



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE DOUTORADO

ALBERTINA MARIA DE MELO TENÓRIO

MACROLETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS ON-LINE

RECIFE

2021

ALBERTINA MARIA DE MELO TENÓRIO

**MACROLETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS ON-LINE**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Professora Doutora Renata Fonseca Lima da Fonte.

Coorientadora: Professora Doutora Roberta Varginha Ramos Caiado.

RECIFE

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

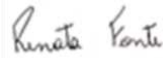
ALBERTINA MARIA DE MELO TENÓRIO

**MACROLETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS ON-LINE**

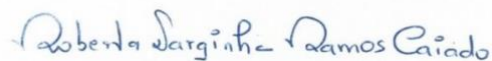
DEFESA PÚBLICA em

Recife, 29/03/2021

BANCA EXAMINADORA:



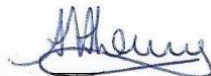
Profa. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (Orientadora)



Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (Coorientadora)



Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo
Universidade de Pernambuco – UPE (Examinadora Externa)



Profa. Dra. Angela Valeria Alves de Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE (Examinadora Externa)



Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Universidade de Pernambuco – UNICAP (Examinadora Externa)



Prof. Dr. Antônio Henrique Coulelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (Examinador Externo)

RECIFE

2021

Dedico esta tese a Deus, maior orientador da minha vida, e à minha família, que muito me apoiou e incentivou a realizar este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que iluminou o meu caminho durante o curso.

Às minhas filhas e netos que iluminam, de maneira especial, meus pensamentos.

Às minhas irmãs, Edileuza Melo e Marlene Melo, por sempre estarem comigo me apoiando.

Aos meus pais, Lindalva Melo e Eraldo Augusto, a quem rogo todas as noites pela minha existência.

Ao meu esposo, Fábio André Tenório, que de forma especial me deu força e coragem, apoiando-me nos momentos de dificuldades. Obrigada pelo carinho e paciência. Amo compartilhar a vida com você.

Às minhas colegas professoras da EREM João Vicente de Queiroz, Cícera Rodrigues e Lucenilda Barreto. Vocês foram muito importantes nesta minha caminhada.

Às minhas professoras e orientadoras, Renata da Fonte e Roberta Caiado, por tanto carinho, compreensão, dedicação e profissionalismo nas orientações para conclusão da tese.

À Maria do Carmo Santos Costa (*in memoriam*), que sempre me apoiou nos estudos.

A todos os professores do curso de Ciências da Linguagem, da UNICAP, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta pesquisa.

À Universidade Católica de Pernambuco.

À Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, por abrir as portas para a efetivação desta pesquisa.

Aos membros da banca, pelas contribuições e pelo olhar atento e crítico sobre o meu trabalho. É uma satisfação compartilhar este momento de aprendizado com profissionais tão generosos.

“Não importa se a mídia é a voz ou o vídeo, diagrama ou texto. O que importa é como construir significado da forma como os nativos o fazem” (LEMKE, 2010, p. 458).

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de compreender o processo de uso dos macroletramentos digitais de professores em formação. Para isso, analisa a produção de textos multimodais on-line dos graduandos em Letras do 7º e 8º períodos de uma instituição de ensino superior da Mata Sul, localizada no município de Palmares, Pernambuco. Dessa forma, discute a evolução dos letramentos digitais com o avanço da tecnologia e os estudos dos macroletramentos digitais como base para a ação dialógica na esfera digital. Baseia-se nos princípios teórico-metodológicos de letramentos digitais a partir de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os quais defendem a existência de vários letramentos digitais, com foco em: linguagem, informação, conexões e (re)desenho. Assim, avalia os níveis de letramento digital dos graduandos pesquisados, partindo da produção de textos multimodais on-line e da análise dos textos produzidos. Questiona-se como a prática de produção desses textos durante o processo de aprendizagem acadêmica pode promover habilidades relacionadas aos macroletramentos digitais dos estudantes dos cursos de Letras. Além disso, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, caracterizada como um estudo de caso longitudinal, realizado em três etapas, sendo as duas primeiras relativas à pesquisa de campo e a última ao tratamento dos dados coletados. A primeira etapa corresponde à aplicação de questionário com os graduandos, visando traçar o perfil dos indivíduos pesquisados, e à produção de minicontos de fadas multimodais na rede social *Facebook*. A segunda corresponde à produção de textos imagéticos, com o uso de *emojis*, no aplicativo *WhatsApp*, e à construção de mapas mentais de textos acadêmicos. Com isso, como resultado da análise do letramento digital dos pesquisados, pode-se destacar avanços nos níveis de letramento dos estudantes, revelando habilidades dos macroletramentos digitais presentes nos textos produzidos durante a pesquisa. Letramento do impresso, letramento em pesquisa, letramento em remix e letramento em multimídia (em rede) são alguns letramentos identificados nessas produções textuais. Conclui-se que os estudos e as práticas de letramentos digitais em sala de aula ainda são incipientes, a despeito do uso das tecnologias digitais por parte dos alunos em suas práticas cotidianas. Diante disso, esta pesquisa mostra-se relevante para se pensar na formação de professores com vista à promoção do letramento digital.

Palavras-chave: Ação dialógica. Letramento digital. Macroletramentos digitais. Multimodalidade.

ABSTRACT

This paper aims to understand the use process of digital macroliteracies in teaching programs. For this purpose, online multimodal texts production of Language Teaching Certificate Program undergraduate students were analyzed, in which the students are from 7th and 8th semesters in a Mata Sul higher education institution, which is located at Palmares, a city in Pernambuco, Brazil. This study discusses the evolution of digital literacy with technology advancement and the macroliteracy studies as the base for dialogical action in digital sphere. The discussion is based on the theoretical-methodological principles of digital literacies from Dudeney, Hockly and Pegrum (2016), which defend the existence of several digital literacies, with focus on language, information, connections and (re)design. Thus, the digital literacy level of the undergraduate students is evaluated starting from the online multimodal texts production and the produced texts analysis. This study questions how the production practice of these texts can promote abilities related to digital macroliteracies of the Language Teaching Certificate Program undergraduate students. Moreover, the research uses a qualitative and quantitative approach, and it is characterized as a longitudinal case study, accomplished in three stages, the first two being related to field research and the third one being the treatment of the collected data. The first stage consists of the application of the questionnaire to the undergraduate students, which aims to outline the profile of the surveyed individual, and the production of multimodal mini fairy tales on Facebook, the social network. The second stage consists of the production of imagery texts in WhatsApp by using emojis, and the construction of mind maps on academic texts. Therewith, the results by analyzing the digital literacy of the students highlight the literacy level development of the undergraduate students, as digital macroliteracy skills were revealed in the texts produced during the research. Print literacy, research literacy, remix literacy and multimedia literacy are some of the identified literacies in the text productions. In conclusion, the digital literacies studies and practices in a classroom are still elementary regarding the usage of Digital Technologies by the students in their daily practices. Thus, this research turns out to be important to reflect about the promotion of digital literacy in teaching programs.

Keywords: Dialogical Action. Digital Literacy. Digital Macroliteracies. Multimodality.

RESUMEN

En este trabajo se tiene el objetivo de comprender el proceso de uso de las macroliteracidades digitales de profesores en formación. Para eso, se analiza la producción de textos multimodales en línea de graduandos en Letras de los 7º y 8º períodos de una institución de enseñanza superior de Mata Sul, ubicada en la ciudad de Palmares, Pernambuco. De esa manera, se discute la evolución de las literacidades digitales con el avance de la tecnología y los estudios de las macroliteracidades digitales como fundamento para la acción dialógica en la esfera digital. Se fundamenta en los principios teórico metodológicos de las literacidades digitales a partir de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), los cuales defienden la existencia de varias literacidades digitales, con enfoque en: lenguaje, información, conexiones, y (re)diseño. Así, evalúa los niveles de literacidad digital de los graduandos investigados, saliendo de la producción de textos multimodales en línea y análisis de los textos producidos. Se cuestiona como la práctica de producción de esos textos durante el proceso de aprendizaje académica puede promover habilidades involucradas a las macroliteracidades digitales de los estudiantes de los cursos de Letras. Además de eso, se trata de una investigación de enfoque cuántica y cuantitativa, caracterizada como un estudio de caso longitudinal, realizado en tres etapas, siendo las dos primeras relativas a la investigación de campo y la última al tratamiento de los datos recogidos. La primera etapa corresponde a la aplicación del cuestionario a los graduandos, para trazar el perfil de los individuos investigados, y la producción de mini cuentos de hadas multimodales en la red social *Facebook*. La segunda corresponde a la producción de textos de composición imagética, con el uso de *emojis*, en la aplicación *whataspp*, y a la construcción de mapas mentales de textos académicos. Con eso, como resultado del análisis de la literacidad digital de los investigados, se puede destacar los avances en los niveles de los estudiantes, revelando habilidades de las macroliteracidades digitales presentes en los textos producidos durante la investigación. Literacidad del impreso, literacidad de la investigación, literacidad en remix y literacidad en multimedia (en red) son algunas literacidades identificadas en esas producciones textuales. Se concluye que los estudios y las prácticas de las literacidades digitales en clase son todavía incipientes, al respecto de los usos de las tecnologías digitales por parte de los alumnos en sus prácticas cotidianas. Ante eso, esta investigación se muestra relevante para pensarse en la formación de los profesores con vista para la promoción de la literacidad digital.

Palabras-clave: Acción dialógica. Literacidad digital. Macroliteracidades digitales. Multimodalidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Memes sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).....	32
Figura 2 – Pontos essenciais para entender os macroletramentos digitais	34
Figura 3 – Texto do Graduando A.....	72
Figura 4 – Texto do Graduando B.....	75
Figura 5 – Texto do Graduando C	77
Figura 6 – Texto do Graduando D	80
Figura 7 – Texto do Graduando E.....	83
Figura 8 – Conto de fadas imagético do Graduando A.....	88
Figura 9 – Conto de fadas imagético do Graduando B.....	90
Figura 10 – Conto de fadas imagético do Graduando C.....	91
Figura 11 – Conto de fadas imagético do Graduando D.....	92
Figura 12 – Conto de fadas imagético do Graduando E.....	93
Figura 13 – Mapa mental do Graduando A	98
Figura 14 – Avaliação do Graduando A sobre o mapa mental	99
Figura 15 – Mapa mental do Graduando B	100
Figura 16 – Avaliação do Graduando B sobre o mapa mental	101
Figura 17 – Mapa mental do Graduando C	101
Figura 18 – Mapa mental do Graduando D	102
Figura 19 – Mapa mental do Graduando E	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de letramentos de acordo com a área de foco.....	31
Quadro 2 – Escala dos letramentos digitais com foco na linguagem.....	35
Quadro 3 – Escala dos letramentos digitais com foco em informação.....	37
Quadro 4 – Escala dos letramentos digitais com foco nas conexões.....	38
Quadro 5 – Escala dos letramentos digitais com foco no (re)desenho.....	39
Quadro 6 – A coesão nas relações textuais.....	52
Quadro 7 – Roteiro do questionário aplicado.....	68
Quadro 8 – Letramentos digitais alcançados pelo Graduando A no texto.....	73
Quadro 9 – Letramentos digitais alcançados pelo Graduando B no texto.....	76
Quadro 10 – Letramentos digitais alcançados pelo Graduando C no texto.....	79
Quadro 11 – Letramentos digitais alcançados pelo Graduando D no texto.....	82
Quadro 12 – Letramentos digitais alcançados pelo Graduando E no texto.....	86
Quadro 13 – Interpretação textual dos contos imagéticos.....	95
Quadro 14 – Dos letramentos aos macroletramentos digitais multimodais on-line.....	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	LETRAMENTOS DIGITAIS: INSERÇÃO DO SUJEITO NO CIBERESPAÇO	22
3	MACROLETRAMENTO DIGITAL COMO BASE PARA A AÇÃO DIALÓGICA NA ESFERA DIGITAL	29
3.1	FUNCIONAMENTO DOS MACROLETRAMENTOS DIGITAIS ON-LINE.....	32
4	LETRAMENTOS DIGITAIS E MULTIMODALIDADE	40
4.1	LETRAMENTOS DIGITAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA MULTIMODAL NA ERA DA TECNOLOGIA NO UNIVERSO DA ESCRITA ON-LINE ...	45
4.2	TEXTO E TEXTUALIDADE: COESÃO E COERÊNCIA	49
4.3	COESÃO E COERÊNCIA EM TEXTOS IMAGÉTICOS	53
5	METODOLOGIA	57
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO

Em relação aos usos e avanços da tecnologia digital, acreditamos que os anos 2010 representam um marco histórico. As tecnologias nunca haviam avançado com tanta velocidade como nessa última década, revolucionando radicalmente as comunicações, a educação e a ciência (PAREDES, 2019). As esferas tecnológicas fundiram-se ao cotidiano dos indivíduos, gerando um fenômeno conhecido como hiperconexão, ou seja, a necessidade de estar sempre conectado, buscando, para isso, ampliar as conexões vertiginosamente.

Nesse contexto, a esfera da virtualidade passou a representar um espaço onde muitas ações dos sujeitos do discurso, antes restritas ao âmbito privado, tornaram-se visíveis a todos que tenham acesso às redes virtuais (PAREDES, 2019). Assim, as subjetividades dos sujeitos manifestam-se nos enunciados concretos construídos por eles em suas práticas diárias de comunicação, possibilitando observações e análises a partir do que dizem e compartilham nas esferas virtuais.

É preciso ressaltar, entretanto, que o processo dialógico presente nessa esfera requer dos sujeitos certas habilidades de comunicação essenciais para atuar no mundo tecnológico digital. Nesse sentido, este estudo trabalha com o conceito de *macroletramentos digitais*, definido por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) como um conjunto de letramentos que mobilizam simultaneamente competências de ordens diversas, por exemplo, linguísticas e multimidiáticas.

O macroletramento digital compreende habilidades advindas de quatro amplos grupos de letramentos: 1) letramentos relacionados à linguagem e à comunicação do sentido (englobando o letramento impresso, o letramento multimídia e o letramento móvel); 2) letramentos relacionados à informação (englobando o letramento em pesquisa, o letramento em informação e o letramento em filtragem); 3) letramentos relacionados às conexões (englobando o letramento em rede, o letramento participativo e o letramento intercultural); e 4) letramento relacionado ao (re)desenho (nomeadamente, o letramento remix). Os letramentos digitais estão vinculados aos imperativos internos, que dizem respeito aos benefícios que as tecnologias digitais oferecem dentro da sala de aula, principalmente em apoiar abordagens pedagógicas centradas no estudante; e aos imperativos externos, que

se referem à necessidade de preparar estudantes para a vida social, o emprego e a cidadania em um mundo digitalmente conectado fora da sala de aula.

Os macroletramentos digitais articulam letramentos de diferentes pontos focais, interconectados como um mapa de áreas-chave e ênfase que precisamos levar em conta dentro do campo geral dos letramentos digitais. Para entender como chegamos a esses macroletramentos, antes é necessário reconhecer a existência (e a importância) de múltiplos letramentos, derivando daí a incontestável noção de letramento como um fenômeno imbricado com abordagens plurais (ROJO, 2012).

O conceito de “multiletramentos” foi cunhado por um grupo de pesquisadores, denominado Grupo de Nova Londres, para se referir a letramentos que envolvem multiplicidade de linguagens, semioses e mídias, abarcando a pluralidade e a diversidade cultural. Surge a partir do entendimento de que um conceito tradicional de letramento, centrado somente na linguagem, não daria conta de abarcar a multiculturalidade própria das sociedades globalizadas e os textos multimodais que emergem desses contextos.

Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2000) propõem uma pedagogia de multiletramentos que, segundo eles, enfoca modos de representação muito mais amplos do que apenas a linguagem. Desse modo, os multiletramentos “criam um tipo diferente de pedagogia: aquela em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais”¹ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5, tradução nossa).

Nessa perspectiva, utilizamos o termo *letramentos* numa concepção mais ampla por defendermos que esse conceito vai além de um conjunto de práticas atreladas aos processos de leitura e escrita. Envolve, pois, o contexto social, a história, a cultura, o uso da tecnologia, as habilidades de percepção de semioses, como texturas, cores, tons, fontes, compreensão de gestos, códigos e de uma gama de elementos que fazem parte da ação e atuação do sujeito no mundo, uma vez que se age de formas múltiplas com e na sociedade (SELWYN, 2011).

Nessa mesma direção, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 18) explicam a relação entre língua e letramento – íntima, mas não exclusiva:

¹ No original: “Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy: one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes”.

Língua e letramento estão fortemente aglutinados um no outro: por uma parte, porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua; por outra, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentidos, seja por meio da linguagem, seja por outros canais frequentemente complementares.

Os autores citam Barton (1994), Barton e Hamilton (2000) e Rheingold (2012), para reforçar a importância dos letramentos não apenas como habilidades ou competências, mas também como práticas sociais engajadas na ação comunicativa.

No entanto, mesmo diante dessa pluralidade de letramentos (ou letramentos múltiplos), é sabido que há uma forma de letramento basilar para o desenvolvimento dos demais, conhecido como *letramento impresso*, o qual se refere à “habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 23).

É possível afirmar, então, que, antes de sua atuação em esfera tecnológica digital, é necessário que o sujeito do discurso seja alguém com certo nível de alfabetização, que saiba fazer uso do inventário linguístico, que consiga utilizar com alguma desenvoltura os recursos da língua e seus mecanismos de materialização discursiva. Mesmo porque esse sujeito da esteia tecnológica digital não quer apenas ser lido, ele almeja ser “curtido”, “comentado”, “compartilhado” e, assim, ampliar suas conexões e atuações em rede (XAVIER, 2007).

O letramento impresso é apenas um dos letramentos-chave que contribuem para o desenvolvimento do que se pode chamar de macroletramentos, ou seja, letramentos que envolvem a ação simultânea de habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais, sinestésicas e outras que pertencem a letramentos distintos, conforme explicam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Ainda de acordo com os autores, os macroletramentos digitais envolvem outros letramentos, reunidos em quatro grupos com focos distintos: a) letramentos digitais com *foco na linguagem*: letramento impresso, em SMS, hipertexto, multimídia, jogos, letramento móvel e em codificação; b) letramentos digitais com *foco em informação*: letramento classificatório, em pesquisa, em informação e em filtragem; c) letramentos digitais com *foco em conexões*: letramento pessoal, em

rede, participativo e intercultural; e d) letramentos digitais com *foco em (re)desenho*: letramento em remix. Todas essas formas são associadas à ação da linguagem.

Nesse sentido, Selwyn (2011) aponta a existência de imperativos externos e internos para a incorporação das tecnologias digitais à área de educação. Os imperativos externos referem-se à necessidade de preparar os alunos para a vida social, profissional e cidadã em um mundo digitalmente conectado, enquanto os internos dizem respeito aos benefícios que as tecnologias digitais podem oferecer em sala de aula, principalmente como apoio a abordagens pedagógicas construtivas centradas no estudante.

Tais questões tornam-se ainda mais evidentes no ano de 2020, no contexto da pandemia² do novo coronavírus³. A partir do momento em que foram adotadas medidas de distanciamento e isolamento social como as principais estratégias de controle de propagação do vírus, intensificou-se a necessidade da tecnologia digital para a manutenção das relações laborais, sociais, escolares e acadêmicas.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia, e, a partir de então, em todo o mundo, instituições de ensino suspenderam as atividades, atendendo a determinações dos governos⁴. Com isso, apresentou-se o desafio⁵ de criar aulas remotas, utilizando recursos digitais, para que os alunos pudessem continuar estudando durante o tempo em que os espaços escolares estivessem fechados. Isso levou professores e gestores a terem que se reinventar de forma muito rápida para se adaptarem a essa realidade.

Garofalo (2020) pontua que o contexto da pandemia reacende uma antiga discussão sobre a formação docente e a necessidade de contemplar assuntos importantes para a construção de aprendizagem de professores, principalmente no que se refere a novas tecnologias. A autora ainda explica que a formação docente deve desmitificar o uso da tecnologia; reafirmar a relevância das tecnologias digitais

² No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia do novo coronavírus. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

³ Portal coronavírus, do Ministério da Saúde, explica o que é covid-19. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 30 jul. 2020.

⁴ Governo de Pernambuco suspende as aulas nas instituições de ensino do estado. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pe/pe/noticia/2020/03/17/coronavirus-decreto-determina-suspensao-de-aulas-em-todas-as-instituicoes-de-ensino-de-pe.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2020.

⁵ Desafios da educação durante a pandemia aparecem como oportunidade para repensar a formação docente. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/formacao-docente-pandemia/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

da informação e comunicação (TDICs) como meio de aprendizagem, e não como fim; e reconhecer a importância do professor como mediador do conhecimento.

Para a autora, o ensino mediado por tecnologias mostra que aulas expositivas não são atraentes para crianças e jovens, o que torna necessário que os professores reflitam, planejem e replanejem novas formas de ensino e aprendizagem, envolvendo pensamento crítico e maneiras inovadoras de avaliação. Por outro lado, ela afirma que esse cenário fez também com que os pais passassem a valorizar mais os professores. Com a escola “dentro de casa”, tendo que lidar com os filhos como estudantes, ensiná-los e acompanhar atividades, muitos pais se viram sem recursos pedagógicos para o ensino e descobriram, assim, a importância do professor (GAROFALO, 2020).

Nessa perspectiva, Garofalo (2020) afirma que as instituições de ensino superior dedicadas à formação docente devem preparar o profissional para atuar com diferentes vertentes da profissão de educador, abordando questões contextualizadas com os desafios da educação, prevendo possíveis situações de aprendizagem, além de metodologias ativas e tendências tecnológicas, como cultura digital e linguagem de programação. Também comenta a dificuldade dos professores com o ensino remoto, ocasionada por seu despreparo para atuar nesse novo contexto social; nesse sentido, argumenta que uma formação continuada voltada para o uso das ferramentas tecnológicas é essencial.

Ainda sobre o trabalho docente durante a pandemia do novo coronavírus, uma pesquisa feita pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)⁶, revelou que 89% dos professores entrevistados não tinham nenhuma experiência anterior ministrando aulas remotas. Além disso, 42% afirmaram não terem recebido qualquer tipo de treinamento, aprendendo tudo por conta própria; e 21% classificaram como difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais, mostrando uma lacuna em sua formação docente no que se refere ao trabalho com ferramentas tecnológicas.

