textos impressos com os digitais, envolvendo os alunos em múltiplas práticas de letramentos. Com a expansão dos artefatos digitais, ler e escrever em ambientes digitais exige habilidades para lidar com as diversas linguagens e hipertextos: “se no texto impresso passamos as páginas, no texto digital usamos a barra de rolagem, clicamos em links, usamos menus, entre outras formas de navegar pelos textos” (COSCARELLI, 2018, p. 34).

A era digital, permeada pelas tecnologias digitais, tem promovido significativas mudanças na sociedade. O avanço tecnológico tem resultado na inserção dos alunos em uma nova cultura, não somente como consumidores (BRASIL, 2018), mas também como produtores de conhecimento. No entanto, a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica ainda é um processo embrionário no ambiente escolar; pouco se explora o protagonismo dos alunos e a possibilidade de construção colaborativa do conhecimento propiciada pelos artefatos digitais.

Com efeito, é crucial que a escola estabeleça interações, diálogos, reflexões e construções do conhecimento por meio das tecnologias digitais, uma vez que “o uso da tecnologia digital vem se solidificando e se destaca como condição necessária para o acesso à informação e para a melhoria do campo da comunicação mundial” (RIBEIRO, 2010, p. 15). Assim, o uso dos dispositivos digitais com fins pedagógicos no cotidiano escolar poderá contribuir para a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e colaborativo.



É válido frisar que as tecnologias digitais interferem nas relações sociais e comunicativas das pessoas, propiciando novas formas de ser, pensar, agir e interagir. Na escola, “a substituição dos livros/cartilhas impressos, do giz e do quadro negro pelo universo midiático implica na substituição da palavra escrita/imagem em suportes convencionais pela imagem escrita que circula no mundo virtual” (RIBEIRO, 2010, p. 16). Se os jovens estão cada vez mais conectados, a escola precisa aproveitar-se dos artefatos digitais, tornando-os aliados do processo educativo.

Portanto, integrar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem implica uma prática cujo cerne seja levar os alunos a “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva [...]” (BRASIL, 2018, p. 65). Para conseguir este propósito, uma das trilhas traçadas foi realizar atividades de leitura e escrita no espaço digital do *whatsapp*, como descrito e discutido na seção subsequente.

Resultados e discussões: escritas e significados

A produção de textos foi proposta e conduzida no grupo do *whatsapp*. Ao provocar os alunos acerca de aspectos socioculturais, tinha como propósito leva-los a refletir criticamente sobre variadas temáticas inerentes a comunidade a qual pertencem e construir proposições de intervenção ou melhorias para convivialidade na comunidade local. Pleiteava que cada aluno elaborasse um texto argumentativo para cada provocação, mas não foi isso que aconteceu. Seja pela novidade da proposta ou pela dificuldade de concatenar as ideias e elaborar textos, as proposições dos alunos tomaram um rumo comum dos diálogos no aplicativo *whatsapp*: mensagens curtas e objetivas.

Mesmo com escrita breves, os alunos compartilharam as produções com liberdade e autonomia, apresentando proposições relevantes à melhoria das condições sociais do povoado em que vivem.

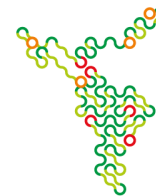
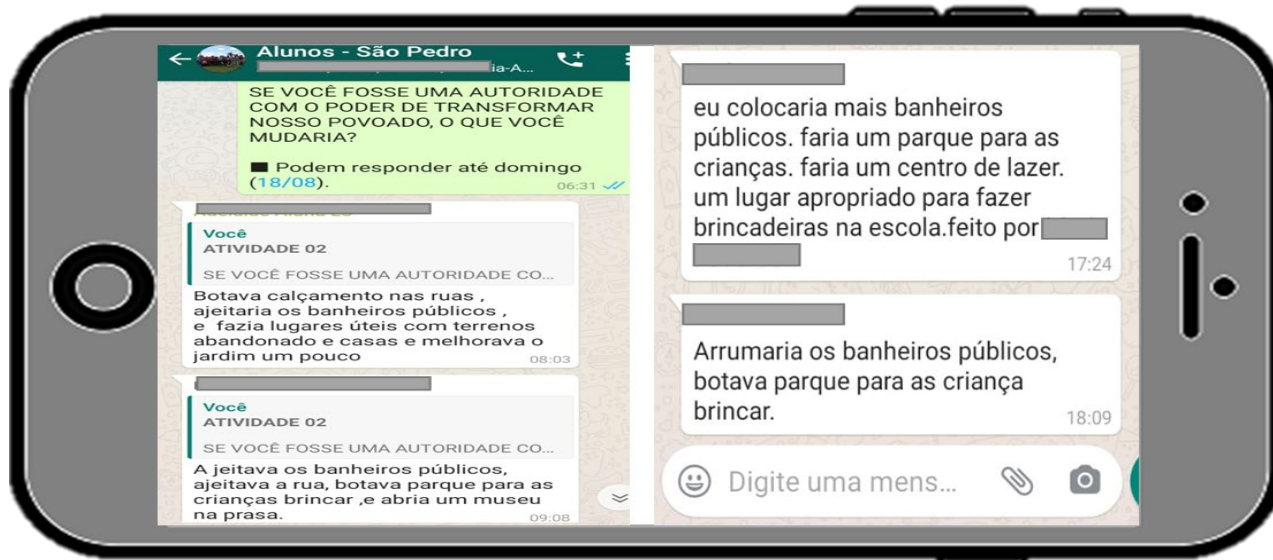


Figura 1 - captura de tela I: Reflexões e produções dos alunos sobre as propostas de mudanças no povoado.