Frizon *et al.* (2015, p. 1093) destacam que cabe aos cursos superiores de licenciaturas “preparar os futuros docentes para o uso eficaz das tecnologias digitais,

⁶ Pesquisa revela que quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 8 set. 2020.

contribuindo com o aluno no desenvolvimento das capacidades cognitivas que são requeridas para que se concretize os processos de ensino e de aprendizagem”.

Acerca da formação de professores, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 25-26), estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Assim, vemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional busca aprimorar a formação de professores, ao apresentar a possibilidade de uso de tecnologias da educação à distância, sobretudo para a formação continuada e capacitação dos profissionais do magistério.

De modo semelhante, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação, institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. A norma orienta que a organização curricular de cada instituição preveja o preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1).

Diante disso, fica claro que as instituições de ensino superior devem preparar o professor para atuar na educação básica, de modo a capacitá-lo para desenvolver conhecimentos e fazer uso das tecnologias digitais em um processo dialógico que incentive a interação, a colaboração e a investigação (FRIZON *et al.*, 2015).

Considerando esse cenário, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de uso dos macroletramentos digitais de professores em formação. E os objetivos específicos são: elaborar e promover práticas de produção de textos escritos/multimodais on-line, utilizando os gêneros miniconto de fadas, texto imagético e mapa mental; identificar, analisar e descrever os processos dos macroletramentos digitais, a partir de textos escritos/multimodais on-line; e analisar os processos e as habilidades dos graduandos em Letras em relação aos macroletramentos digitais, a partir das suas produções de textos escritos/multimodais on-line.

Para isso, a pesquisa foi realizada com graduandos do 7º e do 8º períodos do curso de Letras, de uma instituição de ensino superior, localizada no município de Palmares, estado de Pernambuco, a partir da produção de textos escritos/multimodais on-line elaborados por eles.

Como a pesquisa foi realizada com estudantes que são professores em formação, buscamos, prioritariamente, explorar o uso da tecnologia digital on-line como meio de acesso aos macroletramentos digitais, para isso, usando a produção de gêneros textuais trabalhados no ensino fundamental e médio – quais sejam: miniconto de fadas, texto imagético e mapa mental – e essa forma de letramento como base para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de produção de textos escritos/multimodais on-line durante a disciplina Prática Pedagógica em Língua Portuguesa. Trata-se de uma disciplina que permeia todo o curso, com carga horária de 400h. Por determinação do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE), 50% da disciplina deve ser realizada em sala de aula, enquanto a outra metade é destinada a atividades desenvolvidas a partir de estudos, pesquisas, projetos, intervenções na escola e/ou em comunidades.

Apesar de já haver pesquisas voltadas para os estudos do dialogismo e interacionismo, mais especificamente o estudo dos letramentos digitais on-line e multimodalidade, ainda é incipiente a abordagem sobre macroletramentos digitais em produções escritas/multimodais on-line na universidade. Entendemos, aqui, multimodalidade como o “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem, imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos⁷” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668, tradução nossa).

⁷ No original: “Integrated use of different communicative resources, such as language, image, sounds and music in multimodal texts and communicative events”.

Por ser um tema pouco abordado, trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa, à qual visa responder ao seguinte problema: como a prática da produção de textos escritos/multimodais on-line durante o processo de aprendizagem acadêmica pode promover habilidades relacionadas aos macroletramentos digitais de graduandos em Letras?

Acreditamos que o estudo sobre macroletramentos digitais pode ser inovador não somente pelo seu caráter de ineditismo, mas por viabilizar interações entre docente e discente, universidade e mundo do trabalho. Contribui para a preparação do aluno diante de mudanças nas diversas instâncias da vida, hoje, todas atravessadas, em alguma medida, pela tecnologia. Além disso, o professor, inserido em um mundo conectado, também precisa do letramento digital para melhorar sua prática e potencializar o desenvolvimento de seus educandos.

Muito se fala sobre o letramento digital nos estudos atuais da linguagem. Com efeito, diante dessa floresta tecnológica digital em que vivemos, nossas ações comunicativas estão cada vez mais visíveis e passíveis de estudo e investigação. O interessante é que por mais que esse tema seja discutido na comunidade acadêmica, especificamente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ainda é incipiente a discussão da temática nos cursos de graduação em Letras.

Nas salas de aula da educação básica, futuro campo de atuação desses graduandos, a temática basicamente inexistente, apesar de os estudantes de nível médio estarem ambientados no universo digital cotidianamente, produzindo textos multimodais e multissemióticos, curtindo e comentando postagens, e, principalmente, compartilhando seus próprios discursos e também os de outrem, numa atividade incessante, interativa e participativa de atuação discursiva on-line.

Portanto, estudar os macroletramentos digitais é importante porque é na sala de aula que se aprimoram a competência e o desempenho linguístico do estudante, tendo em vista a interação, integração e as mobilidades sociais dos indivíduos, além de colocar o ensino e a aprendizagem numa perspectiva produtiva. O professor deve mostrar aos estudantes uma pluralidade de gêneros textuais, transformando a sala de aula num espaço de descobertas e de práticas significativas.

Para Coscarelli (2016), a tecnologia digital on-line é importante porque há na rede uma infinidade de informações e produções textuais on-line que jamais devem ser ignoradas no processo de formação escolar, muito menos dentro das universidades onde se formam professores. Assim sendo, é devido à importância e à

necessidade de que futuros professores da educação básica dominem os macroletramentos digitais que se justifica esta pesquisa, baseada nas visões interacionista, discursiva e dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2009, 2010).

A presente pesquisa está dividida em três partes: fundamentação teórica; metodologia; análise de dados e discussão dos resultados. A fundamentação divide-se em três seções: na primeira seção, *Letramentos digitais: inserção do sujeito no ciberespaço*, apresentamos o conceito de letramento digital e discutimos a inserção do sujeito nesse contexto, mostrando que a tecnologia vem se tornando algo fundamental em nossa sociedade. Na seção seguinte, *Macroletramento digital como base para a ação dialógica na esfera digital*, discutimos sobre macroletramento digital e as funções que ele desempenha nas inter-relações dialógicas mediadas por interfaces digitais. Por fim, na seção *Letramentos digitais e multimodalidade*, apresentamos as relações entre letramento digital, multimodalidade e elementos da textualidade, tais como coerência e coesão.

Na segunda parte do trabalho, explicamos a metodologia adotada e apresentamos as atividades desenvolvidas com os graduandos em Letras durante a pesquisa, as quais serviram de base para a análise de suas habilidades em relação aos macroletramentos.

Na terceira parte, analisamos os dados e discutimos os resultados. A análise seguiu as quatro etapas em que se deu a pesquisa de campo: na primeira, analisamos o questionário respondido pelos graduandos acerca do uso e familiaridade com as tecnologias; na segunda, apresentamos as produções textuais de minicontos de fadas feitas pelos graduandos. Na terceira etapa, foram analisados os textos imagéticos, narrativas criadas pelos estudantes no aplicativo *WhatsApp*, utilizando somente *emojis*. Por último, analisamos os mapas mentais produzidos.

A partir das atividades realizadas, pudemos acompanhar a evolução dos estudantes de Letras ao longo da pesquisa, identificando as habilidades do macroletramento desenvolvidas. Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre o processo da pesquisa e a realização deste trabalho, que esperamos contribuir para a formação de professores no que tange às tecnologias digitais.

Concluimos que os professores em formação precisam desenvolver mais os conhecimentos e habilidades sobre o macroletramento digital, pois a sociedade exige cada vez mais que estejamos prontos para atuarmos nesse mundo digital e, assim, oferecer aos alunos conhecimentos adequados para que eles construam uma

aprendizagem

significativa.

2 LETRAMENTOS DIGITAIS: INSERÇÃO DO SUJEITO NO CIBERESPAÇO

Nesta seção, apresentamos o conceito do letramento digital, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e base para as discussões que se seguem. Para isso, tomamos como autores principais: Xavier (2007), Ribeiro (2008, 2020), Soares (2002, 2006), Zacharias (2016), Buzato (2001) e Rojo (2012).

A tecnologia vem se tornando cada vez mais presente na vida dos brasileiros. Logo, é quase impossível imaginar o cotidiano das pessoas sem o uso dos recursos tecnológicos, sobretudo se pensarmos em determinados grupos, como, por exemplo, os jovens “nativos digitais”⁸, valendo pontuar as controvérsias em torno dessa classificação. Fantin (2016) destaca que nem sempre o fato de terem acesso rápido e facilitado a dispositivos conectados em rede faz com que crianças e jovens pertencentes a essa geração façam um uso crítico das tecnologias, entendendo e refletindo sobre seu funcionamento. “O fato de crianças e jovens navegarem com desenvoltura pela internet não significa que saibam o que estejam fazendo enquanto navegam” (FANTIN, 2016, p. 9).

Soma-se a isso o fato não menos importante de que não se deve isolar o componente da tecnologia dos contextos: social, econômico e cultural. Caso contrário, estaríamos diante de um determinismo tecnológico que descola os dispositivos do contexto em que são utilizados.

Nesse sentido, o estudo *Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia*, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), revelou que 6 milhões de estudantes brasileiros, da pré-escola à pós-graduação, não dispõem de acesso domiciliar à internet, seja banda larga ou rede móvel 3G/4G, para acompanhar aulas e outras atividades on-line. Destes, cerca de 5,8 milhões frequentam instituições públicas de ensino (IPEA, 2020). Tais dados indicam que tão importante quanto preparar docentes para atuar pedagogicamente com as tecnologias digitais é garantir infraestrutura que permita aos estudantes fazerem uso do ensino mediado por tecnologias.

⁸ O termo “nativos digitais” foi adotado por Palfrey e Gasser no livro *Nascidos na era digital* e refere-se àqueles nascidos após os anos 1980 e que, em tese, teriam habilidades para usar as tecnologias digitais. Eles podem ser facilmente identificados pelo modo como usam seus equipamentos digitais, sendo capazes de fazer duas ou três atividades ao mesmo tempo (SANTOS; SCARABOTTO; MATOS, 2011). Embora o conceito original de nativos digitais relacione automaticamente a época de nascimento à facilidade e ao acesso às tecnologias, vale ressaltar que muitas crianças e jovens não têm esse acesso e, mesmo quando o tem, não dominam as tecnologias simplesmente por terem nascido em um contexto de “revolução tecnológica” (FANTIN, 2016).

Zacharias (2016) argumenta que é importante e urgente que a sala de aula se adeque às novas tecnologias e tome para si os benefícios das facilidades e habilidades que elas oferecem, podendo contribuir com o lado intelectual dos educandos ao ensiná-los como a tecnologia pode ser usada de modo atrativo e responsável na formação escolar, profissional e pessoal.

Segundo Cavalcante Junior (2009), nas sociedades mais tecnologizadas, as práticas de letramento escolar são concebidas como um fenômeno mais amplo. Assim, o termo letramento pode representar sentidos expressos em sentimentos, ideias e pensamentos; com isso, o seu conceito admite outras formas de linguagem, como as expressões artística, computacional, musical, corporal, dentre outras.

Soares (2006) explica que à medida que o analfabetismo foi sendo vencido na Europa e a sociedade foi se voltando mais para a escrita, surgiu o termo letramento, envolvendo práticas de leitura e de escrita. No Brasil, quem primeiro o utilizou foi a autora Mary Kato, por volta de 1986. Assim, percebe-se que se trata de um termo recente, mas que logo se tornou necessário para definir um conjunto de ideias.

A origem do termo letramento vem do inglês *literacy*, que, por sua vez, vem do latim *littera* (letra) + *cy* (qualidade, condição, estado, fato). Dessa associação, podemos defini-lo como estado, condição que assume aquele que lê e escreve e que, a partir disso, pode gerar impactos no âmbito social, cultural, econômico, cognitivo e linguístico (SOARES, 2006).

Kleiman (1995, p. 19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Na mesma perspectiva, Soares (2006) afirma que letramento é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, levando em conta os indivíduos envolvidos em seu contexto social. Tais definições confirmam que o conceito de letramento está essencialmente ligado à leitura e à escrita como práticas sociais, portanto, além da ideia de alfabetização.

A alfabetização é o processo formal de ensinar a ler e escrever, decodificar letras e palavras. Já o letramento oferece um suporte maior durante a formação do estudante, que passa a entender a palavra e seus significados em uso, dentro de um contexto. Ser letrado é, portanto, estar preparado para os eventos de letramento. No ambiente escolar, por exemplo, diferentes eventos de letramento podem pedir o uso de diferentes gêneros textuais, tais como: trocar mensagens entre amigos nas redes sociais; declamar poemas; narrar histórias e fazer pesquisas.

Como situações comunicativas contextualizadas, os eventos de letramento, tanto na escola quanto fora dela, demandam aprendizados de letramentos que, em grande parte, têm início em sala de aula e se estendem para a vida cotidiana. Por exemplo, a fala, o discurso e a comunicação – tão inerentes ao ser humano – dependem muito desses aprendizados (SOARES, 2006).

Soares (2006, p. 65) comenta a dificuldade de se definir o letramento, pois este “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais”. Só em pensar nas dimensões individuais do letramento para a leitura e a escrita de diferentes materiais, é possível vislumbrar a dificuldade de se estabelecer um único conceito. Isso porque cada gênero e tipo de material exige habilidades diferentes, o que pode interferir no conceito de letramento. Além disso, as capacidades individuais são distintas, e os contextos de uso da leitura e da escrita também diferem entre indivíduos e sociedades (SOARES, 2006).

Nesse sentido, Buzato (2006, p. 4) explica que os letramentos são práticas sociais e culturais “que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais”.

Ou seja, os conceitos de letramento trazem a noção implícita de que as práticas de leitura e escrita são intimamente ligadas ao contexto em que estão inseridas. A vertente social do termo tem gerado diferentes interpretações.

Segundo Cavalcante Junior (2009), com a imersão das sociedades modernas no mundo das tecnologias digitais, podem surgir novas práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, novos termos para designar essas práticas, caso da expressão *letramento digital*, que surge para se diferenciar do conceito tradicional de letramento, para o qual há várias definições. Vicente e Campos (2016) argumentam que isso ocorre porque as tecnologias digitais possibilitam uma gama de práticas sociais e porque surgem rapidamente novas ferramentas e possibilidades.

Muitas dessas definições têm como base a escrita, uma vez que o ato de escrever se assemelhe a muitos conceitos de letramento. Em vista disso, alguns conceitos centram-se nas práticas sociais de leitura e escrita realizadas através das ferramentas digitais (SOARES, 2002).

Acerca do conceito de letramento digital, Buzato (2007, p. 16) afirma que:

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

Para Buckingham (2010), o letramento digital não é apenas uma questão funcional de manusear dispositivos digitais ou fazer pesquisas; é saber localizar e selecionar materiais por meio de navegadores, *hiperlinks* e mecanismos de buscas, é preciso que os estudantes sejam capazes “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

No contexto tecnológico em que vivemos, é imprescindível se discutir o letramento digital. Hoje, muito do que fazíamos de modo totalmente analógico e manual foi automatizado e transposto para o digital. Preencher cadastros, responder pesquisas, preparar currículos, escrever cartas, trabalhos acadêmicos etc. são alguns exemplos de práticas de comunicação ressignificadas para o mundo digital, adaptadas para e-mails, aplicativos de mensagens, formulários digitais.

Dessa forma, dada a crescente presença do digital nas atividades cotidianas, torna-se ainda mais importante que o processo de ensino-aprendizagem contemple as tecnologias digitais. É preciso preparar os alunos – e, antes disso, os professores – para o mundo digital, que requer diversos outros letramentos além do da escrita. É preciso, por exemplo, dominar o letramento de navegação, sabendo utilizar criticamente páginas da internet, *links* e hipertextos. Tudo isso é importante para que o pensamento crítico passe por uma boa formação de letramento.

O letramento digital impacta no pensamento crítico, uma vez que sabendo ler criticamente as mídias digitais, o indivíduo torna-se capaz de avaliar se os conteúdos selecionados de fato representam o que ele pretende expressar. “Assim como toda mídia, a digital representa o mundo, em vez de só refleti-lo. Apresenta determinadas interpretações e seleções da realidade, que inevitavelmente incorpora valores e ideologias implícitos” (BUCKINGHAM, 2010, p. 50). Tendo isso em mente, o sujeito deve ter atenção e analisar essas questões ao expor seus posicionamentos em redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp* e *Twitter*.

Segundo Braga (2013, p. 45), “o uso das tecnologias digitais faz com que se tornem imprecisas e difusas as barreiras de tempo e espaço”, trazendo alterações nas práticas sociais e tornando possível o surgimento de um novo tipo de

comunidade: as comunidades virtuais, onde se pode encontrar pessoas com os mesmos interesses.

Conforme Zacharias (2016), os processos comunicativos gerados nas redes sociais implicam diretamente nos processos de criação, recepção e distribuição dos variados textos, ou discursos, pois exploram aspectos como a multimodalidade, hipertextualidade e interatividade.

No entanto, diante da tela *touchscreen*, o sujeito depara-se com uma série de elementos com os quais precisa dialogar, para só assim fazer parte da comunidade discursiva da esfera virtual. Nesse sentido, o letramento digital se faz condição indispensável para o acesso do sujeito a essa esfera, bem como para sua permanência nesse ambiente, conforme explica Zacharias (2016, p. 21):

[...] o letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na web, navegar em um site de pesquisa, construir um blog, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em e-mails pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica.

Por esse viés, temos consciência do quanto o desenvolvimento de tais competências ainda é uma lacuna na vivência do docente ou daquele sujeito que se prepara para atuação em sala de aula, seja na educação básica ou no ensino superior. Embora inseridos nesses sítios tecnológicos, poucos sujeitos docentes conseguem redefinir seu objeto de trabalho, que é o ensino da língua e sua dinâmica, voltando-se para as novas modalidades discursivas e suas formas de acesso no meio digital.

A própria ideia de escrita ainda está atrelada ao conceito clássico e tradicional do impresso, ou seja, o sujeito passa por uma vivência diária em ambiente digital, num processo imersivo de escrita em tela, mas continua acreditando que o ato de escrever está restrito aos livros, ignorando, assim, que a escrita é uma prática social e, como tal, está vinculada ao contexto atual da produção discursiva da sociedade.

O letramento digital entra aqui como possibilidade de ruptura com essa visão ainda ortodoxa da leitura (e da escrita), uma vez que ler em esfera digital segue em paralelo com a ação de navegar. Em processo de letramento digital, o sujeito vai

sendo instrumentalizado para fazer escolhas de navegação e leitura, selecionar o que lhe é significativo, podendo ter a oportunidade de compartilhar impressões, elaborar e difundir seus discursos entre os pares, trocar informações, aprender e partilhar dentro de um ambiente ímpar que tem como base os laços sociais de interação e diálogo.

Isso não significa, entretanto, que haja um letramento pleno, em que o indivíduo dominaria todas as habilidades relativas aos inúmeros letramentos digitais. Por exemplo, uma pessoa pode ser considerada letrada digitalmente por ser capaz de navegar, ler e atuar criticamente em redes sociais, mas não entender de produção ou edição de vídeos e podcasts.

Ribeiro (2008), por sua vez, argumenta que não existe “grau de letramento zero”, visto que se toma como referência o contexto social em que o indivíduo se encontra, logo, mesmo o indivíduo não sabendo usar a tecnologia em suas práticas sociais, ele, no mínimo, reconhece alguns elementos que compõem o texto na tela, podendo ser considerado semiletrado digital. Porém, na visão de Buzato (2001), se usarmos como referência comunidades isoladas, a exemplo de algumas comunidades indígenas, o sujeito será classificado como iletrado eletrônico, porque as tecnologias não fazem parte de seu contexto, inviabilizando que haja práticas de letramento digital.

Os letramentos não são, portanto, descolados de uma realidade social, e Street (2014) reforça essa ideia quando defende um “modelo ideológico” para compreender o letramento como práticas sociais e concretas. O autor chama de *método autônomo de letramento* aquele que se pretende neutro, livre de ideologias, que acredita que o texto possa ser desvinculado de seu contexto de produção ou de sua esfera de circulação. Em oposição a isso, o *modelo ideológico*, proposto por Street (2014), tem como norte o entendimento de que as práticas letradas são aspectos não só culturais, mas também das estruturas de poder.

Nessa mesma direção, Amorim (2020, p. 327) afirma:

[...] as atividades de sala de aula ou os projetos da escola, como um todo, devem seguir o viés ideológico, possibilitando aos alunos o letramento em sua prática mais ampla, numa perspectiva transcultural, tendo a oportunidade de perceber, nos diversos textos escritos ou orais criados por eles (ou “recebidos”), os discursos ideológicos e o jogo de vozes que os atravessam.

Ou seja, os textos utilizados em sala de aula ou em projetos devem apresentar uma proposta transcultural, onde o leitor possa criar um pensamento crítico, percebendo os pontos ideológicos, uma vez que o texto é uma prática social, o que possibilita a troca de ideias entre autor e leitor. O mesmo acontece dentro do letramento digital.

O letramento digital, é explicado por Ribeiro (2008) como o termo que corresponde ao uso social e efetivo que se faz da tecnologia, no entanto, não é o único letramento existente, já que poderá ser entendido a depender do contexto, da situação de uso e objetivo da agência de letramento. Por exemplo, um analfabeto que utiliza o *WhatsApp* faz um uso social e efetivo da tecnologia. Ele poderia, então, ser considerado um letrado num nível mais elementar.

Ribeiro (2020) afirma que com a pandemia as tecnologias digitais on-line chegaram e se instalaram em todos os aspectos da vida social e laboral, mesmo nas camadas mais pobres da população brasileira, e que as escolas tiveram que se reinventar para se adaptar a uma nova visão e prática da escrita com a tecnologia. Nesse cenário, o letramento digital passa ser uma necessidade quase metodológica, pois o ensino remoto impôs domínios de letramentos digitais tanto para os professores, ao se verem obrigados a transpor — ou, melhor, adaptar — suas aulas para o on-line, quanto para os alunos, que também migraram para esse ambiente.

É inconteste que os atuais avanços tecnológicos representam uma realidade em acelerada transformação, mediatizada pelos meios de informação e comunicação, expressando uma nova forma de pensar e agir em consonância com a sociedade do conhecimento. Entendemos que as habilidades de usar dispositivos digitais; pesquisar e selecionar informações on-line; analisar textos postados em redes sociais fazem parte do ser letrado no ambiente digital. Acerca disso, na próxima seção discutimos o macroletramento digital e suas funcionalidades.