Fonte: arquivos do autor.

Analisando os discursos presentes nesta captura de tela, é possível perceber a realidade social do povoado e a carência de ações do poder público. Quando sugere pavimentação de ruas e conserto dos banheiros públicos, os alunos denotam preocupação com aspectos infraestruturais que podem melhorar as condições de vida da população. Ademais, ao propor a construção de um parque (ou até um museu) e de um lugar apropriado para fazer as brincadeiras da escola, os alunos também demonstram preocupação com o lazer e bem-estar da população.

De modo geral, a captura de tela demonstra que os artefatos digitais são grandes aliados para a promoção de uma educação crítica e problematizadora (FREIRE, 2013), uma vez que possibilitam diálogos, interações e reflexões a partir da realidade sociocultural. É possível inferir, ainda, que a prática alfabetizadora, quando originária da prática situada, perpassando a instrução aberta e o enquadramento crítico, atinge a prática transformada, movimento que contribui para a formação de alunos analistas críticos, criadores de sentidos e transformadores da realidade (ROJO, 2012).

Outra atividade proposta foi à discussão sobre a infraestrutura da escola. A respeito desta temática, os alunos enfatizaram os aspectos que precisam ser aprimorados ou construídos.

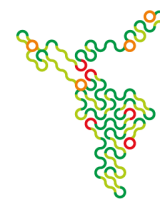
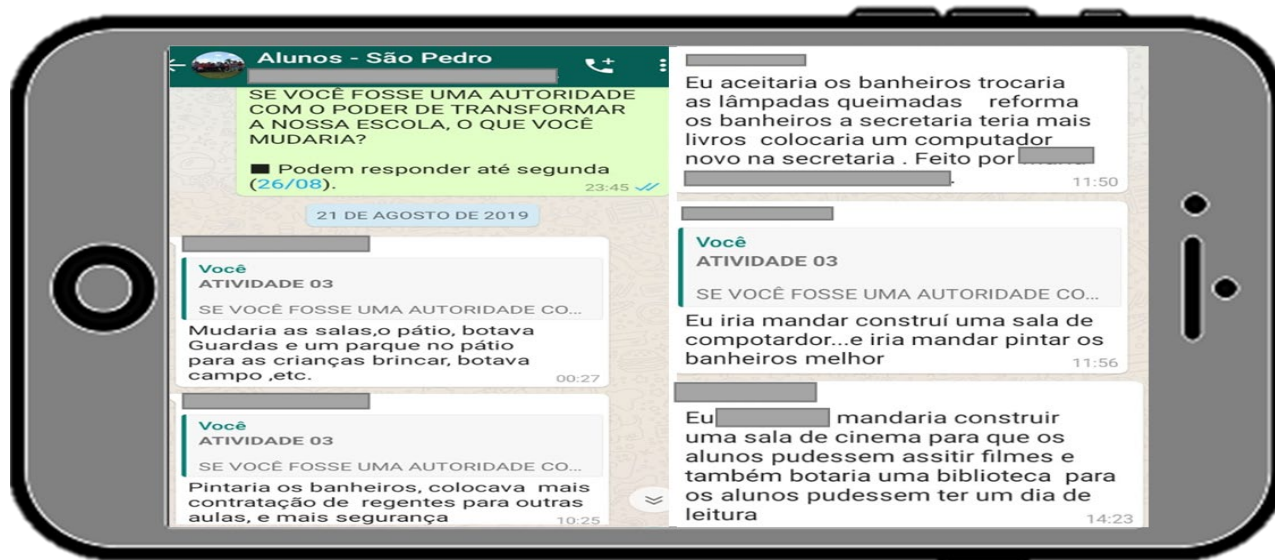


Figura 2 - captura de tela II: Reflexões e produções dos alunos sobre as propostas de mudanças na escola.



Fonte: arquivos do autor.

Ao considerar as especificidades da escola, os alunos demarcam os aspectos infraestruturais que precisam de manutenção ou reestruturação. Os diálogos e proposições dos alunos no *whatsapp* mostram que a escola pode lhes possibilitar que participem de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, de forma ética, crítica e democrática (ROJO, 2009). De fato, algumas propostas (ampliação do acervo literário, sala de computação e construção de sala de cinema) chamam atenção pela relevância que têm para o ensino-aprendizagem no meio educacional.

Ao propor a construção de “uma sala de cinema” o aluno propõe um espaço inovador no ambiente escolar, pois, assistir um filme no cinema é um privilégio de poucos, sobretudo, no sertão da Bahia, onde boa parte da população não tem acesso a essa forma de expressão e representação cultural. Entendo o quão é difícil para a instituição escolar atenuar essas lacunas, bem como manter uma biblioteca com acervo literário diversificado e atualizado, mas é preciso “acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar das informações prontas, nem das verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender” (COSCARELLI, 2017, p. 39).

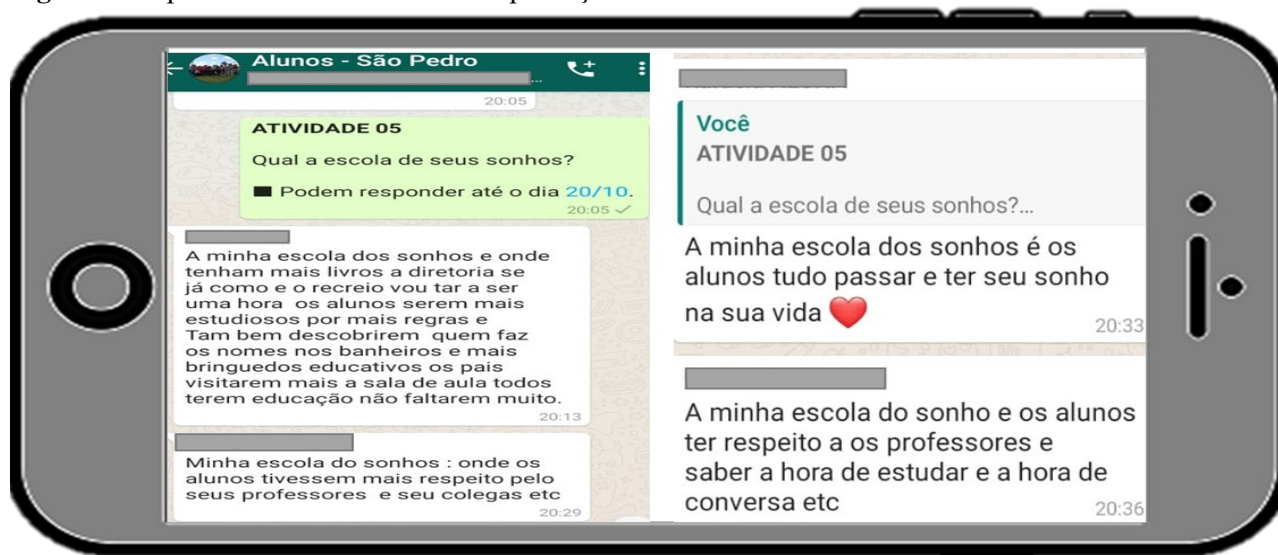
A escola precisa ressignificar os modos de atuação e investir em práticas cuja investigação e a problematização da realidade possam prover as reflexões e propiciar a aprendizagem colaborativa. A utilização do *whatsapp*, na experiência em análise, viabilizou a produção escrita dos alunos;



escritas que se “transformam potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam” (LEMKE, 2010, p. 463). Este movimento aponta que a prática alfabetizadora, a partir de temas geradores (FREIRE, 2013), mediada pelas tecnologias digitais contribui para desenvolver a criticidade dos alunos.

A discussão sobre a escola dos sonhos é a última atividade categorizada para análise neste estudo. Nesta, os alunos se reportam a situações que vivenciam na própria escola: desinteresse, falta de acompanhamento dos pais etc., para expressarem seus anseios educacionais.

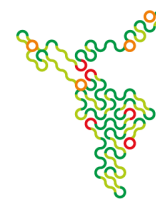
Figura 3 - captura de tela III: Reflexões e produções sobre a escola dos sonhos.



Fonte: arquivos do autor.

Ao ambicionarem uma escola em que os alunos sejam mais estudiosos e respeitem mais os professores e colegas, os alunos chamam atenção para um problema crônico em muitas escolas públicas: alunos desinteressados e sem limites no ambiente escolar. É claro que há exceções, mas o desinteresse pelos estudos e o desrespeito dos jovens-estudantes para com o professor são desafios que a escola precisa superar. De fato, a escola dos sonhos é aquela que desenvolve uma educação de qualidade social, que valoriza e reconhece a diversidade cultural e de linguagens, que conecta o ensino com os problemas reais da vida dos alunos, que ensina a aprender e que contribui para a realização de sonhos, como sugestionou um dos alunos.