3 MACROLETRAMENTO DIGITAL COMO BASE PARA A AÇÃO DIALÓGICA NA ESFERA DIGITAL

Uma vez apresentados os conceitos de letramento e letramento digital, nessa seção explicamos o que é o macroletramento digital e como ele é operacionalizado nas práticas dialógicas em ambientes digitais. Para isso, tomamos como base o estudo realizado pelos autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Dentro dos estudos do macroletramento digital não há como separar o sujeito da materialidade linguística manifestada nos discursos. Isso acontece porque o sujeito é constituído na e pela linguagem (BENVENISTE, 1996), ou seja, é por meio dos discursos dos indivíduos e da forma como agem na esfera comunicacional que se constroem os sujeitos nos contextos sociais em que atuam, implicados em relações dialógicas e interacionais que se realizam no dia a dia.

Uma dificuldade encontrada na formação docente é capacitar os professores em formação para trabalharem a produção de textos escritos on-line com seus futuros alunos da educação básica. A formação não costuma fornecer todos os subsídios para que o futuro professor se sinta efetivamente capacitado para orientar a produção de diversos gêneros de textos escritos em meio digital. Essa produção on-line específica causa ainda muito medo nos estudantes, pois significa a possibilidade de que seus textos fiquem expostos na internet, sujeitos a julgamento público. Apesar disso, é preciso ter em mente que o mundo está mudando muito rapidamente e que essas mudanças se refletem diretamente no mundo do trabalho, por isso, a formação dos estudantes deve refletir o cuidado do professor de antever competências digitais necessárias para o profissional “do futuro”.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), não há apenas um letramento digital, mas vários letramentos digitais, que, muitas vezes, no ato da escrita ou da navegação, entrecruzam-se, envolvendo elementos de outros letramentos, fazendo surgir os *macroletramentos digitais*. Uma vez que estes compreendem níveis de habilidades complexas, que vão do nível mais básico ao mais elaborado, os autores dividem-nos em quatro grupos: linguagem, informação, conexões e (re)desenho, conforme Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Tipos de letramentos de acordo com a área de foco

Foco do letramento	Tipo de letramento
Linguagem e comunicação do sentido	Impresso
	SMS
	Hipertexto
	Multimídia
	Jogos
	Móvel
	Em codificação
Informação	Classificatório
	Em pesquisa
	Em informação
	Em filtragem
Conexões	Pessoal
	Em rede
	Participativo
	Intercultural
(Re)desenho	Remix

Fonte: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), adaptado pela autora (2019).

O foco na linguagem está atrelado ao universo de letramento-chave, que tem como prioridade a comunicação e o sentido; o foco na informação tem relação direta com a capacidade de encontrar e avaliar informações no ciberespaço. Os autores pontuam que localizar informação contextualmente relevante já não é mais tão difícil, em parte devido à popularização da internet móvel, entretanto, o grande fluxo informacional impõe outro desafio: conseguir acessar, avaliar e administrar com qualidade informações úteis.

Tomamos como exemplo dois gêneros utilizados nesta pesquisa: miniconto de fadas e mapa mental. A produção do primeiro requer letramentos impresso e multimídia, pois o texto deve conter uma imagem que represente a narrativa, além de requerer habilidades para a criação da narração. Já a produção do segundo, o mapa mental, requer os letramentos relativos ao foco em informação, pois o estudante deve sintetizar e organizar informações extraídas de um texto impresso.

Já o foco nas conexões tem a ver com os laços sociais que estabelecemos em rede. Alimentá-los com informações relevantes garante a visibilidade das ações

comunicativas em esfera digital, favorece o processo de participação e interação do conhecimento e colabora para a manutenção e criação de novos vínculos sociais.

Por último, o foco no (re)desenho implica um processo de recriação de um letramento já existente. Nesse foco, há o letramento em remix, que é a habilidade de criar sentidos ao “samplear”, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, além de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais. Um exemplo dessa habilidade são os *memes*, gênero que surge nas redes sociais, definido por Knobel e Lankshear (2007, p. 202 *apud* CANI, 2019, p. 251) como “termo popular usado para descrever a rápida aceitação e propagação de uma ideia particular apresentada como um texto, imagem, linguagem, ‘movimento’, ou alguma outra unidade de ‘material cultural’”.

Cani (2019, p. 252) menciona Shifman (2013), para quem “os *memes* podem ser interpretados como unidades da cultura popular veiculadas, imitadas e transformadas por usuários da internet, criando uma experiência cultural compartilhada”, como é possível observar na Figura 1, abaixo.

Figura 1 – Memes sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)



Fonte: <http://www.f24.com.br/editorial/educacao/2014/11/09/228151-aprendinoenem-internautas-repercutem-o-enem-nas-redes-sociais>.

Diante das habilidades a serem desenvolvidas em cada letramento, é possível observar que elas convergem para uma percepção mais ampla de letramentos digitais, que instiga o desenvolvimento de habilidades individuais e sociais, objetivando fazer com que, no meio digital, o sujeito discursivo possa “interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). A partir daí, surge um novo termo: *macroletramentos digitais*.

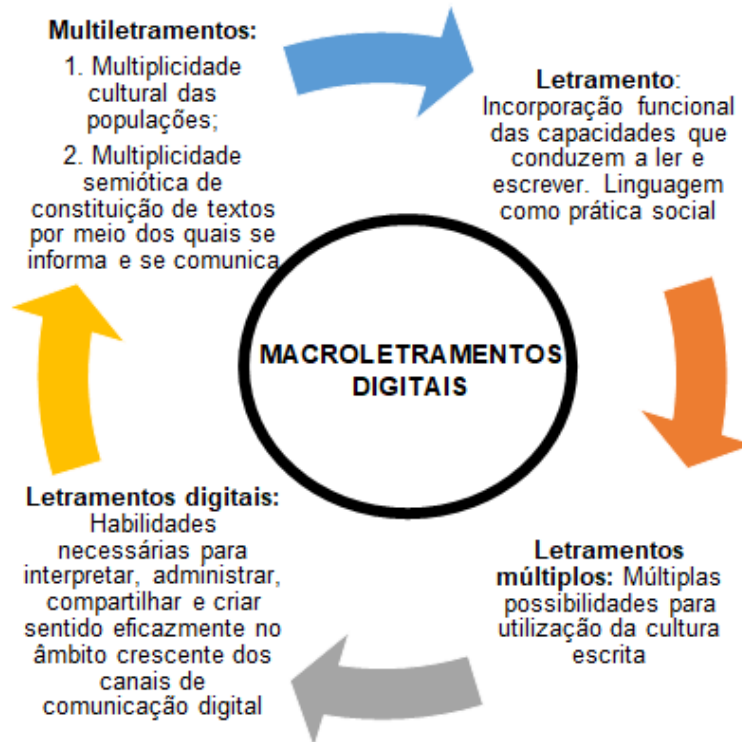
3.1 FUNCIONAMENTO DOS MACROLETRAMENTOS DIGITAIS ON-LINE

É impossível pensar a língua dissociada de algum tipo de letramento. Isso porque os letramentos acionam a dinâmica da língua, colocando-a em ação de acordo com nossas necessidades reais de comunicação. Dessa forma, o contexto serve como suporte para a ação e indica quais gêneros são necessários para que a intenção discursiva seja entendida conforme tencionado pelo produtor do discurso.

Vale ressaltar que com o desenvolvimento acelerado da tecnologia, esse contexto se torna cada vez mais digital. Nesse sentido, pautar-se apenas no letramento impresso, embora este seja a base para os demais letramentos, é um grave engano ainda cometido pelos professores. As redes sociais, por exemplo, são hoje o principal instrumento de comunicação para boa parte dos indivíduos, utilizadas tanto nas relações pessoais quanto profissionais. Se o ciberespaço é tão presente no dia a dia, por que não explorar suas potencialidades no âmbito da educação, usando suas ferramentas em atividades pedagógicas?

Na Figura 2, a partir do estudo de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), apresentamos conceitos de letramentos subjacentes aos macroletramentos digitais, e que são essenciais para entendermos esse novo conceito. É possível observar o movimento circular presente na dinâmica que leva aos macroletramentos, mostrando que não se chega a eles de modo linear, mas sim por um processo cíclico de interdependência entre os letramentos.

Figura 2 – Pontos essenciais para entender os macroletramentos digitais



Fonte: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Para que de fato se configure a ocorrência de macroletramentos digitais, é necessário que diversos letramentos digitais concorram em simultâneo, explorando habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais, sinestésicas, além de outras habilidades próprias de letramentos não digitais. Dessa forma, podemos afirmar que macroletramentos envolvem mais de um letramento com focos distintos, de acordo com a classificação de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Porém, aqui consideramos que para atingir as habilidades requeridas pelos macroletramentos digitais, independentemente do nível de complexidade do letramento (conforme os quadros 2, 3, 4 e 5), é necessário que o indivíduo domine, no mínimo, um letramento digital de cada foco. Os autores ressaltam ainda que, para desenvolver uma nova habilidade, são necessárias habilidades prévias, revelando um grau de interdependência entre os letramentos digitais.

O primeiro grupo dos letramentos digitais que os professores em formação precisam conhecer tem como foco a linguagem e está atrelado ao universo de letramentos-chave que tem como prioridade a comunicação e o sentido, incluindo os canais de comunicação. No Quadro 2, é possível observar o grau de complexidade de cada letramento, bem como as habilidades relacionadas a cada um.

Quadro 2 – Escala dos letramentos digitais com foco na linguagem

Foco: Linguagem		
Nível de complexidade	Letramentos	Habilidades
☺	Impresso	Habilidade de criar textos a partir do uso de elementos da gramática, do vocabulário e de características do discurso atrelados às capacidades de leitura e escrita.
	SMS	Habilidade de se comunicar eficientemente em “internetês” (uso de abreviações, <i>emoticons/emojis</i>).
☺ ☺	Hipertexto	Habilidade de processar <i>hiperlinks</i> apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato.
☺ ☺ ☺	Multimídia	Habilidade de interpretar e criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo.
☺ ☺ ☺ ☺	Jogos	Habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles.
	Móvel	Habilidade de navegar na rede, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo habilidade de se orientar no espaço da internet das coisas (onde a informação dos objetos do mundo real está integrada à rede) e da realidade aumentada (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real).
☺ ☺ ☺ ☺ ☺	Codificação	Habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar <i>softwares</i> e canais de mídia.

Fonte: Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21).

No Quadro 2, relativo ao foco em linguagens, vemos que a habilidade de ler e escrever é muito marcante, indo de uma leitura de texto verbal à leitura de textos multimodais, com sons e imagens. O principal objetivo é a comunicação, a interação entre pessoas fisicamente distantes. Não é difícil notar que estudantes brasileiros

estão imersos no mundo digital. As telas se tornaram um canal que utilizamos para obter informações, buscar entretenimento, interagir com outras pessoas e, mais recentemente, trabalhar em salas de aula on-line com nossos estudantes.

Cotidianamente, vivenciamos diversas situações comunicativas em que se mostra necessário ter algum conhecimento desses letramentos. Um exemplo corriqueiro é a necessidade do letramento em SMS para interagir em grupos de *WhatsApp*, hoje tão utilizados tanto nos círculos pessoais quanto profissionais.

No âmbito acadêmico, o letramento em hipertexto é importante, pois conhecer os usos e funções dos *hiperlinks* pode contribuir para que os estudantes tenham um olhar mais crítico sobre os textos que leem, quer sejam textos acadêmicos, jornalísticos ou de outra natureza; o uso de *hiperlinks* pode ampliar as informações sobre o assunto, verificar a veracidade das informações e, conseqüentemente, a legitimidade de um texto. De modo semelhante, ter habilidades de letramento em multimídia também traz essa criticidade para a formação dos estudantes. Ser capaz de ler imagens da publicidade ou de vídeos em redes sociais, por exemplo, é essencial no crescente contexto de uso de textos imagéticos.

No contexto atual de sala de aula, os jogos digitais também têm um destaque muito grande, principalmente quando usados os princípios da gamificação, ou seja, quando são usadas ferramentas que propõem desafios e dificuldades, fazendo com que o jogador mobilize uma série de recursos cognitivos para vencê-los. Para isso, os letramentos em jogos mostram-se indispensáveis.

Já o segundo foco, a informação, tem relação direta com a capacidade do sujeito encontrar informação no ciberespaço. Ele deve ter a habilidade de fazer pesquisas on-line e usar *sites* de buscas onde possa obter a informação que deseja.

Quadro 3 – Escala dos letramentos digitais com foco em informação

Foco: Informação		
Nível de complexidade	Letramentos	Habilidades
☺	Classificatório	Habilidade de interpretar e criar folksonomias eficientes (índices de recursos on-line gerados pelo usuário visualmente, por exemplo, nuvens de <i>tags</i>).
	Em pesquisa	Habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações.
☺ ☺	Em informação	Habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação.
☺ ☺ ☺	Em filtragem	Uma inflexão do letramento em rede, ou seja, a habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais on-line como mecanismos de triagem. Pesquisa social. Redes pessoais de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21).

O Quadro 3 apresenta letramentos tipicamente on-line, cuja principal habilidade é saber selecionar informações disponíveis na rede, conseguir filtrar o que é importante em cada busca e o que é desnecessário. Nessa filtragem, o objetivo do sujeito deve ser claro e bem definido.

De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), classificar on-line é um modo de manter a atenção acrescentando metadados na forma de termos descritivos, ou etiquetas clicáveis, que funcionam como *hiperlinks* direcionados para listas de recursos salvos. Dessa forma, o letramento classificatório serve para que usuário consiga criar e interpretar folksonomias, atualmente geradas pelos próprios usuários, por exemplo, ao atribuir *hashtags* a postagens em redes sociais. Ao desenvolver esse letramento, os estudantes podem aprender a navegar e produzir nuvens de palavras que mostram os termos-chave de um texto. Elas são uma boa introdução ao conceito de nuvens de *tags*, que são um modo comum de indexar materiais on-line.

O letramento em informação é um dos mais essenciais entre os letramentos contemporâneos, pois os estudantes precisam ser capazes de rastrear informações através de múltiplas plataformas e avaliar a informação que encontram para além da superfície.

Outro letramento importante ainda dentro do foco em informação é o letramento em filtragem, uma vez que rastrear informação é desafiador, sobretudo quando ela existe em excesso. Dessa forma, há uma forte necessidade desse letramento para reduzir o fluxo digital a um nível administrável. Algumas estratégias de filtragem são: configurar feeds RSS (*Really Simple Syndication*), ou seja, feeds de notícias ou alertas do Google; identificar autoridades dentro de uma área específica, entre outras. Cada vez mais usuários habilidosos da internet tratam o letramento em filtragem como uma derivação do letramento em rede, que explicamos adiante.

O terceiro foco trata dos letramentos digitais voltados para as conexões, que são habilidades de usar ferramentas digitais de caráter pessoal; organizar informação on-line, em rede; construir inteligência coletiva e interpretar documentos.

Quadro 4 – Escala dos letramentos digitais com foco nas conexões

Foco: Conexões		
Nível de complexidade	Letramentos	Habilidades
☺	Pessoal	Habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade on-line desejada.
	Em rede	Habilidade de organizar redes on-line profissionais e sociais para filtrar e obter informação (ver letramento em filtragem, acima); de se comunicar e informar; de construir colaboração e apoio; de desenvolver uma reputação e exercer influência.
☺ ☺	Participativo	Habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas.
☺ ☺ ☺	Intercultural	Habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais.

Fonte: Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21).

O foco nas conexões, no Quadro 4, tem a ver com os laços sociais construídos em rede. E para criar e fortalecer esses laços, é necessário que o indivíduo tenha algum domínio dos letramentos correspondentes a esse foco, a exemplo do letramento em rede, que diz respeito a uma habilidade tão necessária na atualidade: a habilidade de organizar redes on-line de contatos pessoais e profissionais, construindo redes colaborativas de suporte e comunicação. É essa habilidade que possibilita, por exemplo, que durante a pandemia do novo coronavírus, os professores atuantes em ensino remoto sejam capazes de construir salas de aula virtuais, interagir com os alunos nesses espaços, além de alimentar plataformas de compartilhamento de atividades e estratégias de ensino.

Entendemos essas habilidades como essenciais para o professor em formação atuar na educação básica, pois cada vez mais a tecnologia está presente em sala de aula, e os estudantes são familiarizados com os dispositivos e ferramentas digitais, tendo, portanto, facilidade para manuseá-los. Ou seja, o professor, atuando nas escolas, precisa estar preparado para utilizar metodologias que incluam o uso de recursos digitais.

Quadro 5 – Escala dos letramentos digitais com foco no (re)desenho

Foco: (Re)desenho		
Nível de complexidade	Letramentos	Habilidades
😊	Remix	Habilidade de criar sentidos ao modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras mixagens no interior das redes digitais.

Fonte: Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21).

Por último, no Quadro 5, temos o letramento remix, com foco no (re)desenho, um tipo de letramento caracterizado pela habilidade de remixar, misturar textos e outros elementos já existentes, criando sentidos inéditos a partir dessa mistura e fazendo-os circular nas redes digitais, podendo os produtos dessas aglutinações, inclusive, passarem por novas remixagens.

Essa habilidade também se mostrou bastante necessária para professores atuantes no ensino remoto, no contexto da pandemia do novo coronavírus, pois ao

dominar esse tipo de letramento, ele pode enriquecer sua prática docente, utilizar hipertextos, trabalhar com releituras de imagens ou ressignificação de textos digitais.

A partir da apresentação dos tipos de letramentos elencados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) como parte dos chamados macroletramentos digitais, fica claro que para entender o macroletramento, é necessário entender a relação entre o letramento digital e a multimodalidade. É nesse encontro que se desenvolvem as habilidades necessárias para encontrar e gerenciar recursos, expressar ideias e trabalhar de forma colaborativa a fim de interpretar, compartilhar e construir significados de maneira eficaz em uma variedade de canais de comunicação digital.

Essa discussão é fundamental para este estudo, uma vez que tais habilidades serão analisadas nas produções textuais dos graduandos do curso de Letras, ou seja, professores em formação. Na próxima seção, discutimos o letramento digital em textos multimodais, a relação do sujeito com a tecnologia e os elementos da textualidade – em especial, coesão e coerência –, e a análise de textos verbais/escritos e imagens nesse contexto.

4 LETRAMENTOS DIGITAIS E MULTIMODALIDADE

Diante das inovações tecnológicas que modificam muito rapidamente a comunicação eletrônica, o ambiente virtual passou a exigir que os sujeitos tenham habilidades não só de escrever, ler e interpretar textos on-line, mas também de interagir via tecnologias digitais de informação e comunicação. Por isso, as práticas de leitura e escrita devem conduzir o sujeito a um letramento também digital.

Segundo Soares (2002), há pouco tempo as discussões sobre letramento giravam em torno apenas das práticas de leitura e escrita em contextos sociais, porém vemos hoje que isso foi aprofundado, dando origem a uma base de estudos para subcategorias de letramentos. Nesse contexto, insere-se o letramento digital, tão necessário num mundo mediado por tecnologias da comunicação.

Segundo Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), os avanços tecnológicos determinaram novas formas de interação entre as pessoas, levando à necessidade de rever algumas práticas pedagógicas, sobretudo no âmbito do processamento textual, hoje muito atrelado ao uso de recursos visuais, tais como *emojis*, *gifs* e figurinhas. A imagem e a palavra estão intimamente associadas, de modo que os elementos visuais passam a compor sentidos juntamente com os textos verbais.

Em uma interação comunicativa, costuma-se organizar de maneira harmônica os recursos verbais e visuais. A multimodalidade é um traço dos textos orais e escritos, ou seja, a junção de recursos de naturezas diversas contribuindo para a diversificação dos textos e da produção de sentidos (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014). Nessa perspectiva, podemos dizer que todo texto é multimodal; a multimodalidade, portanto, não nasce com as tecnologias digitais, embora seja potencializada por elas.

Rojo (2012) pontua que a escolha das imagens e a disposição dos elementos na diagramação são tão significativas e capazes de comunicar quanto a letra, o texto escrito. Segundo a autora, essa multiplicidade de linguagens

[...] é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19).

Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) afirmam que a multimodalidade não se restringe apenas aos textos contemporâneos nem ao ambiente digital. Isso porque, conforme destacam as autoras, já no período renascentista (séculos XV e XVI), encontram-se ilustrações do corpo humano contextualizando, por exemplo, conceitos matemáticos. Não eram meros desenhos, mas mapas conceituais que apresentavam teorias elaboradas pelos cientistas da época.

Jewitt (2009 *apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014) afirma que a multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende que a comunicação e a representação vão além da língua, envolvem conceitos, métodos e análise de aspectos visuais, auditivos e espaciais.

Nesse sentido, três pressupostos teóricos interconectados são subjacentes à multimodalidade. O primeiro presume que a representação e a comunicação sempre se baseiam na multimodalidade, contribuindo para o significado; o segundo presume que os recursos são socialmente modelados através do tempo a fim de gerar sentidos; e o terceiro pressupõe pessoas orquestrando sentidos através de uma seleção e configuração particular de modos, enfatizando a importância da interação entre modos (JEWITT, 2009 *apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014).

Já Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20, tradução nossa) afirmam que a multimodalidade é concebida conforme a semiótica social, para a qual a produção de sentidos é um evento social, e a comunicação “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado”⁹.

Com base na teoria de multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (2006), e tendo como referência a *Gramática do Design Visual*, tomamos como base a função representacional em que os sistemas semióticos (linguagem verbal e não verbal) representam os objetos em relação ao mundo. No texto imagético, vincula-se ao valor da verdade aquilo que pode ser representado como forma e mecanismos de imagens, tal como o uso de cor, contextualização e iluminação. Para os autores, há uma combinação entre os elementos visuais de uma composição, ou seja, elementos interativos e representacionais são integrados em uma composição para que ela faça sentido.