As manifestações dos alunos, explícitas nas capturas de tela, aqui analisadas, demonstram um olhar crítico perante a realidade que os cerca. A partir do contexto sociocultural dos alunos, a prática



alfabetizadora, mediada pelas tecnologias digitais, partiu da prática situada e promoveu a mudança social, isto é, “uma prática transformada” (ROJO, 2012, p. 30). A formação de leitores críticos e produtores de sentidos não é tarefa fácil; mas, em meio a tantos artefatos digitais que estão nas mãos dos alunos e que possibilitam novas formas de ensinar e aprender, é urgente que a escola repense e ressignifique seus modos de atuação, pois, “já passou da hora de fazer a revolução na educação” (COSCARELLI, 2017, p. 31).

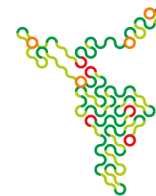
Sem o desejo de fazer apologia a um quadro teórico, nem a descoberta ou invenção de uma estratégia pedagógica infalível, o propósito é que essa experiência inspire outros docentes a pensar e desenvolver práticas alfabetizadoras que interseccionem os textos impressos com as possibilidades de produção que surgem com as tecnologias digitais, com vistas a construir novas práticas didático-pedagógicas para criação de outros sentidos e significados ao fazer docente.

Reflexões, sem ponto final

Diante reflexões traçadas neste texto, é possível afirmar que o *whatsapp* pode se constituir como um grande aliado do professor para ressignificar o processo de alfabetização e letramentos; mas, pensar na integração de plataformas e tecnologias digitais à prática pedagógica exige um olhar atento às novas formas de interação-comunicação que permeiam a sociedade atual, e requer que o professor reconheça os alunos como protagonistas da aprendizagem e atue como mediador do conhecimento. Como foi possível perceber neste relato de experiência, as tecnologias digitais propiciam novos espaços e formas de promover a alfabetização e letramentos dos alunos.

Por meio do *whatsapp* os alunos realizaram leituras e escritas a partir de situações reais que exigem um olhar multidimensional, propiciando compreender que a prática pedagógica, se mediada por tecnologias digitais, pode colocar os alunos como protagonistas da aprendizagem e propiciar um ensino mais interativo e colaborativo na era digital. Na prática, o uso do *whatsapp* pode transformar os modos de ensinar e aprender, e se constitui como pilar fundamental para o professor trabalhar a leitura e a escrita na perspectiva dos multiletramentos, possibilitando a subversão de tendências pedagógicas que ocultam os aspectos socioculturais.

Ao entrecruzar as leituras teóricas com os acontecimentos do campo empírico, é possível inferir que o ensino da leitura e da escrita demanda conectar o trabalho com materiais impressos com os textos nas mídias digitais. O relato de experiência mostra que, se a escola abraçar outras práticas

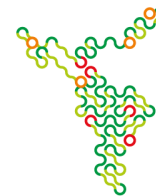


sociais, valorizadas ou não, de modo a trabalhar com a multiplicidade cultural e semiótica dos textos, propiciando ao aluno dialogar, refletir e posicionar-se criticamente, poderá contribuir para a formação de sujeitos éticos, críticos e criadores de sentidos.

Por tanto, se o celular e o *whatsapp* faz parte do dia a dia de professores e alunos, por que não utilizá-lo com fins pedagógicos? Essa provocação precisa nutrir as reflexões educacionais na contemporaneidade, pois a escola que deseja ressignificar os modos de atuação, na perspectiva de interseccionar a aprendizagem escolar com o mundo de vida dos alunos, não pode abster-se de mergulhar nas diversas propiciações pedagógicas que as tecnologias digitais permitem.

Referências

- ALVES, André Luiz; PORTO, Cristiane Magalhães. **WhatsAula: aprendizagem colaborativa em movimento**. João Pessoa: editora UFPB, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. MEC/SEB. Brasília, 2018.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017, p. 25-40.
- COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABA** Alf. Belo Horizonte, MG | v.1 | n.8 | p. 33-56 | jul./dez. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educación na era digital: a escola educativa**. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Trad.: Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti e Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145.
- INAF. Instituto Paulo Montenegro. **INAF BRASIL 2018: resultados preliminares**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.



LEMKE, J. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas; jul/dez 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Linguagem, tecnologia e educação**. [et al.] (org.). – São Paulo: Periópolis, 2010.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

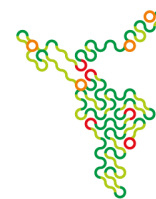
ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (des)afios. In: ALVES, Lynn; MOREIRA, J. António (Orgs). **Tecnologias e Aprendizagens: delineando novos espaços de interação**. Salvador: EDUFBA, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