Com o avanço e as mudanças nas formas de comunicação, sobretudo com a popularização das novas tecnologias, a multimodalidade passou a ser cada vez mais

⁹ No original: "A process in which a semiotic product or event is either articulated or produced as well as interpreted or used".

explorada. A tecnologia nos apresenta diariamente linguagens que produzem diferentes sentidos; podemos ver traços multimodais dentro da escrita quando, por exemplo, o autor altera a cor, a fonte ou o tamanho das letras do seu texto no intuito de obter um efeito.

De acordo com Dionísio (2011), texto multimodal é aquele que representa duas ou mais modalidades de linguagem, como palavras e gestos, palavras e imagens ou palavras e animação. Já em outros casos, vemos a multimodalidade em produções como charges, histórias em quadrinhos e propagandas em que o sentido só se completa a partir da junção de palavras e imagens. Na atualidade sugeriram novas formas de multimodalidade, em *chats*, *posts* e páginas de redes sociais que se aliam à tecnologia para dar conta de novos gêneros textuais. A comunicação digital, por meio de aplicativos como o *WhatsApp*, pode ganhar mais sentido e interatividade quando vem associada a *emojis* ou figurinhas, que são semioses que integram o texto multimodal.

Segundo Unsworth (2009, p. 377), “a internet e outras TCI [tecnologias de comunicação e informação] têm produzido um efeito estufa, acelerando e proliferando o uso de textos multimodais e a variedade de contextos no trabalho, na sociedade, na cultura e na educação”. Assim, as pessoas utilizam e compartilham textos multimodais dentro de uma comunidade cada vez mais globalizada.

Unsworth (2009) explica que, no âmbito educacional, o uso de recursos gráficos e computacionais têm facilitado a inclusão de modos e recursos semióticos diferenciados, tais como: texto verbal, imagem e sons na criação de hipertextos voltados para a elaboração de materiais didáticos (impressos e digitais).

Assim, os textos on-line, conforme afirmam Vieira *et al.* (2007), passaram a ter mais colorido, movimento, efeitos visuais e sonoros — elementos que se unem para construir novos sentidos exigidos pelos textos pós-modernos, que precisam ser mais atraentes para o novo perfil de leitor, imerso em ambiente digital.

Em geral, o sujeito está sempre conectado através de alguma mídia social; atualmente, as mais utilizadas são *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, todas (exceto o *Twitter*) pertencentes ao conglomerado *Facebook*. Normalmente, ao utilizar essas redes para se comunicar, o sujeito deseja ser entendido com poucas palavras (uma importante característica das redes sociais é a comunicação rápida e prática), por isso ele faz uso de abreviações e de signos não verbais, a exemplo dos *emojis*.

Isso porque o cérebro do sujeito opera com padrões que preveem a construção de imagens para aquele a quem ele se dirige, considerando também as particularidades do espaço de escrita on-line. Em muitos desses espaços, um dos imperativos é reduzir a quantidade de palavras usadas para dizer uma mensagem, porque o fluxo da informação e a velocidade do discurso (além da informalidade das redes) não condizem com a norma padrão da língua nem com a formalidade de alguns gêneros textuais/discursivos (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014).

Portanto, atuar no universo virtual requer domínio e competência no uso da linguagem em esfera digital. Nesse sentido, a constituição da linguagem nesse território aponta outras regras de conteúdo discursivo próprias da semiosfera digital, corroborando o que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) chamam de “longa tradição de brincar com a língua”, que surge fortemente com a popularização do uso de mensagens de texto via celular.

Esse tipo de linguagem surgida nas salas de bate-papo on-line e em mensagens de texto via celular, contendo abreviações e símbolos (a priori, *emoticons*), de início servia para agilizar a troca de mensagens, visto que permitia digitar mais rapidamente e baratear custos, uma vez que as operadoras de celular cobravam por mensagem enviada. Além disso, os símbolos ajudavam a evitar mal-entendidos, pois representavam, de alguma forma, as emoções dos interlocutores em canais desprovidos de outros recursos que não o exclusivamente textual (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Fonte e Caiado (2014) afirmam que, na contemporaneidade, o avanço da mídia digital, em especial das tecnologias móveis, promove o surgimento de vários aplicativos e novos acessórios que viabilizam a produção discursiva em tela, a exemplo dos *smartphones*, que ensejam o surgimento de novas práticas discursivas mediadas por textos verbais e visuais. Essas plataformas e ferramentas digitais estimulam a construção de processos multimodais, pois é possível combinar imagens, vídeos, arquivos de áudio, *emojis* e outros elementos semióticos com os textos escritos, conferindo novos sentidos ao processo enunciativo.

Vale salientar, como destacam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 25), que o uso da linguagem na internet “é um componente-chave de uma tendência digital mais ampla voltada para uma crescente efemeridade, fragmentariedade, quantidade e rapidez da escrita”.

Hoje, no Brasil, segundo o relatório *Digital in 2018: the Americas*¹⁰, divulgado pelas empresas We are Social e Hootsuite, 62% da população brasileira está ativa nas redes sociais, sobretudo no *Facebook*. Daí a necessidade iminente de rapidez, pois os objetos de interação passaram a ser objetos ricos de informação on-line.

“Em vez de figurar sozinho, frequentemente, o texto é um complemento, ou complementado por outras formas de comunicar sentido” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 29). Desde a escolha da fonte e das cores de um texto, espaçamento entre linhas e parágrafos etc. — elementos do plano da materialidade — até o uso paralelo de vídeos, áudios e *emojis* em uma mesma produção discursiva, são aspectos multimodais de construção e efeito de sentidos.

Em um mundo de telas e possibilidades, o peso da comunicação não está mais a cargo somente da linguagem escrita. As práticas multimídia foram incorporadas ao cotidiano dos sujeitos, ainda que eles não se ocupem de teorizar sobre esse fenômeno. Em determinados círculos e situações sociais, sons e imagens (paradas e em movimento) chegam a ser até mais utilizados que textos escritos na comunicação.

Dessa forma, o novo leitor/autor precisa administrar as habilidades de interpretar e, ao mesmo tempo, produzir textos que deem conta de suas necessidades reais de comunicação, interação e participação. Ele precisa não apenas, “entender, mas criar mensagens multimídia, que integrem textos com imagens, sons e vídeos que se ajustem a uma variedade de propósitos comunicativos e alcancem uma gama de público-alvo” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 29).

Mais do que navegar, esse novo sujeito do discurso on-line, precisa “desenvolver a capacidade de identificar as necessidades de dizer e alinhá-las ao manejo de certas linguagens” (RIBEIRO, 2016a, p. 103), ou seja, ele precisa ter o “poder semiótico” para tornar seu discurso adequado ao ambiente digital.

Esse poder está ligado ao *como dizer e de que forma dizer* fazendo uso dos diversos signos que estão à sua disposição. Nessa esfera a sua competência não está atrelada ao seu talento ou formação acadêmica/técnica, isto é, o sujeito não precisa ser um designer, mas saber utilizar as diversas linguagens de que dispõe para produzir possíveis efeitos de sentido em seus interlocutores.

¹⁰ Os dados da pesquisa são referentes ao ano de 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/62-da-populacao-brasileira-esta-ativa-nas-redes-sociais/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Nesse sentido, concordamos com Ribeiro (2016b, p. 115), quando afirma que:

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância, etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a questão do “poder semiótico” está mais ligada a uma seleção feita pelo sujeito do discurso, que ao formular seus enunciados concretos, utiliza-se de signos conhecidos que permeiam seu mundo real, embora haja situações em que os objetos do mundo real servem para criar, relacionar, apresentar ou presentificar um mundo fictício, como no caso das imagens digitais. Compreender o significado de um texto on-line requer considerar que a escrita é multimodal e consiste em estabelecer as relações entre as modalidades semióticas presentes no texto e seu papel no processo da construção de sentido.

4.1 LETRAMENTOS DIGITAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA MULTIMODAL NA ERA DA TECNOLOGIA NO UNIVERSO DA ESCRITA ON-LINE

No universo on-line, são muitas as plataformas digitais inerentemente discursivas, locais onde as ações, interações e participações dos sujeitos dão-se por meio da linguagem em suas variadas maneiras de materialização, o que faz dessa esfera uma célula dinâmica, responsiva e integrativa, utilizada pelos sujeitos todos os dias (e, muitas vezes, o dia todo) direta ou indiretamente.

Podemos dizer que todo texto é multimodal? Quem escreve, para quem escreve, por que escreve? A resposta está relacionada aos letramentos, e é por isso que para trabalhar com a escrita digital on-line no contexto da educação, é preciso considerar a heterogeneidade da sala de aula; cada estudante tem seu jeito singular de se relacionar, compreender e estar no mundo. Portanto, para trabalhar a multimodalidade com os estudantes, devemos considerar os aspectos multimodais dos textos que circulam nos espaços educacionais, as finalidades de escrita, as diferentes maneiras de abordar os textos — sejam ou não digitais —, e as relações existentes entre os recursos semióticos em um mesmo texto.

Nesse sentido, o acesso à informação também é realizado de forma interativa, indicando que o processo de escrita e leitura on-line rompe com os padrões tradicionais, criando um perfil de escritor e leitor. A escrita e a leitura on-line

passam a ser imersivas, ou seja, o autor-leitor coloca-se tanto como usuário da língua quanto como participante ativo do ciberespaço; ele escreve/lê enquanto navega, ele escolhe caminhos na rede. “É imersivo porque, no espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis” (SANTAELLA, 2013, p. 271).

No contexto dessas escritas on-line, produzir textos pode não ser algo tão simples quanto possa parecer, uma vez que o ato de escrever em ambientes digitais envolve não só questões gramaticais, mas também habilidades de manuseio dos dispositivos digitais, além de algum domínio de códigos próprios desses ambientes.

Segundo Barton e Lee (2015), o novo conceito de escrita vem atado a uma nova abordagem de texto. À medida que boa parte das práticas sociais migrou para o âmbito on-line, muitos textos das diversas instâncias da vida também passaram por esse processo migratório, assumindo, com isso, diferentes particularidades. Se a ideia de escrita ampliou seus moldes, isso se dá pelo contexto sociodiscursivo das necessidades reais de comunicação, sobretudo comunicação no ambiente digital. O texto hoje é percebido como uma estrutura de camadas modais, resultado de uma composição de linguagens que dialogam no sentido de se fazer compreender.

Assim, saber produzir textos digitais, além de envolver habilidades e estratégias, e de levar em conta “aspectos socioculturais, como a situação de escrita, o objetivo, o escritor, o texto e a autoria, entre outros” (COSCARELLI, 2016, p. 63), também deve envolver conhecimento prévio de mecanismos da esfera informacional, como a própria estrutura física do artefato digital utilizado. Nesse sentido, são imprescindíveis a aquisição e o desenvolvimento de práticas voltadas ao que se conhece por letramentos digitais.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os letramentos digitais fazem parte das competências necessárias à participação social, tecnológica e econômica no século XXI. Eles colaboram para a promoção de determinadas habilidades que vão desde o processo inovador e criativo, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas até a autonomia, flexibilidade e aprendizagem. O uso eficiente da tecnologia por meio dos letramentos digitais quer dizer o domínio de práticas sociais que envolvem “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 17).

Desse modo, tendo como base a relação entre tecnologia e letramento digital, a ideia de navegação estaria mais vinculada à capacidade de locomoção no universo on-line, ou seja, ao caminho escolhido pelo usuário para encontrar determinada informação. E essa ação, apesar de envolver aspectos de leitura e escrita, não é garantia de boa interpretação (COSCARELLI, 2016).

Um dos maiores obstáculos para a escrita em ambiente digital é exatamente realizar o diálogo entre habilidades do universo leitor e habilidades necessárias à produção textual. Nesse sentido, a questão é: como desenvolver tais competências nos estudantes se os próprios docentes, em sua maioria, ainda são incipientes no que tange à promoção do letramento digital?

Sabemos que boa parte dos professores da área de linguagens, códigos e tecnologias são conscientes da importância do uso das tecnologias digitais on-line para produção textual em sala de aula. No entanto, apesar de utilizarem artefatos digitais no dia a dia, ainda são reticentes quanto ao seu uso como recurso pedagógico, muitas vezes até por desconhecer as plataformas do ciberespaço.

Docentes e discentes que desenvolvem as habilidades e competências dos letramentos digitais podem ser mais capazes de adotar comportamentos autônomos frente à informação e à comunicação, ou seja, conseguem fazer a curadoria das informações que encontram na internet, comunicar-se utilizando códigos linguísticos digitais e dispositivos tecnológicos, com isso, estando aptos a trabalhar em rede sob os princípios colaborativos e de compartilhamento possibilitados pela internet.

Nesse sentido, é imperioso o desenvolvimento dos letramentos digitais como prática pedagógica de sala de aula, visto que os alunos, antes de serem discentes, são sujeitos sociais que participam ativamente das práticas de linguagem do mundo à sua volta, inclusive o mundo digital. Tais sujeitos se movem na esfera tecnológica por meio de suas relações via mídias sociais, imersos em *sites* e aplicativos de redes sociais assíduos e até ininterruptamente, produzindo e consumindo discursos no *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter* e outras redes. O que por vezes lhes falta é o direcionamento para o uso pedagógico dessa tecnologia, com foco na aprendizagem, descoberta e divulgação da informação.

Na era da informação, reforça-se ainda mais a necessidade de fomentar os letramentos digitais como promotores de habilidades necessárias ao agir social e comunicativo do sujeito na sociedade e no contexto de que faz parte. Isso significa que o uso dos artefatos tecnológicos com foco em aprendizagem, informação e

pesquisa, além de contribuir para o processo participativo do saber, potencializa a emancipação e autonomia do sujeito, entendendo-o como elemento primordial para a mudança social e como mediador do conhecimento.

Nessa nova era, as mudanças ocasionadas pela tecnologia digital são um fato irrevogável. E o sujeito é levado a produzir, distribuir e consumir discursos intensamente, mobilizando suas habilidades e capacidades de produção e recepção de enunciados digitais. No ciberespaço, as regras de comunicação são reinventadas na mesma velocidade com que se inventam aplicativos para suprir necessidades criadas pelas empresas de tecnologia. O que, em geral, não muda junto com as regras é a tentativa de acompanhar a velocidade da informação, daí o uso de recursos que nos permitam também transmitir informações mais rapidamente.

Os discursos produzidos, cada vez mais repletos de signos, são verdadeiras prateleiras de produtos dialógicos tecidos por cores, tons, texturas, luz e movimento. A imagem, enquanto texto multissemiótico, torna-se o aspecto predominante nesses universos cibernéticos, isso porque ela impacta sempre à primeira vista, tornando-se, dessa maneira, um elemento dêitico para a introdução de outros discursos.

A própria tela *touchscreen* dos dispositivos tecnológicos serve de plataforma responsiva. É ela que viabiliza o acesso do usuário ao ciberespaço, sendo sua própria estrutura e apresentação sinônimo do que se entende por multimodalidade, ou seja, a capacidade de determinados textos ou discursos se mostrarem por meio de uma variedade de formas ou modos, sejam sons, imagens, vídeos etc.

No entanto, ainda percebemos que uma parcela dos usuários não entende a funcionalidade e intencionalidade da escrita no meio tecnológico, não entende que “o meio é a mensagem”, para citar a tese central de Marshall McLuhan (1964). Assim, se o sujeito não tem as habilidades específicas para se mover no meio digital, como poderá produzir e dar visibilidade à mensagem?

Nesse sentido, a habilidade da escrita ganhou novas dimensões e formas de produção, recepção e circulação de discursos. Hoje, ser letrado não é apenas decodificar signos, como letras e números. É também associar e conectar signos que vão desde textos verbais até sons, cores, fontes e outros elementos pictóricos unidos para produzir sentidos numa relação multimodal (FONTE; CAIADO, 2014).

Reforçamos a importância de dominar determinadas ações nas plataformas digitais de comunicação, pois são essas habilidades que irão garantir o sucesso, ou insucesso, das interações dialógicas dos sujeitos nos ambientes discursivos virtuais.

Daí a relevância dos letramentos digitais. Atualmente os estudantes se cansam facilmente das atividades repetitivas do ensino cotidiano, levando os professores a ter de pensar novas formas de apresentar os mesmos conteúdos, formas que passam pelo uso de recursos tecnológicos. Desse modo, em se falando da formação de professores, os graduandos em Letras precisam dominar esses recursos para, quando em sala de aula, poder utilizá-los com seus alunos, explorando atividades individuais ou em grupo, com a intenção de aumentar a atenção e a aprendizagem.

O processo de ensino, antes marcado por tradicionais aulas expositivas, hoje enfrenta o desafio de ser atrativo para os estudantes imersos em um mundo tão cheio de estímulos e tecnologias cotidianas. Nesse cenário, o conceito de *macroletramentos digitais* vem para dizer que hoje não é mais possível acompanhar a evolução do mundo (e da educação) pensando em letramento apenas como domínio da leitura e da escrita. É necessário que os indivíduos sejam letrados em um universo de comunicação e informação cada vez mais complexo e que exige uma leitura crítica e acurada das informações; é preciso ampliar suas habilidades para uma comunicação ética nos meios digitais.

Assim, pensando na formação dos estudantes para o ensino da língua utilizando recursos tecnológicos, faz-se necessário entendermos os elementos da textualidade — principalmente coesão e coerência —, tão importantes para a produção textual. Pois no contexto da formação de professores, é preciso que estes sejam capazes de identificar textos coesos e coerentes e ensinar seus futuros alunos a reconhecer e produzir tais textos, sobretudo em ambientes digitais.

4.2 TEXTO E TEXTUALIDADE: COESÃO E COERÊNCIA

Pensando nos critérios de análise das atividades desenvolvidas pelos participantes desta pesquisa, faz-se necessário discutir conceitos de texto e textualidade, visando entender os critérios de coerência e coesão usados para analisar o texto não verbal das produções multimodais dos graduandos.

De acordo com Koch (1997), desde a origem da Linguística, o texto foi entendido e conceituado de diferentes formas. De início, era visto como uma unidade linguística superior à frase, formado por uma sucessão ou combinação de frases. Foi considerado, também, uma cadeia de pronominalizações ininterruptas, e até mesmo como um complexo de proposições semânticas.

Já sob orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser encarado por diferentes vertentes teóricas, considerado como: sequência de atos de fala; fenômeno primariamente psíquico, resultado de processos mentais; e parte de atividades mais globais de comunicação, que vão além do texto em si, uma vez que este constitui apenas uma fase desse processo global (KOCH, 1997).

Assim, o texto passou a ser visto como “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH, 1997, p. 22).

A palavra texto vem do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. Nesse sentido, o texto seria o resultado de uma combinação perfeita de “fios” (frases, orações, períodos, parágrafos, dentre outros), resultando numa costura: o texto propriamente dito.

Já Marcuschi (2008, p. 72) apresenta a ideia de Beaugrande (1997, p. 10), para quem “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, ou seja, o sentido de um texto é construído a partir da interação entre os sujeitos e seus interlocutores numa dada situação comunicativa.

Beaugrande e Dressler (1981 *apud* MARCUSCHI, 2008) propuseram sete fatores os quais, segundo eles, seriam responsáveis pela construção de sentido na textualidade. Posteriormente, Marcuschi complementou essa ideia. Destes, quatro fatores são extralinguísticos, quais sejam: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade. Os outros três, manifestos no tecido textual, são: intertextualidade, coerência e coesão.

A *intencionalidade* está relacionada à satisfação dos objetivos e expectativas dos interlocutores, considerando que há intenções comunicativas tanto da parte de quem produz quanto de quem recebe o texto. A *aceitabilidade* corresponde à atitude do interlocutor diante do texto; interpretar, conferir significados aos enunciados, contribuir para construir sentidos. Já a *informatividade* diz respeito às informações contidas no texto, o quão informativo ele consegue ser, acrescentando informações ao repertório do interlocutor. A *situacionalidade*, por sua vez, diz respeito à relação entre texto e contexto; os usuários da língua produzem e consomem textos a partir de um lugar social e cultural. Logo, a situação comunicativa influencia os sentidos criados nas trocas textuais (MARCUSCHI, 2008).

Já a *intertextualidade* significa uma ligação entre textos que se comunicam; são relações, retomadas, referências a outros textos. Segundo Marcuschi (2008, p. 130), “pode-se dizer que a intertextualidade é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinados mantém com outros textos”.

A coerência e a coesão são os fatores mais importantes para este estudo, pois partimos desses elementos para analisar as produções textuais dos graduandos do curso de Letras. Por isso, detemo-nos neles mais profundamente.

A coesão, segundo Koch (2014), é a ligação entre as partes de um texto e é fator fundamental para o estabelecimento da unidade de sentido e da unidade temática. É produzida pelo uso de operadores textuais que funcionam como conectores entre frases, orações, períodos, parágrafos; age junto com a coerência para garantir o sentido e a compreensão de um texto. Da mesma forma, Antunes (2017) entende a coesão como a propriedade responsável por articular todos os segmentos de um texto, conectando-os por meio de recursos lexicais.

Segundo Antunes (2005, p. 50): “É importante ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão”. Essas relações, segundo a autora, são operacionalizadas por meio de procedimentos da língua, tais como a repetição e a substituição, sistematizados no Quadro 6.

Quadro 6 – A coesão nas relações textuais

A COESÃO DO TEXTO			
Relações Textuais	Procedimentos	Recursos	
1. Reiteração	1.1 Repetição	1.1.1 Paráfrase	
		1.1.2 Paralelismo	
		1.1.3 Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> • De unidade do léxico • De unidade da gramática
	1.2 Substituição	1.2.1 Substituição gramatical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • Pronomes ou • Advérbios
		1.2.2 Substituição lexical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • Sinônimos • Hiperônimos • Caracterizadores situacionais

		1.2.3 Elipse	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada por elipse
2. Associação	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • Por antônimos • Por diferentes modos de relações de parte/todo
3. Conexão	3.1 Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores: <ul style="list-style-type: none"> • Preposições • Conjunções • Advérbios e • Respectivas locuções 	

Fonte: Antunes (2005, p. 51).

As relações de reiteração e associação estão no âmbito da coesão referencial; e a relação de conexão é uma forma de coesão sequencial. Antunes (2005, p. 30) explica que “coesão referencial é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual”, o que fica claro ao se observar no Quadro 6 os procedimentos e recursos ligados às relações de reiteração e associação. Por exemplo, o uso de paralelismo (estruturas que se repetem em conteúdos diferentes) pode indicar uma relação de reiteração. Na coesão sequencial, os elementos textuais se conectam de modo a preservar a consistência discursivo-argumentativa do texto (ANTUNES, 2005).