UMA POSSÍVEL MATRIZ PARA O LETRAMENTO DIGITAL

Rosana Cardoso Gondim¹

Resumo: As várias áreas de conhecimento sofrem influência das tecnologias digitais na contemporaneidade; na educação não é diferente. As atividades nos ambientes digitais podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para um bom nível de letramento no educando. Algumas dessas habilidades essenciais para o letramento digital, os estudantes já possuem, mas outras, precisam ser desenvolvidas. Este trabalho, resultado de parcial de uma pesquisa de mestrado, testou algumas habilidades necessárias para o desenvolvimento do letramento digital em estudantes de graduação, tem o propósito de apresentar uma matriz que ajude o professor a identificar quais são as habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas nos estudantes para que eles possam ser considerados sujeitos letrados. Essa matriz foi fundamentada nas teorias de letramento e letramento digital de pesquisadores como Soares (2002), Coiro (2007); Dobler (2007), Dias (2008) e Novais (2008). Um retrato do que precisa ser aprimorado e desenvolvido, no que concerne às habilidades dos estudantes nos ambientes digitais poderá contribuir para a prática pedagógica do professor

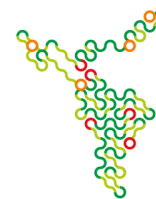
Palavras-chave: Tecnologias. Habilidades Digitais. Letramento.

A possible matrix for digital literacy

Abstract: The various areas of knowledge are influenced by contemporary digital technologies; in education it is no different. Activities in digital environments can contribute to the development of skills necessary for a good level of literacy in the student. Some of these essential digital literacy skills students already have, but others need to be developed. This work, a partial result of a master's research, tested some skills necessary for the development of digital literacy in undergraduate students, has the purpose of presenting a matrix that helps the teacher to identify which skills still need to be developed in students so that they can be considered literate subjects. This matrix was based on the literacy and digital literacy theories of researchers such as Soares (2002), Coiro (2007); Dobler (2007), Dias (2008) and Novais (2008). A picture of what needs to be improved and developed, with regard to the skills of students in digital environments, can contribute to the teacher's pedagogical practice

Keywords: Technologies. Digital Abilities. Literature.

¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VI, Caetitê- BA, Brasil.



Introdução

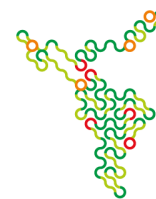
Com o surgimento das novas tecnologias, especialmente da internet, houve uma grande difusão de informações na sociedade e isso possibilitou novas formas de comunicação e interação. Surge neste contexto também, novas formas de pensar a linguagem, bem como a educação.

O ensino da linguagem, antes restrito ao livro didático, passa a contar com recursos tecnológicos, como o computador, os aparelhos eletrônicos e a internet, que oferecem mecanismos de buscas e aprendizagem. Nesse cenário, grande parte dos alunos já possuem acesso a esses meios digitais e sabem manejar esses recursos, às vezes com um maior domínio técnico do que o professor, por isso as instituições de ensino passaram a viver uma grande tensão: de um lado, um corpo docente que vive um drama em relação à dispersão dos educandos em função do uso dos aparelhos eletrônicos e da internet na sala de aula e, do outro, a possibilidade de utilização desses recursos para uma maior difusão de conhecimentos e oportunidades de aprendizagem.

Apesar das novas possibilidades educacionais que as tecnologias de informação oferecem, principalmente no âmbito da leitura e da escrita, o que se observa na prática acadêmica é que os alunos detêm conhecimentos para lidar com aparelhos eletrônicos de forma célere e eficaz. Contudo, esse potencial não abarca necessidades para um letramento digital desenvolvido e satisfatório, pois, na sala de aula, muitas vezes, têm dificuldade de fazer uma leitura crítica dos textos que encontram na internet e de relacionar as ideias e informações provenientes dessa infinidade de textos, sendo mais fácil, portanto, às vezes copiar e colar esses textos, sem o cuidado, inclusive, de citar as fontes.

Nessa situação, espera-se que as instituições escolares promovam atividades que associem a aprendizagem da leitura e da escrita com as tecnologias digitais, desenvolvendo habilidades de letramento no educando. Entretanto, aparentemente, as escolas ainda não estão suficientemente preparadas para lidar com esses equipamentos tecnológicos como suporte pedagógico, talvez por ainda não terem ou não conhecerem uma metodologia eficiente e segura para utilizar esses recursos em favor da aprendizagem, ou ainda, por desconhecerem as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos alunos nos ambientes digitais, tendo em vista que eles já manuseiam os equipamentos eletrônicos com desenvoltura.

Isto posto, indaga-se quais seriam as habilidades de leitura em ambientes digitais necessárias para que os estudantes apresentem um letramento digital desejável?



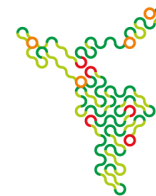
Esta pesquisa pretende discutir alguns conceitos de letramento e a importância de uma boa navegação para a formação de um sujeito que possa ser considerado na sociedade um *letrado digital*. Para tanto, será apresentada uma matriz que visa a identificar e descrever as habilidades de leitura e escrita, em ambientes digitais, necessárias para que o aluno atinja um bom nível de letramento, com base no aporte teórico do letramento digital.