Os procedimentos de repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos textuais se efetivam através dos recursos, ações de repetir, substituir, associar palavras e conectar orações e períodos.

Koch e Travaglia (2015) explicam que a coesão não se resume à mera ocorrência de elementos linguísticos presentes na materialidade do texto. Muitas vezes, está relacionada com a coerência, uma vez que os elementos coesivos também expressam sentidos que indicam intenções comunicativas. Os autores afirmam, ainda, que separar a coesão e a coerência é uma tarefa difícil, pois “são duas faces do mesmo fenômeno” (p. 54).

Já a coerência, outro fator da textualidade, é responsável pela lógica da sequência linguística; é o que indica se uma sequência pode ser considerada um texto. Isso acontece quando aquele que recebe o texto é capaz de percebê-lo como uma unidade, podendo interpretá-lo e compreendê-lo. Contudo, o contexto do interlocutor, seu repertório social, cultural, seu acervo de conhecimento, tudo isso

influencia na sua relação com o texto, que ele poderá considerar coerente ou incoerente (KOCH; TRAVAGLIA, 2015).

Para determinar se um texto é coerente, Charolles (1988) enumera quatro metarregras: repetição, progressão, não contradição e relação. O autor explica que a *repetição* é a necessidade de retomar elementos já apresentados no decorrer do discurso. Assim, um texto coerente apresenta continuidade semântica e retoma ideias já ditas, o que se evidencia no uso de recursos linguísticos específicos, como pronomes, palavras repetidas, sinônimos, hipônimos, hiperônimos.

A metarregra de *progressão* diz que o texto precisa progredir, apresentar novas informações, não se limitando apenas a retomar ideias já mencionadas. A progressão é uma espécie de complemento da repetição. Por sua vez, a *não contradição* diz respeito a princípios lógicos que o texto deve seguir; para ser coerente, um texto não deve se contradizer. Pode ocorrer também uma contradição devido ao uso incorreto de elementos coesivos, quando, por exemplo, utilizamos, erroneamente, um elemento cujo significado seja o oposto do que pretendemos dizer. Por último, a metarregra da *relação* se refere à forma como o texto está organizado, como as ideias se relacionam entre si (CHAROLLES, 1988).

Para o autor, é fundamental que observemos essas quatro metarregras para verificar se o texto tem continuidade, se não se contradiz, se tem um fio condutor que sustente a significação e conecte as informações às situações desenvolvidas.

4.3 COESÃO E COERÊNCIA EM TEXTOS IMAGÉTICOS

Os fatores da textualidade, tais como a coesão e a coerência, também podem incidir sobre textos imagéticos, não verbais, que podem ser analisados à luz desses fatores. Vivemos em um mundo repleto de imagens que constantemente nos comunicam algo, e esse lugar de destaque da imagem evidencia a importância de estudá-la como texto que se completa em si.

Apesar disso, Santaella e Nöth (2012) afirmam que nem sempre a imagem foi foco dos estudos da língua; o texto verbal, oral ou escrito, era privilegiado nesse sentido. Mas, se olharmos para o passado, veremos que a imagem foi a primeira forma de comunicação escrita, afinal, as pinturas rupestres eram textos imagéticos.

A questão sobre a gramática da imagem ocupou a semiótica da imagem principalmente no início da semiologia estruturalista, quando a pesquisa se esforçava em provar o postulado de Saussure sobre a transferência do modelo da língua para outros objetos de pesquisa. Alguns argumentos contrários à suposição da existência de uma gramática da imagem em analogia à gramática da língua foram discutidos atrás em relação à teoria lingüística da imagem de Gibson, como também em relação ao problema da distinção entre a semiótica visual do objeto e a metassemiótica verbal das imagens. (SANTAELLA; NÖTH, 2012, p. 47-48).

O atributo imagético, para Santaella e Nöth (2012), é, portanto, uma propriedade comum entre palavra e imagem. Ainda segundo os autores, a imagem não é um recurso exclusivo para os que não dominam o sistema alfabético, mas sim uma modalidade da linguagem. Assim como a fala e a escrita, as imagens também estão intrinsecamente relacionadas aos contextos em que estão inseridas. Com relação a isso, Santaella e Nöth (2012, p. 58) explicam que “num sentido semiótico mais geral, no qual as imagens são apenas um dos tipos possíveis, não há signo sem contexto, visto que a mera existência de um signo já indica seu contexto”.

A relação entre imagem e escrita não é aleatória ou de independência, como a ideia de monomodalidade sugere. Juntos, imagem e texto verbal podem ir da *redundância* à *informatividade*, ou seja, uma imagem pode tanto repetir o que já foi dito textualmente quanto acrescentar informações ao texto verbal. Kalverkämper (1993 *apud* SANTAELLA; NÖTH, 2012) diferencia três casos em que isso ocorre. O primeiro é quando a imagem é inferior ao texto verbal e não o complementa, não lhe acrescenta informações, é redundante. Em alguns livros ilustrados, as ilustrações são imagens redundantes, não necessárias para compreender o texto verbal.

No segundo caso, a imagem é superior ao texto verbal e, portanto, o domina, é mais informativa do que ele; a imagem, por si só, expressa toda a situação comunicativa, como as placas de sinalização. O terceiro e último caso ocorre quando imagem e texto verbal têm a mesma importância, um não está subordinado ao outro; isso acontece quando estão integrados, como em histórias em quadrinhos (KALVERKÄMPER, 1993 *apud* SANTAELLA; NÖTH, 2012).

Santaella (2015, p. 13) afirma que o espectro de imagens é muito amplo, havendo imagens verbais, mentais, perceptivas e representações visuais; seus estudos se detêm sobre essas últimas. Ela explica que “por estar tratando de uma matriz de linguagem — a visual — suas modalidades [das representações visuais] dizem respeito às formas visuais estruturadas como linguagem, isto é, às formas

visuais representadas”. A autora utiliza os termos “linguagem” e “representação visual”, o que nos remete às formas visuais produzidas pelo homem e organizadas como linguagem. Há uma representação do mundo visível: “Assim, as modalidades do visual se referem às formas de representação visuais, a grande maioria delas de natureza imagética” (SANTAELLA, 2015, p. 14).

A autora explica, ainda, que as imagens não são, por si só, formas de conhecimento, pois criam modelos de conhecimento. Para isso, “é preciso transitar entre o visível e o legível, aquilo que, na imagem, se deixar ver e ler” (SANTAELLA, 2015, p. 16). Ou seja, imagens também são textos passíveis de leitura, e, para que possibilitem o aprendizado, exigem serem lidas com atenção e respeito às suas particularidades enquanto modalidade de linguagem.

Embora, o linguístico e o imagético pertençam a reinos distintos da representação e significação, nada impede que as imagens sejam lidas e estudadas por meio da linguagem que utilizamos para nos comunicar, a saber, a linguagem verbal, pois isso não significa necessariamente reduzir a imagem à estrutura linguística. Por outro lado, isso também não quer dizer que as imagens precisam ser traduzidas verbalmente porque elas sofrem de uma debilidade em relação ao verbal. Ambos muito mais se complementam, de modo que o verbal não pode substituir inteiramente a imagem e vice-versa. (SANTAELLA, 2015, p. 17).

São, portanto, múltiplas as possibilidades de análise de textos imagéticos, tal como o estudo de Caiado, Fonte e Barros (2018), que trata de coesão e coerência nesse tipo de texto. As autoras fizeram uma releitura de Santaella (2012), Antunes (2017) e Charolles (1988), verificando como eles identificavam os dois elementos da textualidade (coesão e coerência) em textos verbo-visuais e verbais, adaptando os resultados encontrados para pensar textos imagéticos, vínculos imagem-imagem.

Nesse estudo, Caiado, Fonte e Barros (2018) analisam uma produção imagética de dois graduandos do curso de Letras. Os alunos recriaram uma fábula utilizando somente *emojis*. Para analisar a coesão do texto, utilizaram os seguintes critérios: a) *associação coesiva*, que consiste na associação da imagem com o real sentido que ela sugere; b) *reiteração*, que é a retomada de uma imagem já apresentada no texto; e c) *conexão*, que é quando imagens servem para estabelecer ligações dentro do texto, podendo acontecer de duas formas: conexão simbólica (imagens relacionadas com ícones convencionais) e conexão por contiguidade (relação de imagens ao longo do texto).

Já no que se refere à coerência no texto imagético, os critérios de análise foram: a) *continuidade semântica*, que ocorre quando há repetição de imagens conectadas pela semântica; e b) *associação contextual*, que surge quando as imagens se relacionam com o contexto e as experiências socioculturais do leitor.

As autoras chegaram à conclusão de que a produção de texto imagético proposta aos graduandos levou-os “a refletir, apreender, objetivando a seleção das imagens presentes no aplicativo WA” (CAIADO; FONTE; BARROS, 2018, p. 36), além de desenvolver autonomia no uso das tecnologias digitais móveis. Assim, a coesão e a coerência acontecem tanto nos textos verbais escritos quanto nos imagéticos, pois estão correlacionadas, indo além da materialidade linguística.

5 METODOLOGIA

Segundo Denzin e Lincoln (2006), compreende-se por pesquisa um conjunto de etapas metodológicas que envolvem não só o fazer em si, mas, principalmente, um engajamento científico traduzido por uma ação de manejo, refinamento, presteza e concisão, com o objetivo de atuar na e sobre a realidade pesquisada. Os processos abaixo mencionados têm como meta alinhar conhecimento epistemológico e práxis, por isso, optamos pelo estudo longitudinal, que é um método de análise capaz de observar as variações dos objetos ao longo do curso da pesquisa. Desse modo, podemos caracterizar esta pesquisa como um estudo de caso longitudinal.

Por se tratar de um tema pouco abordado, optamos pela abordagem qualitativa, que nos dá mais liberdade para refletir sobre e problematizar a temática pesquisada. Essa abordagem não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão acerca de um grupo social, de uma organização, ou seja, preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Acreditamos que esta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso em virtude de nosso interesse em pesquisar uma situação particular, atenda às características fundamentais desse tipo de estudo, destacadas por Lüdke e André (2011). Segundo as autoras, os estudos de caso “visam à descoberta, [...] enfatizam a ‘interpretação em contexto’, [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, [...] usam uma variedade de fontes de informação”. Elas afirmam que essas características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, pois o conhecimento nunca está pronto.

Ainda sobre o estudo de caso, Lüdke e André (2011) explicam que ele se desenvolve em três fases. Inicialmente, há a fase exploratória, momento de definir mais precisamente o objeto, especificar os pontos críticos e as questões que serão levantadas, entrar em contato com o campo e com os sujeitos envolvidos e selecionar fontes de informação e coleta de dados. Na segunda fase, delimita-se o

estudo e realiza-se a coleta de dados utilizando-se os instrumentos adequados para responder ao problema de pesquisa. Na terceira fase, empreende-se a análise sistemática dos dados, discussão dos resultados e elaboração do relatório.

Dessa forma, esta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso longitudinal, de abordagem qualitativa e quantitativa, parte da seguinte questão: como a prática da produção de textos escritos multimodais on-line, durante o processo de aprendizagem acadêmica, pode promover habilidades relacionadas aos macroletramentos digitais de graduandos em Letras?

Considerando a metodologia como um caminho percorrido, o processo de compreensão dos macroletramentos digitais dos graduandos pesquisados deu-se a partir de informações obtidas nos repositórios digitais, nas ferramentas de gerenciamento, medição e mensuração, em *sites* de busca e no diário de observação individual elaborado pela pesquisadora.

A pesquisa foi feita em três etapas, a saber:

- Etapa I: atividades de campo realizadas com os estudantes do 7º período do curso de Letras, no segundo semestre de 2018; aplicamos um questionário sobre o uso da tecnologia no cotidiano e as habilidades com o letramento digital;
- Etapa II: atividades de campo realizadas com o mesmo grupo de estudantes, então no 8º período do curso de Letras, no primeiro semestre de 2019; a proposta foi a produção textual de minicontos de fadas, textos imagéticos e mapas mentais, pois esses gêneros são trabalhados no ensino fundamental, logo, os professores em formação precisam ter conhecimento a respeito deles;
- Etapa III: tabulação e análise dos dados, discussão e interpretação dos resultados da pesquisa, realizadas no segundo semestre de 2019.

Dentro do universo de estudantes do 7º e do 8º períodos do curso de Letras de uma instituição de ensino superior, em uma turma de 16 alunos, delimitamos uma amostra de cinco graduandos (dois homens e três mulheres), na faixa etária de 20 a 45 anos. A seleção foi feita dessa forma devido à quantidade de estudantes do sexo masculino ser menor que a do sexo feminino, por isso temos uma representação maior de mulheres. Outro critério de seleção é que todos deveriam estar

regularmente matriculados na disciplina Prática Pedagógica em Língua Portuguesa, disciplina na qual foram desenvolvidas todas as atividades propostas.

A escolha por acompanhar os graduandos de uma mesma turma do 7º ao 8º período justifica-se por ser um estudo longitudinal, que permite acompanhar mudanças qualitativas nos processos e habilidades relativos aos macroletramentos digitais. Além disso, levamos em consideração o baixo índice de desistência ou transferência de alunos no final do curso, minimizando as chances de que um aluno desistente ou transferido pudesse comprometer os dados da pesquisa.

Em relação à seleção da amostra no universo de alunos, os critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa foram os seguintes:

- a) Graduandos que tinham poucas habilidades em práticas de letramentos digitais;
- b) Graduandos que elaboraram as três produções textuais multimodais on-line durante o processo de seleção dos estudantes, que teve duração de 8 meses;
- c) Graduandos que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A seguir, explicamos o processo de desenvolvimento de cada etapa da pesquisa, indicando o período de realização, bem como os materiais e os métodos utilizados em cada uma delas.

Etapa I: Aplicação do questionário e produção textual on-line

Essa etapa foi realizada no semestre 2018.2, com os alunos do 7º período, compreendendo duas atividades. No primeiro momento da pesquisa de campo, aplicamos um questionário on-line enviado aos estudantes por e-mail e pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp* para traçar o perfil dos graduandos do 7º período de Letras no que se refere às suas habilidades em letramentos digitais. Depois desse momento, foi feita a primeira atividade de produção textual.

- **Atividade 1:** Aplicação de questionário on-line, elaborado na plataforma *Google Forms*. O link do formulário foi enviado para o e-mail e *WhatsApp* dos graduandos em Letras, contendo perguntas sobre habilidades em letramentos e macroletramentos digitais. O objetivo dessa atividade foi construir o perfil

dos sujeitos da pesquisa e coletar informações relacionadas a quais habilidades no meio digital os estudantes acreditavam ter.

- **Atividade 2:** Em um segundo momento, no mesmo semestre (2018.2), propusemos para os alunos o desenvolvimento de duas produções on-line. A primeira, a produção de minicontos de fadas multimodais¹¹, foi realizada no *Facebook*¹², em um grupo fechado, denominado “Prática Pedagógica em Foco”, criado para a realização das atividades desta pesquisa. A segunda produção on-line proposta foi um bate-papo entre os alunos participantes, com o intuito de que eles compartilhassem vivências em relação à concepção dos minicontos de fadas. Foi proposto que a conversa se desse também no *Facebook* — após conclusão da atividade anterior — através dos comentários, com a possibilidade de uso de *emojis*, “reações” e outros recursos disponíveis na plataforma. Entretanto, nenhum aluno compartilhou suas experiências, de modo que a atividade de bate-papo não foi realizada.

O objetivo dessas produções era fazer uma sondagem equivalente ao momento da produção inicial. A partir daí, a pesquisadora poderia conhecer as habilidades dos graduandos relacionadas aos macroletramentos digitais, tendo em vista que os alunos precisariam demonstrar letramento do impresso, letramento em pesquisa, letramento em remix e letramento em multimídia (em rede).

Dessa forma, pensando no miniconto, Spalding (2012, p. 58) explica que “o miniconto é um gênero de texto extremamente contemporâneo, em que a brevidade do conto é levada a extremos como textos de um parágrafo e, até de uma frase”. São textos curtos, que, por escolhas lexicais, são meticulosamente pensados para impactar o leitor (GONZAGA, 2007).

¹¹ A literatura digital vem ganhando adeptos na contemporaneidade, mas é preciso ressaltar que literatura digital não é aquela ambientada no espaço virtual, ou que tenha sido digitalizada. Para configurar um miniconto digital, é preciso que o texto tenha sido originalmente escrito no meio digital, lido em uma tela, contendo imagens estáticas ou em movimento. Disponível em: <https://bit.ly/337Lyhd>. Acesso em: 16 out. 2019.

¹² Rede social em que os usuários postam comentários, compartilham fotos e links para notícias, além de outros conteúdos interessantes na web. Eles também jogam, conversam e transmitem vídeos ao vivo. Disponível em: <https://influu.me/blog/o-que-e-facebook/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Spalding (2012) nos apresenta, dentre as categorias desse gênero, o miniconto de fadas¹³, que traz características dos contos de fadas — como os personagens da princesa, do príncipe e da bruxa má que lança algum feitiço sobre a mocinha —, porém em textos curtos.

Esse gênero foi escolhido pelo fato de ser trabalhado no 8º e 9º anos do ensino fundamental da educação básica¹⁴, daí a importância de que os professores o conheçam e dominem. Além disso, a escolha do gênero se justifica pela possibilidade de analisar os macroletramentos digitais nas produções textuais dos graduandos, uma vez que, nas atividades propostas, eles tiveram que adaptar contos de fadas para produzir minicontos do mesmo tipo.

O miniconto multimodal foi, portanto, escolhido prevendo os macroletramentos digitais on-line. Assim, podemos observar como o gênero conto de fadas (ou miniconto de fadas), antes estritamente verbal, estático e impresso, adentra o ciberespaço e, na atualidade, valendo-se das possibilidades tecnológicas e digitais contemporâneas, torna-se um gênero digital, colaborativo, interativo e, principalmente, multissemiótico.

Para uma melhor compreensão da atividade, explicamos os direcionamentos para a produção textual, pedindo que os graduandos escolhessem um conto de fadas de sua preferência, selecionassem uma imagem que representasse a narrativa e elaborassem o seu miniconto. Não houve uma intervenção maior da nossa parte, pois queríamos que eles construíssem os textos à vontade, assim a atividade seria realizada sem a nossa interferência e os graduandos estariam mais suscetíveis a mostrar suas habilidades.

Pesquisadores como Schneuwly e Dolz (2004) discutem a importância de trabalhar com estudantes o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos diversos gêneros contemporâneos. Se as escolas são, por excelência, agências de letramentos, como afirma Kleiman (2007), ou seja, se são instituições que deveriam promover os letramentos a fim de formar estudantes, os cursos de graduação em Letras devem também apropriar-se dos novos textos

¹³ No site minicontos.com.br, criado por Marcelo Spalding, em 2004, podemos encontrar minicontos de fadas, sendo possível acessar pelo link <https://bit.ly/3jmDaAl>. Acesso em: 18 jul. 2020.

¹⁴ Currículo do ensino fundamental do estado de Pernambuco. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

multissemióticos em circulação — dentro e fora do ciberespaço —, com a intenção de desenvolver macroletramentos digitais on-line.

Vale ressaltar que, mesmo estando em fase de conclusão de curso, os graduandos ainda tinham lacunas em relação a conhecimentos básicos das principais vertentes teóricas dos estudos da linguagem e desconheciam a ideia de letramentos digitais on-line e macroletramentos digitais.

Etapa II – Produção textual on-line

Essa etapa foi realizada no semestre 2019.1, com o grupo de alunos pesquisados já cursando o 8º período do curso de Letras. Nesse segundo momento da pesquisa, propusemos uma produção on-line de textos imagéticos, ainda trabalhando o gênero conto de fadas, e a elaboração de mapas mentais a partir de textos acadêmicos. Para essas duas atividades, a principal plataforma digital utilizada foi o *WhatsApp*, além de *sites* gratuitos para criação dos mapas.

- **Atividade 3:** Elaboração de um texto imagético, a partir dos *emojis* disponíveis no *WhatsApp*. Os graduandos foram convidados a analisar as características do gênero conto de fadas no impresso e (re)desenhá-las para o meio digital, utilizando para isso somente imagens. Deveriam, ainda, refletir sobre como estabelecer os critérios da textualidade (principalmente a coesão e a coerência), a partir do uso de *emojis*. Além de analisarmos o progresso dos estudantes com relação ao macroletramento, observamos como acontecia a comunicação nessas produções, tendo em vista que eles teriam que transmitir informações por meio de *emojis*. A atividade permitiu estabelecer comparativos em relação às habilidades dos alunos relacionadas aos macroletramentos digitais.

Escolhemos utilizar *emojis*¹⁵ em vista do potencial cultural e criativo desse recurso. Caiado e Fonte (2014) fundamentam-se em Kress (1998) e Kress e Leeuwen (1996, 2011) e respaldam-se na perspectiva da multimodalidade, principalmente nos fundamentos da semiótica social, para defender a prática de

¹⁵ Os primeiros *emojis* surgiram no Japão, na década de 1990, criados por uma empresa de telefonia móvel japonesa. Diferentes dos *emoticons*, embora haja certa similitude com estes, os *emojis* são predominantemente imagéticos, enquanto os *emoticons* são caracteres gráficos que se aglutinam para expressar uma emoção. Disponível em: <https://bit.ly/3jbYlow>. Acesso em: 17 out. 2019.

atividades pedagógicas on-line com gêneros primários, favorecendo a bricolagem de linguagens heterogêneas em um mesmo suporte, dessa forma, transformando-as em um gênero mais formal (XAVIER 2009), e as diversas possibilidades de significação do texto eletrônico nas interações on-line (ROJO 2009). Os textos verbais escritos têm critérios próprios da textualidade para serem construídos, mas como utilizar tais critérios para construir textos totalmente imagéticos? A escolha de *emojis* também se justifica por trabalhar esse aspecto. Já a escolha do gênero de conto de fadas foi pensada no sentido de que os alunos tivessem conhecimentos prévios necessários para interpretação dos textos. Desse modo, a Atividade 3 consistiu na releitura de um conto de fadas, feito com *emojis*, no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*¹⁶. Os textos foram compartilhados no grupo criado para esta pesquisa.