Tecnologias digitais educacionais e letramento

Em uma concepção de ensino influenciada pelas tecnologias, o professor exerce um papel fundamental e não deixa de ser essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Ele apenas deixa de ser transmissor e passa a ser um mediador e incentivador do conhecimento. Segundo Moran (1995, p.26), “As tecnologias de comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. [...] O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante”. Essa sistemática de ensino implica em uma modificação no modo da escrita e da leitura, bem como na forma de se pensar o letramento, pois, cotidianamente, estamos imersos em uma grande quantidade de textos, inclusive digitais, que circulam em nossas práticas sociais.

Barton e Lee (2015) descrevem como *Práticas de Letramento* as situações do cotidiano que envolvem a leitura e a escrita também nos ambientes digitais, a exemplo do planejamento de uma viagem, no qual se checa horários e se reserva bilhetes, ou ainda da realização de um trabalho escolar, com a preparação de uma apresentação ou quaisquer outras atividades associadas ao uso da linguagem escrita. Deste modo, muitas vezes praticamos o letramento em situações simples do dia a dia em que usamos a linguagem escrita.

É inegável que as práticas sociais sofreram mudanças em função da relação das pessoas com as tecnologias de informação e comunicação, principalmente com o advento da Web 2.0. Com essa influência, a natureza do texto foi modificada. Segundo Barton e Lee (2015, p.44), “o pressuposto subjacente dessas mudanças é que a maioria das práticas sociais contém elementos de linguagem e letramento e que vivemos num mundo social textualmente mediado, onde os textos são parte da cola da vida social”. Assim, podemos afirmar que as mudanças ocorridas nas práticas sociais também

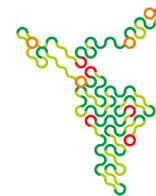


influenciaram na noção de letramento, pois os textos que circulam na internet, além de serem marcados pela agilidade, possuem regras próprias.

O conceito de letramento foi moldado e ampliado ao longo dos tempos em função dos fatos sociais e culturais. Para Soares (2003), por exemplo, o conceito de alfabetização e de letramento no Brasil estão associados. Antes, alfabetizado implicava em o sujeito saber decodificar sinais e escrever, contudo, não significava necessariamente que ele dominava habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação crítica e efetiva na sociedade. Hoje, essa noção foi ampliada e já há uma integração entre os conceitos de alfabetização e letramento, pois a alfabetização se desenvolve em um contexto de letramento. Nesse sentido “ser letrado” implica em o sujeito possuir habilidades para fazer uso da leitura e da escrita em qualquer situação comunicativa, incluindo os ambientes digitais.

O sujeito letrado na contemporaneidade corresponde àquele que possui uma visão crítica dos fatos sociais e que é capaz de, a partir da leitura de vários textos, integrar as informações lidas e construir o seu próprio texto. Barton e Lee (2015, p. 44) prelecionam que a “linguagem e letramento estão no cerne de grande parte da mudança social atual porque são a linguagem e o letramento que estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação”. Nesse sentido, Gondim (2018, p.29) conclui que o indivíduo crítico letrado é aquele que possui uma capacidade de extrapolar os limites do código, fazendo comparações entre as informações e analisando-as de forma a vinculá-las à sua realidade histórica, social e política. Nessa condição, vale observar que essa capacidade do sujeito de ser plenamente letrado, inclui o domínio de habilidades de leitura e escrita também nos ambientes digitais, constituindo-o, dessa forma, em um “letrado digital”.

Snyder (2010, p.16) preleciona que o letramento digital corresponde “à habilidade de usar e compreender informações em múltiplos formatos, oriundas de uma ampla variedade de fontes e apresentadas via computador.”. Segundo esse autor o mundo digital sofre mudanças constantes e isso influencia sobremaneira no letramento dos sujeitos. Para Snyder (*ibidem*, 2010, p.16), habilidades essenciais para um bom nível de letramento incluem: “buscas na internet, navegar no hipertexto, avaliar conteúdos criticamente e reunir conhecimentos. O mais essencial deles é a habilidade de fazer juízos sobre a informação encontrada on-line, pois a maior parte do conteúdo da internet não é filtrada por editores.”.



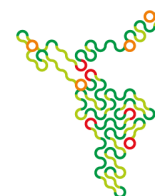
Pelos conceitos aqui expostos, podemos entender o letramento digital como a capacidade de o sujeito pensar criticamente os textos verbais e não verbais, em diferentes práticas sociais cotidianas. Para isso, faz-se necessário que o indivíduo desenvolva algumas competências, principalmente, as concernentes à leitura, navegação e escrita.. Assim sendo, o letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar e pensar as atividades de leitura e escrita. Urge, dessa forma, a necessidade de os alunos dominarem algumas habilidades que devem ser conduzidas pelas instituições de ensino, entendidas como “agências de letramento” para que eles sejam capazes de aproveitar de fato o potencial das máquinas eletrônicas e digitais, para serem considerados sujeitos “letrados digitais”.

Coiro e Dobler (2007), por sua vez, assinalam que na era contemporânea, à medida que a internet vai redefinindo a noção de letramento, faz-se necessária a incorporação de novas habilidades de leitura, pesquisa e compreensão, dentro do currículo escolar. Essas habilidades visam a ampliar o desempenho dos estudantes em relação à leitura de textos tradicionais impressos, incorporando instruções para um desempenho eficiente do aluno também em relação à leitura dos textos digitais, que possuem algumas especificidades. Por isso é importante uma matriz que identifique quais são as habilidades que precisam ser desenvolvidas nos estudantes.

Uma possível matriz para o letramento digital

A sociedade de informação, ampliada pelo avanço das tecnologias de comunicação, fez emergir um novo modo de desenvolvimento, pautado na produtividade social, o *Informacionalismo*. De acordo Buzato (2003, n/d), no informacionalismo, “o conhecimento atua sobre o próprio conhecimento, gerando níveis cada vez maiores de acumulação de conhecimento e de complexidade no processamento da informação”. Esse modo de desenvolvimento implica, segundo Castells (1999, citado por BUZATO, 2003), em uma estratificação social crescente entre *interagentes*, que são as pessoas mais abastadas e que possuem um maior grau de instrução e habilidades para localizar e selecionar informações e os *receptores*, que são aqueles que possuem um acesso limitado às informações devido a situações socioeconômicas e geopolíticas.

Assim sendo, nesse novo sistema de comunicação e informação, tornar-se “interagente”, segundo Buzato (2003), significa não apenas possuir um certo *status* socioeconômico, mas também



estar engajado em hábitos culturais e dominar certos conhecimentos específicos. A complexidade da leitura online e da busca de informação na grande rede não envolve somente domínio de programas e aplicativos de navegação, muito embora esse tipo de conhecimento também seja necessário, mas também o domínio de habilidades e competências necessárias para lidar com a infinidade de textos de diversos gêneros que circulam na internet.

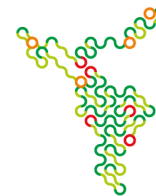
Considerando que muitos textos que hoje circulam na sociedade são materializados nos ambientes digitais faz-se necessário um modelo de matriz que pode auxiliar no trabalho do professor, no sentido de direcioná-lo para o desenvolvimento de atividades que contribuam para que os seus alunos tenham um bom desempenho na leitura e na escrita, inclusive, nos ambientes digitais.

A fim de buscar uma atitude interagente dos sujeitos nos ambientes digitais propõe-se aqui um modelo de matriz para o letramento digital intitulada “Habilidades de Leitura e Produção de Textos para um Letramento Digital” que foi testada em alunos de graduação. Nessa matriz distribui-se os descritores em cinco Ações: buscar informações; selecionar informações; ler hipertexto; sintetizar informações e produzir hipertexto.

Esse modelo poderá permitir a verificação das habilidades de leitura e produção de textos, nos ambientes digitais que os alunos já dispõem, quais eles não dispõem e quais precisam ser desenvolvidas e aprimoradas para serem considerados sujeitos letrados.

Figura 1: Habilidades de Leitura e Produção de Textos para um Letramento Digital

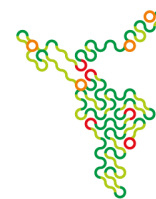
HABILIDADES QUE OS ESTUDANTES JÁ POSSUEM	
1.2	Demonstra ter noção do caminho percorrido
1.5	Mostra-se familiarizado com o ambiente digital, movimentando-se seguindo uma lógica
2.3	Apresenta estratégias e seleciona sequências lógicas
2.5	Utiliza-se de estratégias para retornar a sites com informações relevantes
5.1	Usa e explora os recursos da multimodalidade
5.4	Dispõe as informações no <i>Thinglink</i> de forma coerente
HABILIDADES QUE OS ESTUDANTES PRECISAM DESENVOLVER	
1.1	Reconhece e sabe usar os mecanismos de busca avançada (clicar, arrastar, localizar, selecionar a palavra adequada)



1.4	Explora o ambiente, farejando indícios, orientando-se racionalmente logicamente pelos índices dos ambientes hipermidiáticos
1.6	Utiliza diferentes interfaces
2.1	Avalia se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa (se o link é relevante)
2.4	Realiza uma releitura seletiva de informações
2.6	Busca verificar a confiabilidade do site e credibilidade dos autores pesquisados
3.1.	Prevê a estrutura dos hipertextos, explorando os links das páginas.
3.2	Demonstra conhecimento prévio e interesse nos conteúdos dos links
3.3	Compreende os conteúdos das páginas e constrói significados para os textos lidos
3.4	Conecta informações de textos verbais com os textos não verbais
4.1	Compara afirmações e busca evidências em outras fontes para comprovação
4.2	Integra as informações a partir de leituras de textos de múltiplas fontes
4.3	Seleciona para cada situação ou objetivo os gêneros adequados às condições de produção
4.4	Utiliza instrumentos que estabelecem uma continuidade de sentidos e representa esse conhecimento de forma adequada
5.2	Seleciona boas fontes de informação
HABILIDADES QUE OS ESTUDANTES NÃO POSSUEM	
1.3	Infere o conteúdo do link
2.2	Levanta hipóteses sobre os conteúdos dos links

Fonte: A autora

Não é possível afirmar que o desenvolvimento de um conjunto de habilidades irá garantir o letramento digital, até porque, existe uma codependência e complementaridade entre os descritores, mas este modelo poderá fornecer um retrato das reais necessidades dos estudantes, no que concerne às habilidades necessárias que precisam ser desenvolvidas para atingirem um bom nível de proficiência no letramento digital.