Embora não fizessem a ligação entre letramento digital e uso de *emojis*, todos os estudantes usam esses recursos diariamente em suas trocas de mensagens. *Emoji* é uma palavra de origem japonesa, que designa uma imagem cuja função é transmitir um sentido completo. Em 2015, o Dicionário Oxford, escolheu um *emoji* (a carinha chorando de rir) como a “palavra do ano”¹⁷; foi a primeira vez que uma imagem venceu essa competição. A escolha, em geral, tem a ver com o impacto cultural da palavra vencedora, e, nesse sentido, os *emojis* têm relação direta com o processo comunicativo que predomina na cultura digital em que vivemos.

Para a atividade 3, utilizamos os critérios de análise de coesão e coerência nos textos imagéticos apresentados por Caiado, Fonte e Barros (2018). Na coesão, consideramos: a) associação coesiva; b) reiteração; e c) conexão (simbólica e por contiguidade). Na coerência, utilizamos os seguintes critérios: a) continuidade semântica e b) associação contextual.

Assim como a prática do miniconto de fadas, essa atividade também permitiu avaliar as habilidades dos graduandos em relação aos macroletramentos digitais.

¹⁶ O *WhatsApp* é hoje o aplicativo mais utilizado no mundo; é compatível com os sistemas operacionais Android, iOS e Windows Phone, também dispõe de versão desktop para Mac e Windows PC. Surgiu como um aplicativo somente de troca de mensagens, hoje oferece chamadas de áudio e vídeo, além de compartilhamento de documentos de diversos formatos, fotos, vídeos, gifs, figurinhas, localização. Sua função essencialmente dialógica ajudou a popularizar a rede, que é hoje essencial tanto nas comunicações pessoais quanto nas relações acadêmicas e profissionais.

¹⁷ Emoji é eleito pela 1ª vez a 'palavra do ano' pelo Dicionário Oxford. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/emoji-e-eleito-pela-1-vez-palavra-do-ano-pelo-dicionario-oxford.html>. Acesso em: 21 nov. 2016.

- **Atividade 4:** Nessa fase, os graduandos elaboraram um mapa mental a partir de uma leitura sobre texto multimodal, na disciplina Prática Pedagógica em Língua Portuguesa. Nele deveriam ser incluídas características do gênero infográfico para organização da atividade. Em seguida foram repassados aos graduandos vários endereços de *sites* onde eles poderiam construir mapas mentais gratuitamente; informações sobre infográficos também foram compartilhadas, bem como textos sobre a importância da disciplina Prática Pedagógica em Língua Portuguesa na formação do professor.

Em relação ao mapa mental, Wette (2017) explica que este constitui um tipo de diagrama que representa itens de conteúdo conceitual (palavras, expressões ou sentenças), que podem ser inseridos em balão ou caixa de texto, ou outro elemento gráfico que se conecta a outro(s) elemento(s) gráfico(s) por meio de setas ou linhas.

Para Buzan (1995), psicólogo conhecido como criador do mapa mental, “um mapa mental é a maneira mais fácil de colocar informações em seu cérebro e extrair informações de seu cérebro – é um meio criativo e eficaz de anotações que literalmente mapeia seus pensamentos” (BUZAN, 1995, p. 14).

Mapa mental é um recurso multimodal que, ao incluir imagens em sua composição, quebra um paradigma que Souza (2001) denomina de *visão grafocêntrica*, ou seja, um privilégio da linguagem escrita/verbal em detrimento da imagem, da linguagem não verbal, em ambientes escolares e acadêmico-científicos.

Por padrão, todo mapa deve apresentar um eixo central, um conceito maior a partir do qual partem informações menores, divididas em unidades temáticas; também devem ser usadas cores, imagens e outros recursos visuais, como linhas e setas, além de fontes em dimensões variadas, causando um efeito visual. Subtópicos são acionados como ramificações secundárias que conectam as informações e melhoram o entendimento sobre o tema principal.

Assim como em todas as atividades, apresentamos as orientações para a elaboração do infográfico e compreendemos que tal produção iria nos trazer uma visão mais ampla das habilidades do macroletramento.

Etapa III – Análise dos macroletramentos digitais

Realizada no semestre 2019.2, essa etapa refere-se ao último momento da pesquisa, quando foi realizado um estudo comparativo dos processos e das habilidades relativas aos macroletramentos digitais em todas as produções escritas multimodais on-line elaboradas pelos discentes do 7º e do 8º períodos do curso de Letras, nos anos de 2018 e 2019. Nessa fase, os dados coletados durante a pesquisa de campo foram tabulados e analisados, utilizando como critérios de análise os focos do letramento, bem como a coesão e a coerência de textos imagéticos. Todos os textos foram analisados e interpretados pela pesquisadora.

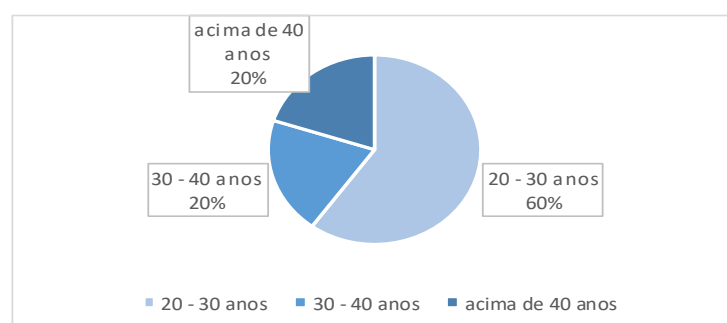
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na primeira fase da pesquisa, aplicamos um questionário on-line, disponibilizado na plataforma *Google Forms* e enviado para os alunos por e-mail e pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. A partir desses dados, pudemos traçar um perfil dos graduandos do 7º período do curso de Letras de uma instituição de ensino superior em relação às suas habilidades em letramentos digitais on-line. Embora esta não seja uma pesquisa quantitativa e tenhamos trabalhado com uma amostra reduzida – porém representativa para os nossos propósitos –, identificar a idade dos participantes do estudo nos ajuda a entender os processos desenvolvidos durante as práticas da pesquisa de campo.

Portanto, de acordo com o Gráfico 1, a maior parte da nossa amostra tem entre 20 e 30 anos (60%), os 40% restantes dividem-se igualmente entre as faixas de 30 a 40 anos e acima de 40 anos. Diante disso, observamos que os estudantes mais velhos sentiam um pouco de desconforto durante a pesquisa, principalmente quando falávamos que o tema era a forma como os graduandos produzem seus textos escritos nas redes sociais. Apesar disso, o fato de esses estudantes terem concluído todas as atividades deixa claro que qualquer geração pode e deve utilizar tecnologias voltadas aos macroletramentos digitais, sendo perfeitamente capaz de desenvolver as habilidades necessárias.

Já em relação aos estudantes mais jovens, a aplicação do questionário avalia se o fato de serem jovens, e até mesmo denominados “nativos digitais”, realmente implica em um domínio natural dos letramentos do universo on-line ou se esses alunos também encontram dificuldades (e em que medida as encontram) para realizar as atividades propostas ao grupo na pesquisa de campo.

Gráfico 1 – Faixa etária dos graduandos participantes da pesquisa



Fonte: A autora (2019).

O Quadro 7, abaixo, apresenta o roteiro do questionário aplicado, e nele podemos observar que as perguntas estão relacionadas aos variados tipos de letramentos digitais previstos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), de modo que a partir das respostas dos alunos é possível escalonar níveis de letramentos digitais de cada sujeito, como também mapear o desenvolvimento de suas habilidades em macroletramentos digitais. No esquema, temos, portanto, as perguntas feitas no questionário, o objetivo de cada uma delas (o que desejávamos descobrir/identificar com cada pergunta), a quantidade/o percentual de alunos que responderam afirmativamente (as questões tinham como resposta “sim” ou “não”).

Quadro 7 – Roteiro do questionário aplicado

Pergunta	Objetivo	Quantos alunos?	%
Uso tecnologias digitais em meu cotidiano? (Ex.: celular, computador, etc.)	Identificar se o pesquisado tem contato com novas tecnologias.	5	100%
Crio diversos tipos de textos on-line? (Ex.: blogs, atualizações de <i>status</i> , tuites etc.)	Identificar se o pesquisado utiliza sua habilidade de letramento.	3	60%
Escrevo mensagens on-line com desenvoltura e clareza de expressão?	Identificar se o pesquisado utiliza sua habilidade de letramento para a comunicação on-line formal.	4	80%
Reconheço quando devo ou não usar “internetês” em minhas mensagens?	Identificar se o pesquisado utiliza sua habilidade de letramento informal apenas em casos específicos.	3	60%
Crio um texto on-line com um número equilibrado de <i>hyperlinks</i> ?	Identificar se o pesquisado utiliza apenas a internet como forma de estudo.	3	60%
Encontro imagem on-line de uso liberado?	Identificar se o pesquisado respeita os direitos de imagem alheio.	2	40%
Produzo infográficos? (Exibição de fatos e estatísticas sobre determinado tópico)	Identificar se o pesquisado utiliza as ferramentas disponíveis on-line.	1	20%
Entendo como as imagens on-line podem ser usadas para criar ou manipular opiniões?	Identificar se o pesquisado tem conhecimento sobre a manipulação de dados e informações presentes on-line.	1	20%
Combino mídias (Ex.: imagem, áudio e vídeo) em um produto digital?	Identificar se o pesquisado utiliza as ferramentas disponíveis on-line.	1	20%
Uso múltiplas mídias (imagem, áudio e vídeo) em um aparelho celular?	Identificar se o pesquisado utiliza sua habilidade de letramento para a comunicação com as ferramentas disponíveis on-line.	3	60%

Compartilho artefatos multimídia (mídias, áudios e vídeos)?	Identificar se o pesquisado utiliza as ferramentas disponíveis on-line.	5	100%
Uso meus próprios dispositivos on-line para aprendizagem?	Identificar se o pesquisado utiliza as ferramentas disponíveis on-line para aprendizagens em geral.	3	60%
Reconheço quando é adequado ou inadequado usar dispositivos móveis em classe?	Identificar se o pesquisado consegue discernir quanto ao uso de dispositivos móveis em classe.	5	100%
Entendo o código HTML?	Identificar se o pesquisado tem conhecimento técnico sobre a internet.	1	20%
Interpreto nuvens de palavras?	Identificar se o pesquisado interpreta determinada etiqueta em ordem alfabética no <i>site</i> .	3	60%
Navego em nuvens de <i>tags</i> ?	Identificar se o pesquisado navega em determinados <i>sites</i> seguindo a ordem alfabética.	2	40%
Uso vários mecanismos de busca para diversos tipos de pesquisas on-line?	Identificar se o pesquisado utiliza as ferramentas disponíveis on-line.	4	80%
Entendo pesquisa personalizada?	Identificar se o pesquisado participa de grupos, fóruns ou <i>sites</i> com pesquisa personalizada.	2	40%
Avalio a informação que encontro on-line?	Identificar se o pesquisado aquilata as informações investigadas por ele.	3	60%
Filtro informação on-line para encontrar o que seja útil e relevante para meus objetivos?	Identificar se o pesquisado aquilata as informações investigadas por ele.	2	40%
Lido com as distrações digitais?	Identificar se o pesquisado se foca em sua pesquisa quando está on-line ou viaja na rede a cada momento em que aparece um <i>link</i> .	2	40%
Monto blog pessoal?	Identificar se o pesquisado monta ou já montou um blog pessoal.	2	40%
Lido com pessoas ou situações on-line difíceis?	Identificar se o pesquisado lida com pessoas ou situações on-line difíceis.	3	60%

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Todos os estudantes afirmaram utilizar tecnologia digital no cotidiano e compartilhar artefatos multimídia, seja para fazer pesquisas on-line, enviar mensagens ou usar redes sociais com diversos fins. Também disseram conseguir reconhecer os momentos adequados ou não para utilizar dispositivos móveis em sala de aula, o que nos indica que os pesquisados não partiram do zero em relação aos letramentos digitais mobilizados durante a pesquisa de campo, pois já tinham um bom grau de intimidade com a tecnologia digital.

Além disso, reconhecer quando é adequado usar tecnologia em classe é um indicativo de que eles reconhecem a importância da tecnologia no contexto da educação, mas entendem que não se trata de solução para todos os problemas dos professores em sua atividade de ensino. Podemos perceber através das análises do questionário que os graduandos diziam ter menos habilidades do que demonstraram ao longo das produções textuais on-line.

As práticas de escrita e leitura atuais demandam competências específicas para atuar no meio digital, que os estudantes em suas práticas sociais, profissionais e acadêmicas já vêm desenvolvendo, demandando ainda mais das instituições de ensino que adotem um posicionamento que siga nesse mesmo caminho.

A grande maioria dos graduandos pesquisados (80%) afirmaram que escrevem suas mensagens on-line com desenvoltura e clareza, denotando um domínio da escrita digital pelo menos no âmbito das comunicações pessoais. O mesmo percentual também afirmou usar vários mecanismos de busca para realizar diferentes pesquisas on-line, sejam pesquisas acadêmicas ou buscas do dia a dia. A variedade de mecanismos utilizados sugere a ideia de curadoria das informações obtidas em meio digital, ou seja, diferentes tipos de pesquisa pedem diferentes mecanismos de busca, pois as informações recuperadas podem variar, impactando no resultado alcançado pelo sujeito que está pesquisando na rede.

Boa parte dos graduandos pesquisados (60%) leem, escrevem e constroem diversos tipos de textos on-line (blogs, tuítes etc.); avaliam a informação que encontram na *web*; consideram-se capazes de interpretar nuvens de palavras; afirmam criar textos com número equilibrado de *hiperlinks*, usar seus próprios dispositivos on-line para aprendizagem e usar recursos multimídia em aparelho celular, de onde podemos inferir que o estudante utiliza imagens, áudio e vídeo para aprendizagem também em seu próprio celular. Além disso, os pesquisados reconhecem que, ao usar “internetês” nas mensagens, estão em um contexto informal, que possibilita uma linguagem mais flexível.

Dentre as habilidades mais deficitárias dos estudantes pesquisados (somente um respondeu afirmativamente em relação a tais competências) estão a de produzir infográficos, a de combinar mídias criando um produto digital novo, a capacidade de entender o uso de imagens on-line para criar e manipular opiniões (como fazem as *fake news*) e o conhecimento do código HTML.

Após a aplicação do questionário, num segundo momento, foram propostas duas produções on-line: um miniconto de fadas multimodal e um bate-papo entre os pesquisados a respeito da experiência de produção do miniconto. A segunda atividade não foi concluída, pois os alunos não comentaram suas vivências, como solicitado. A importância desse bate-papo seria para escutarmos dos graduandos as dificuldades que eles tiveram, bem como sanar algumas dúvidas que tivemos.

Todos os textos foram produzidos no grupo “Prática Pedagógica em Foco”, grupo fechado criado na rede social *Facebook*, especificamente para esta pesquisa. A partir dessas produções, pudemos conhecer as habilidades dos graduandos, então no 7º período do curso de Letras, relacionadas aos macroletramentos digitais, tendo em vista que as atividades demandaram demonstrações de letramento impresso, letramento em pesquisa, letramento em remix e letramento em multimídia (em rede). Dessa forma, a produção de minicontos de fadas pretendeu que os graduandos usassem a multimodalidade na produção de textos on-line, exercitando, ainda, a criatividade e a imaginação, contribuindo para tornar os estudantes — futuros professores — melhores promotores da leitura e da escrita on-line quando estiverem atuando em sala de aula.

Vale ressaltar que antes do início das atividades, houve uma conversa com os graduandos na qual expusemos a sequência de exercícios que seria realizada, para que eles tivessem uma visão geral da pesquisa e entendessem o encadeamento de cada prática. Na ocasião também discutimos sobre os macroletramentos digitais, fizemos uma investigação preliminar acerca do conhecimento dos estudantes sobre o tema (quem sabia do que se tratava e até que ponto sabia) e o que achavam dessa proposta de produção textual nas redes sociais.

Para efeitos de organização, identificamos os participantes da pesquisa por letras, por exemplo, “Graduando A”. Em relação à prática de minicontos de fadas multimodais, apresentamos o texto de cada aluno, buscando identificar as habilidades dos macroletramentos digitais a partir dos quatro focos estabelecidos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), conforme se pode observar a seguir. A captura de tela da postagem do aluno no grupo do *Facebook*, onde é possível ver se foram usadas imagens ou vídeos na atividade, bem como a transcrição integral do texto permitem visualizar os elementos apontados nas análises e interpretações.

Texto A

Figura 3 – Texto do Graduando A



← Prática Pedagógic... Q ...

Era uma vez num reino distante, um rei e uma rainha que tiveram uma linda princesinha, a quem chamaram de Aurora.

Para celebrar o seu nascimento, todas as fadas foram convidadas para madrinhas. Cada uma das fadas, como prenda, concedeu à princesinha um dom especial. Todas excepto uma, a fada má, que não foi convidada. Esta, sabendo que todas as outras fadas tinham sido convidadas para celebrar o nascimento da princesa Aurora, decidiu aparecer na mesma à festa e, em vez de lhe conceder um dom à pequena princesa, lançou-lhe uma maldição:

- Princesa Aurora, no dia em que fizeres 15 anos irás picar-te num fuso e morrerás!

Todos no castelo ficaram muito aflitos. Por sorte, havia uma fada boa que ainda não tinha concedido o seu desejo e, não podendo evitar que Aurora se viesse a picar num fuso, alterou o feitiço da fada má, de modo que a princesinha em vez de morrer, caísse num sono profundo. Este feitiço só poderia ser quebrado ao fim de cem anos, quando um príncipe que por lá passasse se apaixonasse

← Prática Pedagógic... Q ...

pela princesa e a beijasse. Mesmo assim, o rei mandou destruir imediatamente todos os fusos e rocas que existiam no reino, para impedir que a sua filha se picasse.

Os anos passaram e a vida continuou sem nenhuma agitação, tornando-se a maldição apenas uma má lembrança.

No dia do seu décimo quinto aniversário a princesa, que brincava no jardim, é estranhamente atraída para a floresta. Lá encontra uma casa abandonada e decide entrar...

Dentro da casa ela encontrou um objeto pontiagudo que não reconhecia.

- Que objeto tão estranho... que será?

Não resistindo à curiosidade pegou nele e acidentalmente picou-se! Imediatamente a princesinha cai num sono profundo.

A fada boa encontra a princesinha adormecida e leva-a para o castelo, deitando-a na sua cama real. A fada decide também adormecer todos os habitantes do castelo, num sono profundo durante cem anos.

Entretanto no reino corre a lenda de uma bela princesa adormecida

← Prática Pedagógic... Q ...

Um belo dia, um jovem e corajoso príncipe consegue atravessar a densa floresta que envolvia o castelo e encontra todos os seus habitantes adormecidos. Sabendo da lenda, dirige-se ao quarto da princesa e descobre a jovem mais bela que alguma vez viu, e não resiste a beijá-la.

Nesse momento, a princesa acorda, assim como todos os seus habitantes. A vida tinha voltado ao castelo!

Nesse mesmo dia celebrou-se o casamento entre a bela princesa Aurora e o corajoso príncipe, que viveram felizes para sempre.



Fonte: Captura de tela do grupo “Prática Pedagógica em Foco”, no Facebook, feita pela autora (2019).

Transcrição do texto – Graduando A

Era uma vez num reino distante, um rei e uma rainha que tiveram uma linda princesinha, a quem chamaram de Aurora. Para celebrar o seu nascimento, todas as fadas foram convidadas para madrinhas. Cada uma das fadas, como prenda, concedeu à princesinha um dom especial. Todas excepto uma, a fada má, que não foi convidada. Esta, sabendo que todas as outras fadas tinham sido convidadas para celebrar o nascimento da princesa Aurora, decidiu aparecer na mesma à festa e, em vez de lhe conceder um dom à pequena princesa, lançou-lhe uma maldição:

- Princesa Aurora, no dia em que fizeres 15 anos irás picar-te num fuso e morrerás! Todos no castelo ficaram muito aflitos. Por sorte, havia uma fada boa que ainda não tinha concedido o seu desejo e, não podendo evitar que Aurora se viesse a picar num fuso, alterou o feitiço da fada má, de modo que a princesinha em vez de morrer, caísse num sono profundo. Este feitiço só poderia ser quebrado ao fim de cem anos, quando um príncipe que por lá passasse se apaixonasse pela princesa e a beijasse. Mesmo assim, o rei mandou destruir imediatamente todos os fusos e rocas que

existiam no reino, para impedir que a sua filha se picasse.

Os anos passaram e a vida continuou sem nenhuma agitação, tornando-se a maldição apenas uma má lembrança.

No dia do seu décimo quinto aniversário a princesa, que brincava no jardim, é estranhamente atraída para a floresta. Lá encontra uma casa abandonada e decide entrar... Dentro da casa ela encontrou um objeto pontiagudo que não reconhecia.

- Que objeto tão estranho... que será?

Não resistindo à curiosidade pegou nele e acidentalmente picou-se! Imediatamente a princesinha cai num sono profundo.

A fada boa encontra a princesinha adormecida e leva-a para o castelo, deitando-a na sua cama real. A fada decide também adormecer todos os

habitantes do castelo, num sono profundo durante cem anos.

Entretanto no reino corre a lenda de uma bela princesa adormecida...

Um belo dia, um jovem e corajoso príncipe consegue atravessar a densa floresta que envolvia o castelo e encontra todos os seus habitantes adormecidos. Sabendo da lenda, dirige-se ao quarto da princesa e descobre a jovem mais bela que alguma vez vira, e não resiste a beijá-la.

Nesse momento, a princesa acorda, assim como todos os seus habitantes. A vida tinha voltado ao castelo!

Nesse mesmo dia celebrou-se o casamento entre a bela princesa Aurora e o corajoso príncipe, que viveram felizes para sempre.

Podemos observar no Quadro 8, a seguir, as habilidades em letramentos digitais do Graduando A no texto. No foco em linguagem, o estudante demonstrou habilidades relacionadas ao letramento impresso, ao fazer a leitura do filme A Bela Adormecida, buscando recriá-lo como miniconto. Para isso, utilizou vocabulário adequado, elementos coesivos de forma a construir um texto coerente. Já o letramento em multimídia é identificado quando o graduando utiliza o cartaz do filme da Disney como imagem complementar ao texto.