Considerações Finais

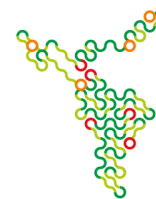
Este trabalho teve como objetivo principal apresentar uma matriz que pudesse identificar nos estudantes quais as habilidades de leitura e escrita nos ambientes digitais eles já dominam, quais habilidades eles ainda não possuem e quais habilidades eles já possuem, mas ainda precisam aprimorar para que sejam considerados um sujeitos letrados.

Uma das hipóteses levantadas sobre o comportamento dos estudantes é que os que já nasceram em um ambiente em que a tecnologia já estava mais avançada e, portanto, possuíram um maior contato com aparelhos digitais, dominam as habilidades de busca, localização e navegação com mais desenvoltura dos que os estudantes que não tiveram essa familiaridade. Contudo, em uma pesquisa realizada por Gondim (2018), sobre *letramentos contemporâneos: as habilidades de leitura, em ambientes digitais, dos alunos de graduação*, com alunos do curso de Matemática, a matriz aqui apresentada foi testada e foi possível constatar que, muito embora os estudantes da era contemporânea tenham mais familiaridade com os equipamentos digitais e dominem alguns mecanismos de busca, algumas das habilidades precisam ainda ser desenvolvidas para que eles se tornem usuários competentes nos ambientes digitais.

Os resultados observados indicam que as agências de letramento precisam reformular os seus papéis e os seus currículos, de forma a inserir neles objetivos e atividades que contemplem uma nova prática de ensino.

Sem dúvida, a leitura na era digital é desafiante, porque o leitor tem que lidar com uma multiplicidade de textos, com uma infinidade de informações, de diferentes formatos. Nessa situação, o uso de tarefas de investigação nos ambientes digitais pode ser uma ação eficaz para desenvolver as habilidades de letramento digital e as instituições de ensino exercem um papel fundamental para realizar tal objetivo.

Assim, a utilização das tecnologias digitais para o desenvolvimento do(s) letramento(s) é um caminho interessante para se atingir um nível alto de proficiência de letramento em nossos estudantes, isto porque essas tecnologias podem proporcionar a elaboração de atividades estimulantes, criativas e motivadoras para o ensino, uma vez que oferecem recursos com múltiplas linguagens, como as verbais, imagéticas e sonoras, e, além disso, parece que, se estimulados pelos professores/mediadores,



eles realizarão muito mais leituras de qualidade que trarão grandes contribuições para sua formação como leitor e como cidadão.

Para que se possa ter um quadro melhor do letramento digital será necessário testar esta matriz em diversos ambientes pedagógicos.

Referências

BARTON, D; HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London, Routledge, 1998, citado por XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/CkjMp1>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**. São Paulo: Parábola, 2015.

BUZATO, M. E. K. As (Outras) Quatro Habilidades. **II Encontro Simpósio em EAD: “E agora, Professor? Para onde vamos? – Reflexão sobre a formação de docentes online”**. São Paulo, 07-08 nov., 2003.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol.I. São Paulo: Paz e Terra, 1999, citado por BUZATO, M. E. K. As (Outras) Quatro Habilidades. **II Encontro Simpósio em EAD: “E agora, Professor? Para onde vamos? – Reflexão sobre a formação de docentes online”**. São Paulo, 07-08 nov., 2003.

COIRO, J., DOBLER, E. Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. **Reading Research Quarterly**, 42, 214-257. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/bZBX5R>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. **III Encontro Nacional Sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, CEFET- MG, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/6h4JjM>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GONDIM, R. C. *Letramentos contemporâneos: as habilidades de leitura, em ambientes digitais, dos alunos de graduação*. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018.

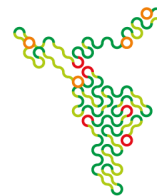
HOBBS, R. **Digital and Media Literacy: A Plano f Action**. USA: The Aspen Institute: Communication and Society Program, nov. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/nvSMuH>>. Acesso em: 05 out. 2016.

LE MOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, p. 11-23. 2003.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: Hipertexto, Letramento e Mudança. **Revista Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 255-282, dez. 2010.



Universidade do Extremo Sul Catarinense
IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero Americanas



SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, 5-8 out. 2003.