Quadro 8 – Letramentos digitais alcançados pelo Graduando A no texto

Focos	Tipos de letramentos e habilidades demonstradas
Primeiro foco: Linguagem	<p>O graduando mostrou duas habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em letramento impresso, pois o autor consegue ler e escrever o que se passa no filme, além de utilizar vocabulário de forma adequada com coerência e coesão. - Em multimídia, pois ao usar imagens, trouxe uma representação já conhecida da história.

Segundo foco: Informação	- Letramento em pesquisa, pois o graduando teve familiaridade com o serviço de busca, denotando ter pesquisado a história do conto em fontes de informação; porém demonstrou limitações quando não inseriu o título do miniconto de fadas.
Terceiro foco: Conexões	- Letramento em rede, pois o graduando soube buscar informação e fazer uma filtragem, uma redução de dados sobre a narrativa do conto de fadas.
Quarto foco: (Re)desenho	- O aluno, ao transformar o musical da Disney em uma narrativa escrita, fez uma retextualização, e não um (re)desenho.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A escrita digital on-line pede competência multimodal, pois demanda saberes de interpretação e articulação de diferentes modalidades semióticas presentes no texto, como imagem, cores e escrita. O Graduando A produziu o miniconto de fadas multimodal on-line baseado em três dos quatro focos de letramentos digitais. Além da linguagem e da informação, também foi contemplado o foco em conexões (letramento em rede). No entanto, não foi identificado letramento com foco em (re)desenho, o que demonstra, de acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que, nesse caso, não podemos falar que o estudante tenha alcançado todas as habilidades requeridas pelos macroletramento digitais.

Texto B

Figura 4 – Texto do Graduando B



Fonte: Captura de tela do grupo “Prática Pedagógica em Foco”, no *Facebook*, feita pela autora (2019).

Transcrição do texto – Graduando B

O Corvo e a raposa

Em um certo dia, um corvo pousou em uma árvore, com um bom pedaço de queijo no bico.

Atraída pelo cheiro do queijo, aproximou-se da árvore uma raposa. Com muita vontade de comer aquele queijo, e sem condições de subir na árvore, afinal, não tinha asas, a raposa resolveu usar sua inteligência em benefício próprio.

— Bom dia amigo Corvo!- disse bem matreira a raposa.

O corvo olhou-a e fez uma saudação balançando a cabeça.

—Ouvi falar que o rouxinol tem o canto mais belo de toda a floresta. Mas eu aposto que você, meu amigo, acaso cantasse, o faria melhor que qualquer outro animal.

Sentindo-se desafiado e querendo provar seu valor, o corvo abriu o bico para cantar. Foi quando o queijo caiu-lhe da boca e foi direto ao chão.

A raposa apanhou o queijo e agradeceu ao corvo:

— Da próxima vez amigo, desconfie das bajulações!

Moral da história: Desconfie dos bajuladores, esses sempre se aproveitam da situação, para tirar vantagem sobre você.

O Quadro 9, a seguir, apresenta as habilidades de letramento digital que o Graduando B desenvolveu em sua primeira produção. Embora a orientação tenha sido produzir minicontos de fadas, o estudante optou por fazer uma fábula, com o título O Corvo e a Raposa. Observamos letramentos com foco na linguagem, quais sejam: letramento multimídia, marcado pela inserção da imagem de uma raposa conversando com um corvo, o que ilustra bem o texto verbal/escrito produzido; e letramento em codificação, uma vez que o graduando apresentou uma escrita adequada ao meio digital, sabendo utilizar os recursos e ferramentas de digitação e formatação de texto.

Quadro 9 – Letramentos digitais alcançados pelo Graduando B no texto

Focos	Tipos de letramentos e habilidades demonstradas
Primeiro foco: Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento em multimídia, pois o texto é complementado por uma imagem que ilustra a fábula. - Letramento em codificação, pois o graduando demonstra domínio das ferramentas de digitação e inserção de imagem na plataforma <i>Facebook</i>.
Segundo foco: Informação	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento em filtragem, pois o graduando conseguiu obter informações sobre a fábula e reduzi-las.
Terceiro foco: Conexões	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento pessoal, pois o texto apresenta uma boa digitação e formatação, demonstrando um cuidado com a escrita. - Letramento em rede, pois houve uma organização nas informações, sabendo filtrá-las.
Quarto foco: (Re)desenho	Não houve.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No que se refere à análise com foco na informação, fica evidente o letramento em filtragem, pois o Graduando B soube buscar informações e conseguiu organizá-las, construindo um texto adequado ao gênero fábula, no entanto, essa não era a proposta da atividade, o que dificultou a sua avaliação, por limitar as habilidades que poderia apresentar na produção. O estudante mudou a proposta da atividade e apresentou um texto estruturalmente mais curto, diferente do conto pedido.

Em relação ao foco nas conexões, percebemos a presença de dois tipos de letramento: pessoal e em rede. O primeiro está ligado a uma boa formatação e


digitação do texto, como podemos ver no seguinte trecho: “__ Bom dia amigo Corvo! - disse bem matreira a raposa”. O graduando soube utilizar adequadamente o sinal gráfico do travessão (—), indicando a fala da personagem. Já o segundo, letramento em rede, similar ao letramento em filtragem, no Texto B está relacionado à habilidade do estudante de coletar e organizar informações, reduzindo uma grande quantidade de informação disponível on-line.

Foi observado que não houve o foco no (re)desenho. O graduando cometeu um equívoco, assim como outros, ao não produzir um miniconto; no caso específico dele, há na verdade uma fábula, descaracterizando a proposta inicial.

Podemos entender que nessa primeira atividade o Graduando B não usou as habilidades necessárias para o macroletramento, pois de acordo com o que preveem Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), para alcançar o macroletramento, é necessário ter no mínimo uma habilidade de cada foco para configurar a ocorrência de macroletramentos digitais.

Texto C

Figura 5 – Texto do Graduando C

<p>← Prática Pedagógic... Q ...</p> <p>O REI LEÃO</p> <p>Todas as manhãs, quando o sol surge no horizonte, uma gigantesca formação de rochas recebe os primeiros raios de luz. Uma dessas rochas, uma bela de uma Pedra, é onde o Rei Mufasa e a Rainha Sarabi moram. Ela contém uma bela vista para tudo o que há em volta. Em uma determinada manhã, animais de todos os cantos das Terras do Rei vieram até a famosa Pedra do Rei para reverenciar o nascimento do seu filhote, Simba. O bebê é abençoado pelo sábio Rafiki, um macaco babuíno. Mas sua vida, aos poucos, é ameaçada pelo tio Scar, que ambiciona o trono do irmão Mufasa.</p> <p>Scar é um leão magro, de juba escura, que vive resmungando, questionando o porquê de não ser o futuro Rei e com inveja da posição de Simba, pois, é um filhote saudável, esperto, brincalhão e com um futuro brilhante, futuro esse, o qual ele busca ter. Um dia, o Tio Scar arquiteteta uma forma de Mufasa morrer e acusar Simba da sua morte. Tal acontece e Simba, achando que realmente tinha sido ele o causador da morte do pai, refugia-se nas terras fora do seu reino.</p>	<p>Conhece dois marginalizados como ele, o javali Pumba e o suricate Timão – animal carnívoro da África do Sul. Os dois novos amigos de Simba lhe transmitem a valiosa filosofia de vida conhecida como 'Hakuna Matata', que ensina as pessoas a viver despreocupadamente. Com o tempo, ele vai crescendo e levando a sua vida dessa forma, mas, sempre com as recordações do seu reino e da sua família.</p> <p>Alguns anos mais tarde, Nala, sua amiga de infância, o encontra. O amor e a esperança ressurgem. Ela, então, conta-lhe que o seu tio Scar tomou conta do seu reino e que tudo está morto, sem vida e os animais passam fome e privações, coisa que não ocorria quando seu pai era rei. Simba, logo pensa que, o melhor a se fazer é deixar a sua vida sem preocupações e que deve urgentemente recuperar o que é seu por direito. E resolve, por conseguinte, voltar e enfrentar o seu tio.</p> <p>Quando volta as coisas não se tornam fáceis, havendo uma luta bastante violenta entre os dois, mas, por fim, Simba vence e recupera o que sempre foi seu. Em breve, as Terras do</p>	<p>Quando volta as coisas não se tornam fáceis, havendo uma luta bastante violenta entre os dois, mas, por fim, Simba vence e recupera o que sempre foi seu. Em breve, as Terras do Reino floresceram novamente. Nala ficou ao lado de Simba e logo tiveram o seu próprio filhote. Com todos os amigos presentes, inclusive Zazu, Pumba e Timão, celebrando uma nova celebração de vida. Depois de fazer a marca na testa do filhote, o Rafiki ergueu o leãozinho para o alto, para que todo o reino o visse.</p> 
--	--	---

Transcrição do texto – Graduando C

O Rei Leão

Todas as manhãs, quando o sol surge no horizonte, uma gigantesca formação de rochas recebe os primeiros raios de luz. Uma dessas rochas, uma bela de uma Pedra, é onde o Rei Mufasa e a Rainha Sarabi moram. Ela contém uma bela vista para tudo o que há em volta. Em uma determinada manhã, animais de todos os cantos das Terras do Rei vieram até a famosa Pedra do Rei para reverenciar o nascimento do seu filhote, Simba. O bebê é abençoado pelo sábio Rafiki, um macaco babuíno. Mas sua vida, aos poucos, é ameaçada pelo tio Scar, que ambiciona o trono do irmão Mufasa.

Scar é um leão magro, de juba escura, que vive resmungando, questionando o porquê de não ser o futuro Rei e com inveja da posição de Simba, pois, é um filhote saudável, esperto, brincalhão e com um futuro brilhante, futuro esse, o qual ele busca ter. Um dia, o Tio Scar arquitetava uma forma de Mufasa morrer e acusar Simba da sua morte. Tal acontece e Simba, achando que realmente tinha sido ele o causador da morte do pai, refugia-se nas terras fora do seu reino.

Conhece dois marginalizados como ele, o javali Pumba e o suricate Timão – animal carnívoro da África do Sul. Os dois novos amigos de Simba lhe transmitem a valiosa filosofia de vida conhecida como 'Hakuna Matata', que ensina as pessoas a viver despreocupadamente. Com o tempo, ele vai crescendo e levando a sua vida dessa forma, mas, sempre com as recordações do seu reino e da sua família.

Alguns anos mais tarde, Nala, sua amiga de infância, o encontra. O amor e a esperança ressurgem. Ela, então, conta-lhe que o seu tio Scar tomou conta do seu reino e que tudo está morto, sem vida e os animais passam fome e privações, coisa que não ocorria quando seu pai era rei. Simba, logo pensa que, o melhor a se fazer é deixar a sua vida sem preocupações e que deve urgentemente recuperar o que é seu por direito. E resolve, por conseguinte, voltar e enfrentar o seu tio.

Quando volta as coisas não se tornam fáceis, havendo uma luta bastante violenta entre os dois, mas, por fim, Simba vence e recupera o que sempre foi seu. Em breve, as Terras do Reino floresceram novamente. Nala ficou ao lado de Simba e

logo tiveram o seu próprio filhote. Com todos os amigos presentes, inclusive Zazu, Pumba e Timão, celebrando uma nova celebração de vida. Depois de fazer

a marca na testa do filhote, o Rafiki ergueu o leãozinho para o alto, para que todo o reino o visse.

No Texto C, o graduando trouxe a história de O Rei Leão, animação dos estúdios Disney. Notamos que o aluno soube adaptar o texto de um longa-metragem para uma curta narrativa, fazendo uma retextualização, assim como o Graduando A. Considerando os quatro focos determinados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), observamos no texto a presença de letramentos em três focos, conforme Quadro 10, abaixo, onde são apresentadas as habilidades construídas pelo Graduando C.

Quadro 10 – Letramentos digitais alcançados pelo Graduando C no texto

Focos	Tipos de letramentos e habilidades demonstradas
Primeiro foco: Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento impresso, pois o autor consegue ler e escrever o que se passa no filme. - Letramento em multimídia, pois apresenta uma imagem que ilustra os personagens da narrativa. - Letramento móvel, pois através da navegação on-line o autor pôde se informar e contribuir com dados para a narrativa.
Segundo foco: Informação	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento em pesquisa: o aluno demonstra ter pesquisado sobre a narrativa que deu origem ao miniconto que escreveu. - Letramento em informação, pois o aluno conseguiu informações sobre a narrativa a partir da pesquisa. - Letramento em filtragem, pois a redução de informações da narrativa tornou o texto mais leve e coerente.
Terceiro foco: Conexões	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento pessoal: o graduando utilizou-se de seus conhecimentos pessoais para produzir o texto. - Letramento em rede: o autor pôde contribuir com aquisição e compartilhamento de conhecimento.
Quarto foco: (Re)desenho	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno, ao transformar o musical da Disney em uma narrativa escrita, fez uma retextualização, e não um (re)desenho.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação ao foco na linguagem, observamos três tipos de letramento: a) impresso, pois o aluno teve que processar estratégias necessárias para a leitura do filme e escrever de forma coerente o que foi mostrado em tela; b) multimídia, porque o aluno incluiu em sua postagem no grupo do *Facebook* a imagem de Simba, Nala, Timão, Pumba e outros personagens da história, ilustrando seu texto com uma cena do próprio filme; e c) móvel, uma vez que o aluno navegou on-line para contribuir com informações e ainda se comunicar.

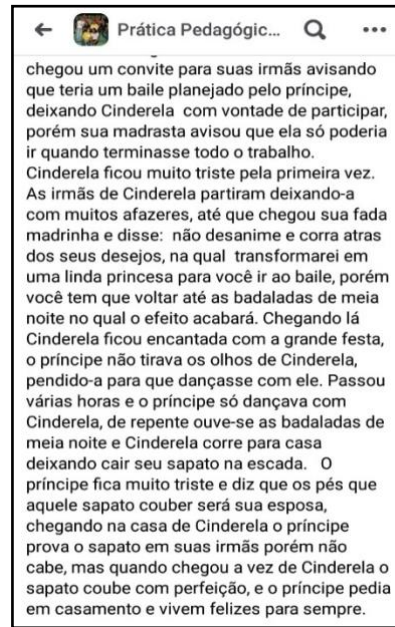
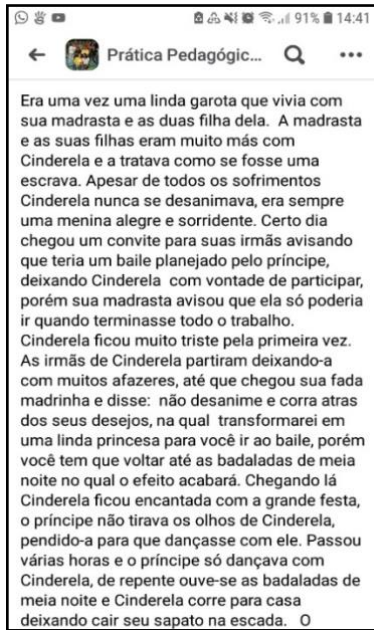
Já no que se refere ao foco na informação, também foram encontrados três tipos de letramentos: a) em pesquisa, porque foi feita uma busca on-line sobre a história, para além da mera observação de detalhes do filme; b) letramento em informação, uma vez que houve a pesquisa e foram encontradas várias informações sobre a narrativa, demandando a seleção das mais relevantes; e c) em filtragem, devido à redução do volume de dados pesquisados.

No foco em conexões, identificamos o letramento pessoal, pois o graduando apresentou habilidades necessárias para a digitação e formatação do texto, mostrando o mínimo conhecimento das ferramentas digitais. Além disso, o letramento em rede revela as habilidades de organizar e filtrar informações on-line.

No entanto, não encontramos o foco relacionado ao (re)desenho, pois o graduando apresentou uma retextualização de uma história cinematográfica ao transformá-la em texto escrito. Tal habilidade é independente dos meios digitais.

Texto D

Figura 6 – Texto do Graduando D



Fonte: Captura de tela do grupo “Prática Pedagógica em Foco”, no *Facebook*, feita pela autora (2019).

Transcrição do texto – Graduando D

Era uma vez uma linda garota que vivia com sua madrasta e as duas filhas dela. A madrasta e as suas filhas eram muito más com Cinderela e a tratava como se fosse uma escrava. Apesar de todos os sofrimentos Cinderela nunca se desanimava, era sempre uma menina alegre e sorridente. Certo dia chegou um convite para suas irmãs avisando que teria um baile planejado pelo príncipe, deixando Cinderela com vontade de participar, porém sua madrasta avisou que ela só poderia ir quando terminasse todo o trabalho.

Cinderela ficou muito triste pela primeira vez. As irmãs de Cinderela partiram deixando-a com muitos afazeres, até que

chegou sua fada madrinha e disse: não desanime e corra atrás dos seus desejos, na qual transformarei em uma linda princesa para você ir ao baile, porém você tem que voltar até as badaladas de meia noite no qual o efeito acabará. Chegando lá Cinderela ficou encantada com a grande festa, o príncipe não tirava os olhos de Cinderela, pedindo-a para que dançasse com ele. Passou várias horas e o príncipe só dançava com Cinderela, de repente ouviu-se as badaladas de meia noite e Cinderela corre para casa deixando cair seu sapato na escada. O príncipe fica muito triste e diz que os pés que aquele sapato couber será sua esposa, chegando na casa de Cinderela o príncipe prova o sapato em suas irmãs,

porém não cabe, mais quando chegou a perfeição, e o príncipe pedia em vez de Cinderela o sapato coube com casamento e vivem felizes para sempre.

No Texto D, o graduando nos traz a história clássica de Cinderela. Ele não incluiu o título de sua produção, mas o nome da protagonista é citado logo no início do texto, de modo que não há dificuldade para identificar o conto de fadas utilizado na atividade, contudo esse não era o gênero da proposta inicial. O texto foi escrito em apenas dois parágrafos, sem imagens, o que já nos mostra que o autor possa não ter os conhecimentos mínimos necessários para utilizar esse recurso na plataforma *Facebook*, indicando uma dificuldade em termos de formatação e organização de texto on-line. É um texto com poucos elementos conectivos, o que o torna muito sintético, objetivo, direto e pouco lúdico para um conto de fadas. No Quadro 11, podemos observar os tipos de letramentos encontrados no texto e as habilidades demonstradas pelo graduando em relação a cada um.

Quadro 11 – Letramentos digitais alcançados pelo Graduando D no texto

Focos	Tipos de letramentos e habilidades demonstradas
Primeiro foco: Linguagem	- Letramento impresso, pois o autor consegue ler e escrever um resumo da história.
Segundo foco: Informação	- Letramento em pesquisa, pois o aluno demonstra ter buscado on-line informações para a sua produção. - Letramento em filtragem, pois trouxe uma redução de informações, deixando o texto objetivo.
Terceiro foco: Conexões	- Letramento em rede, devido à contribuição de conhecimento e organização do texto.
Quarto foco: (Re)desenho	Não houve.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao analisarmos o foco na linguagem, percebemos que o aluno apresentou domínio do letramento impresso, uma vez que conseguiu resumir um conto de fadas clássico, precisando, para isso, ler o conto original e escrever um novo texto, no caso, reduzir as informações, dando origem ao seu miniconto. Além disso, temos dois outros letramentos: o letramento em filtragem, relativo ao foco na informação; e o letramento em rede, relativo ao foco nas conexões. Ambos dizem respeito à

análise e organização de informações com o intuito de reduzi-las, enxugando o texto, o que, nesse caso, o graduando soube fazer com excelência.

Quando olhamos para o foco na informação, observamos que houve um trabalho de pesquisa por parte do aluno, pois foi necessária uma busca por detalhes da história de Cinderela. No entanto, não foi possível observar a ocorrência de letramento relativo ao foco no (re)desenho.

Texto E

Figura 7 – Texto do Graduando E



Ao sair, Gardênia recomendou à irmã que tivesse muito cuidado com Naridela, que apesar de nova, era muito esperta e adorava se comunicar. Rosell se descuidou e a garotinha, brincando encontrou a porta aberta e saiu para a floresta. Ao perceber sua falta, Rosell ficou desesperada, pois por ali passavam muitos malfeitores que poderiam levá-la e nunca mais ela voltaria a vê-la.

Desesperada e sem saber o que fazer, chorava muito. Nesse momento, chegou Gardênia que perguntou o que estava acontecendo. Depois de explicar, as duas resolveram ir à procura da pequena. Procuraram, procuraram, mas não encontraram nenhuma pista. Voltaram, sem

ânimo e acreditando ter perdido a irmã mais nova.

Ao entardecer, quando iam para a cama, escutaram um batido na porta e pensaram:

- Pode ser nossa irmã...

Correram e abriram a porta. Era um homem, com cara de mal, roupa rasgada, e espingarda na mão. Elas temeram, mas atrás dele, viram Naridela. Nesse momento, elas se encheram de felicidade e começaram a agradecer ao caçador por ter devolvido a pequena garota. O homem começou a chorar, e elas perguntaram o porquê, então ele começou a contar como encontrou a garotinha:

- Encontrei essa pequena brincando na floresta, quando a vi, lembrei da minha filha e logo o ódio me tomou e eu quis matá-la, pois depois que perdi minha querida filha num assalto no qual foi morta, eu não aguentava vê nenhuma criança, por isso fugi de casa há cinco anos, deixando minha esposa

desesperada por minha partida. Quando peguei no braço dessa pequena ela me falou algo que me comoveu:

-Por favor seu moço, minhas irmãs estão me procurando, me leve pra casa, elas cuidam muito bem de mim e eu as amo tanto, o senhor ama alguém?

-Naquele momento, meu coração se despedaçou, lembrei da minha esposa que desesperada pedia para que eu não fosse embora. E assim, essa garotinha me fez ver que ainda existe amor dentro mim, apesar do ódio está tão presente, e não consegui fazer tal ato, pelo contrário, decidi voltar para casa e amar a minha esposa como nunca amei, e devolver essa pequena que salvou minha vida. Naridela, era tão pequena, não sabia o que estava acontecendo, mas sua coragem e seu amor ofertado por suas irmãs foi o elemento fundamental que a salvou e mudou a vida de uma pessoa, e todos tiveram um final feliz.

Fonte: Captura de tela do grupo “Prática Pedagógica em Foco”, no *Facebook*, feita pela autora (2019).

Era uma vez, no meio de uma floresta, numa pequena casa, havia uma garotinha chamada Naridela, seus pais faleceram assim que a mesma nasceu, num acidente trágico. Ela vivia com suas irmãs, Rosell e Gardênia, que sempre deram muito carinho e a mantinha em segurança. Um certo dia, Gardênia que era a mais velha e responsável pela manutenção da casa, precisou comprar alguns alimentos que estavam em falta e foi a cidade.

Ao sair, Gardênia recomendou à irmã que tivesse muito cuidado com Naridela, que apesar de nova, era muito esperta e adorava se comunicar. Rosell se descuidou e a garotinha, brincando encontrou a porta aberta e saiu para a floresta. Ao perceber sua falta, Rosell ficou desesperada, pois por ali passavam muitos malfeitores que poderiam levá-la e nunca mais ela voltaria a vê-la.

Desesperada e sem saber o que fazer, chorava muito. Nesse momento, chegou Gardênia que perguntou o que estava acontecendo. Depois de explicar, as duas resolveram ir à procura da pequena. Procuraram, procuraram, mas não encontraram nenhuma pista. Voltaram sem ânimo e acreditando ter perdido a irmã mais nova.

Ao entardecer quando iam para cama, escutaram um batido na porta e pensaram:

- Pode ser nossa irmã...

Correram e abriram a porta. Era um homem, com cara de mal, roupa rasgada, e espingarda na mão. Elas temeram, mas atrás dele, viram Naridela. Nesse momento elas se encheram de felicidade e começaram a agradecer ao caçador por

ter devolvido a pequena garota. O homem começou a chorar, e elas perguntaram o porquê, então ele começou a contar como encontrou a garotinha:

- Encontrei essa pequena brincando na floresta, quando a vi, lembrei da minha filha e logo o ódio me tomou e eu quis mata-la, pois depois que perdi minha querida filha num assalto no qual foi morta, eu não aguentava vê nenhuma criança, por isso fugi de casa há cinco anos, deixando minha esposa desesperada por minha partida. Quando peguei no braço dessa pequena ela me falou algo que me comoveu:

- Por favor seu moço, minhas irmãs estão me procurando, me leve para casa, elas cuidam muito bem de mim e eu as amo tanto, o senhor ama alguém?

- Naquele momento, meu coração se despedaçou, lembrei da minha esposa que desesperada pedia para que eu não fosse embora. E assim, essa garotinha me fez ver que ainda existe amor dentro mim, apesar do ódio está tão presente, e não consegui fazer tal ato, pelo contrário, decidi voltar para casa e amar a minha esposa como nunca amei, e devolver essa pequena que salvou minha vida. Naridela, era tão pequena, não sabia o que estava acontecendo, mas sua coragem e seu amor ofertado pro suas irmãs foi o elemento fundamental que a salvou a mudou a vida de uma pessoa, e todos tiveram um final feliz.

No Texto E, o graduando trouxe uma narrativa inédita, porém não incluiu título nem imagem. O Quadro 12 apresenta as habilidades demonstradas por ele em sua produção a partir dos tipos de letramentos digitais envolvidos na atividade.

No que diz respeito aos letramentos com foco na linguagem, percebemos a utilização do letramento impresso, pois o aluno conseguiu criar uma história inédita, registrando-a em um texto coeso e coerente. Já em relação ao foco nas conexões, observamos o letramento pessoal, porque o aluno soube projetar sua ideia on-line, formatando e organizando o texto, demonstrando seu conhecimento mínimo das ferramentas de digitação e formatação.

Quadro 12 – Letramentos digitais alcançados pelo Graduando E no texto

Focos	Tipos de letramentos e habilidades demonstradas
Primeiro foco: Linguagem	- Letramento impresso, uma vez que o autor conseguiu criar uma história.
Segundo foco: Informação	Não há informações para identificarmos esse foco.
Terceiro foco: Conexões	- Letramento pessoal, pois o graduando demonstra ter conhecimentos básicos para formatação e organização do texto adequadas para ambientes digitais.
Quarto foco: (Re)desenho	Não houve.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Porém, por se tratar de uma narrativa autoral não foram encontradas habilidades focadas no (re)desenho, assim não foi possível identificar elementos desse foco. No que se refere ao foco em informação, não sabemos se o graduando buscou algum fato e inseriu na narrativa, ou se apenas usou a sua criatividade. Mesmo a produção não tendo seguido exatamente o que foi proposto, valorizamos a iniciativa do graduando em trazer um texto inédito. A falta de letramentos relativos aos focos em informação e (re)desenho não interferiu na compreensão do texto.

Em uma visão geral, dois alunos conseguiram demonstrar mais propriedade no uso das habilidades do letramento digital nessa primeira atividade: os graduandos A e C, que apresentaram as histórias de A Bela Adormecida e O Rei Leão, respectivamente. Em suas produções, identificamos elementos do macroletramento, como o desenvolvimento das habilidades de letramento impresso

e multimídia, pois ambos conseguiram produzir textos escritos a partir do texto oral de produções audiovisuais, além disso, utilizaram imagens que ilustram as narrativas. Embora os outros graduandos tenham trabalhado alguns letramentos em seus textos, observamos que houve limitações com relação à habilidade do (re)desenho, uma vez que houve retextualização da narrativa, em vez de redesenho, em mais de um caso.

Um ponto que devemos observar foi o equívoco dos graduandos com a produção textual. A proposta inicial era de produção de um miniconto de fadas, o que não aconteceu em nenhum texto. Quatro dos graduandos apresentaram um conto, alguns até resumidos, mas sem a estrutura do miniconto; um estudante criou uma fábula. Tal erro ocasionou alguns problemas na identificação de certas habilidades, como o remix no foco (re)desenho; em nenhuma produção encontramos esse letramento, fazendo com que não tenha havido o macroletramento total.

A prática dos minicontos de fadas multimodais on-line expôs um aspecto primordial das produções textuais digitais da contemporaneidade: o fato de que boa parte dos textos produzidos nessas esferas não se baseia em uma única modalidade. Inclusive, quando consideramos apenas uma modalidade em nossa escrita, é possível que se perca a totalidade dos sentidos possíveis de serem construídos e compartilhados. Dessa forma, para consumir e interpretar textos multimodais de modo eficiente, convém conhecer os efeitos de sentido que a interação entre as diferentes modalidades de linguagem pode produzir, com especial atenção para os significados gerados pelas articulações entre palavras e imagens. Também, por isso, incluir os macroletramentos digitais nas produções textuais da prática pedagógica é um desafio.

Apesar de hoje encontrarmos gratuitamente na internet diferentes maneiras de aprender qualquer assunto, alguns graduandos ainda preferem buscar cursos, com a tutoria de algum professor/instrutor, alguém que lhes conduza numa trilha de aprendizado; muitos ainda se sentem inseguros e despreparados para agir com autonomia, explorando todas as potencialidades da *web*.

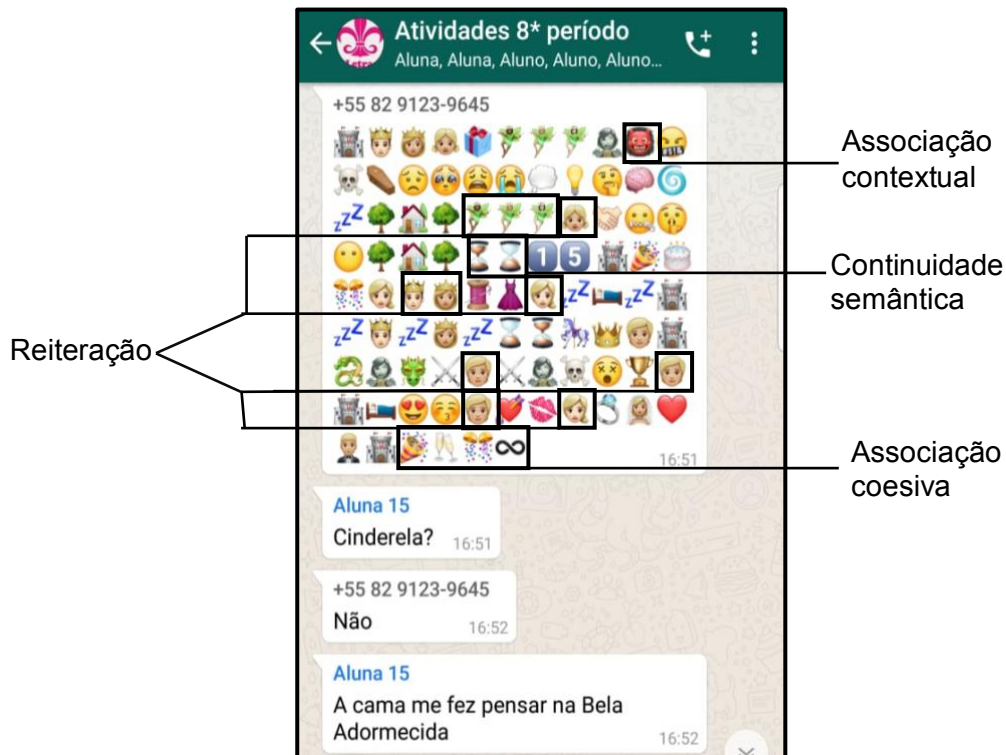
Percebemos que é difícil manter o foco dos estudantes quando o assunto é a produção textual multimodal on-line, mas precisamos utilizar a nosso favor esse recurso tão potente; poderíamos, inclusive, propor a criação de um aplicativo voltado para os conteúdos trabalhados em sala, servindo como mais uma ferramenta de auxílio aos estudantes em seus processos de pesquisa e aprendizagem.

Após essa atividade, ainda na primeira etapa da pesquisa, haveria um bate-papo entre os participantes, mas isso não ocorreu. Os graduandos alegaram falta de tempo por estarem envolvidos com trabalhos acadêmicos. Apesar disso, a falta desse momento de compartilhamento de experiências não comprometeu o andamento da pesquisa. As atividades seguintes nos possibilitaram observar os processos de uso dos letramentos digitais pelos pesquisados.

Na segunda etapa da pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2019, propusemos aos graduandos a Atividade 3, uma produção on-line de textos imagéticos com *emojis*. Os sujeitos foram convidados a analisar as características do gênero conto de fadas no impresso e (re)desenhá-las para o meio digital, seguindo a proposta de utilizar apenas *emojis*, refletindo sobre como estabelecer os critérios da textualidade (principalmente coesão e coerência) sem usar palavras.

Os estudantes postaram seus textos imagéticos no grupo do *WhatsApp* e, conforme se pode observar nas capturas de tela (figuras) abaixo, isso fomentou discussões posteriores entre os pesquisados, que passaram a comentar as produções uns dos outros, tentando interpretar qual conto fora recriado por cada um.

Figura 8 – Conto de fadas imagético do Graduando A






Fonte: Captura de tela do grupo de *WhatsApp*, feita pela autora (2019).

O texto imagético do Graduando A não apresenta título, mas é possível entender que se trata do conto de fadas A Bela Adormecida. Para o leitor que conhece a história do conto, o texto é de fácil compreensão.

A primeira sequência de *emojis* do conto (Figura 8) redesenha a língua/linguagem e a possibilidade de construção de sentidos do discurso, apresenta-se como um elemento base para o desenvolvimento dos macroletramentos digitais em sua modalidade de aprendizagem via SMS e multimídia, fato que contribui para a consciência de uma comunicação específica em meio digital.

Dentro das categorias de letramento digital de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), vemos que o Graduando A desenvolve o letramento em SMS, por saber se comunicar por meio de *emojis*; e o letramento em multimídia, por criar um texto feito somente com imagens; tais habilidades estão focadas na linguagem. Já quando o foco é a informação, notamos o letramento em filtragem, por reduzir as informações levantadas para a construção do texto. Por último, no foco das conexões, vemos o letramento em rede, pois o aluno foi capaz de organizar informações on-line.

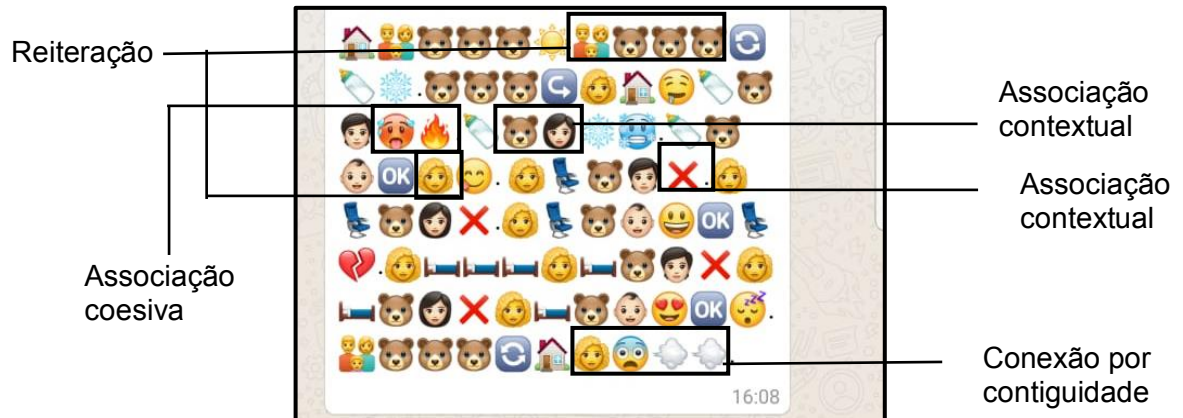
Na Figura 8, podemos observar uma associação contextual. O graduando usa o *emoji* do ogro japonês namahage¹⁸  após o da mulher zumbi, associado à ideia da bruxa que lança uma maldição sobre a princesa, configurando essa associação. Vemos ainda uma continuidade semântica na representação do tempo através dos *emojis* das ampulhetas , representando a passagem de 15 anos.

Para manter a coerência, o aluno utilizou reiterações, repetindo *emojis* já usados e situando o leitor na narrativa, a exemplo das ampulhetas, das fadas e de rostos masculinos e femininos, incluindo um *emoji* que representa a rainha. Em alguns casos, realmente, se faz-se necessária essa repetição para o entendimento do leitor. Notamos que o texto é coerente; podemos identificar começo, meio e fim; e coeso, uma vez que o autor usa *emojis* como elementos coesivos. Neste exemplo  ele usa a associação coesiva para simbolizar o fechamento clássico dos contos de fadas: “e viveram felizes para sempre”. A forma como as imagens foram empregadas reforça esse sentido.

Vale ressaltar como a sequência de *emojis* representa a estrutura do discurso verbal. Há um encadeamento de ideias, informações, ícones que reproduzem a

¹⁸ Esse *emoji* representa um demônio e um espírito infernal da mitologia japonesa. Faz parte de um ritual para afastar os maus espíritos.

Figura 10 – Conto de fadas imagético do Graduando C



Fonte: Captura de tela do grupo de *WhatsApp*, feita pela autora (2019).

O texto imagético do Graduando C (Figura 10) é repleto de sentido. Nele, podemos observar reiteração dos personagens, a família Urso e Cachinhos Dourados; e associação contextual, quando o aluno associa os *emojis* de urso, homem, mulher e bebê, dando sentido de família e gênero aos personagens, ou o *emoji* do xis vermelho, que significa “Isso não é permitido!”, “Não faça isso!”. No caso, o *emoji* foi usado no sentido negativo de que algo não havia dado certo, indicando que a menina não gostara do mingau, da cadeira nem da cama dos ursos.

Ainda no texto é possível notar algumas associações coesivas, como podemos observar nos *emojis* de carinho com calor e carinho com frio, associados a fogo e gelo, respectivamente, fazendo uma ligação com a temperatura do mingau dos ursos. No final do texto imagético, o graduando apresenta uma sequência de *emojis*: a menina, uma carinha de espanto e dois símbolos de rapidez, trazendo a ideia de que a menina se assustou com a chegada da Família Urso e logo saiu correndo. Isso caracteriza coesão mediante conexão por contiguidade, pois as imagens estabelecem uma relação conectiva a partir da progressão temática.

Dessa forma, podemos observar os letramentos digitais no texto imagético do Graduando C. Em relação ao foco na linguagem, temos os letramentos em SMS e em multimídia, devido à utilização exclusiva de imagens para comunicar a mensagem. O foco na informação traz os letramentos em pesquisa e em filtragem, pois o aluno buscou dados para construir a história. No foco em conexões, observamos habilidades de uso de ferramentas digitais (letramento pessoal) e de organização de dados on-line e informação do leitor (letramento em rede); por

último, no foco em (re)desenho, identificamos a habilidade de criar sentido modificando o texto (letramento em remix).

Figura 11 – Conto de fadas imagético do Graduando D



Fonte: Captura de tela do grupo de *WhatsApp*, feita pela autora (2019).

Com relação ao texto do Graduando D (Figura 11), foram usados muitos *emojis* sem ligação com o contexto, como neste **caso**, resultando em um texto com pouca coerência. Vemos que os *emojis* utilizados carecem de sentido. Talvez se o autor tivesse usado *emojis* que representassem uma pergunta do pai para as filhas, teria sido construído o sentido que ele tentou passar. Os recursos coesivos também foram poucos utilizados; muitas vezes, sentimos falta de informação importante para o desenvolvimento da história, dificultando o entendimento, como, por exemplo: **🐯👤👤👤👤👤👤**. Embora saibamos que nos textos imagéticos a coesão é estabelecida de modo implícito, os *emojis* devem ser organizados encadeando os acontecimentos da história a fim de que não se perca o sentido pela falta de conectivos. No trecho **👤👤👤👤👤👤**, por exemplo, não se percebe o sentido que o autor pretendia passar ao escolher esses *emojis*.

Mesmo que o texto não seja perfeitamente coerente e coeso, notamos que há características desses fatores da textualidade presentes em sua construção, como a retomada de personagens por meio da repetição de *emojis*, caracterizando reiteração. Também é possível observar a associação contextual, levando o leitor a entender que a fera (*emoji* do leão) está doente. Para citar que os personagens se casaram, foram utilizados *emojis* de igreja e de corações, configurando uma continuidade semântica. A história ilustrada no conto imagético é A Bela e a Fera.

Quanto aos letramentos digitais elencados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) a partir dos quatro focos considerados por eles, notamos a utilização das

objetos do mundo, o que justifica eventuais equívocos na interpretação da sequência imagética, pois cada sujeito fez sua própria leitura de acordo com o conhecimento social, histórico e cultural que lhe é imanente.

Na Figura 9, o Graduando B, como forma de justificar seu equívoco interpretativo, acrescenta um comentário: “Minha filha de 8 anos que fez comigo. Ela disse que é o chapeuzinho vermelho, não vou protestar...”. Ou seja, a leitura que foi realizada da imagem desconsiderou certos elementos icônicos e sua sequência, ficando apenas na superfície do conhecimento prévio partilhado pelos graduandos.

Como podemos perceber, mesmo diante de informações já conhecidas, é necessário um letramento digital que direcione o leitor/autor para as possibilidades concretas de produção discursiva: o que quero dizer, de que forma posso dizer e quais minhas condições de produção.

No caso das figuras presentes na produção discursiva em análise, o processo de interpretação e compreensão deve ser guiado pelo desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas ancoradas no letramento em SMS, especificamente no que diz respeito à prática comunicativa em ambiente de redes sociais que façam uso de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*; e no letramento em multimídia, que abarca não apenas a convergência de vários formatos de arquivo (vídeo, áudio, imagem etc.), mas também a maneira como a imagem se apresenta enquanto signo ideológico constituído por outros signos.



As imagens representadas pelos *emojis* só fazem sentido se utilizadas dentro de determinada sequência enunciativa, como foi o caso da proposta inicial de atividade apresentada aos graduandos. Isso porque nem todos os *emojis* funcionam enunciativamente sozinhos como portadores de sentido, alguns precisam de um contexto base que lhes imprima significado. E mesmo aqueles que têm sentido completo podem adquirir outros significados, bastante distintos do original, a depender da situação e intenção comunicativas.



No conto imagético, percebemos que as imagens funcionaram como elemento de progressão na construção de sentidos. A sequência de *emojis*, a exemplo da organização sintática, aponta para a concretude de um enunciado passível de interpretação; isso porque a combinação dos elementos é responsável pela produção de efeitos de sentidos, sem esquecer os conhecimentos prévios dos sujeitos, mobilizados para entender e interpretar contextos.

Por isso, defendemos o uso de elementos da semiosfera digital (nesse caso, os *emojis*) na construção de atividades práticas nas salas de aula da graduação em Letras, com o intuito de desenvolver nos graduandos habilidades de produção, recepção e socialização de discursos multimodais/multissemióticos a partir de signos que fazem parte de suas ações discursivas triviais. Nessa perspectiva, inserir o aluno no universo tecnológico por meio de uma prática que leve em conta os vários letramentos que circulam na esfera digital é um pressuposto imprescindível para a formação de um sujeito dialógico, interativo e participativo no contexto digital.

No quadro a seguir, podemos ver a sequência de *emojis* construindo um texto imagético e sua transposição para um texto verbal, resultado de uma atividade complementar que os graduandos executaram também no grupo do *Whatsapp* utilizado durante a pesquisa. Assim, podemos comparar a composição imagética com a verbal, analisando em que medida é possível extrair da combinação de *emojis* o entendimento que os alunos tiveram e quiseram/tentaram passar.

Quadro 13 – Interpretação textual dos contos imagéticos

Sequência de <i>emojis</i>	Coerência imagética
<p style="text-align: center;">Graduando A</p> 	<p>Em um reino, um casal de reis teve uma filha. Três fadas foram presentear a criança. Uma bruxa mal lançou uma maldição sobre a menina. Os pais dela ficaram triste e choraram, mas tiveram a ideia de pedi ajuda as três fadas, que em segredo ajudaram. 15 anos se passaram, a menina, agora é uma jovem, e seus pais fizeram uma festa para ela. Mas a jovem se furou quando provou o vestido, e caiu em um sono sem fim. Passando o tempo, um cavaleiro foi no castelo e lutou até matar o dragão. Quando venceu, viu a jovem dormindo e logo se apaixonou por ela e com um beijo, a acordou. Eles se casaram e viveram felizes para sempre.</p>
<p style="text-align: center;">Graduando B</p> 	<p>Uma família pediu para levar bolo para a vovó, mas se aproximasse de ninguém. Na floresta, o lobo avista a menina. A menina sai da floresta. O lobo tranca avó no armário e se disfarça dela. A menina pergunta ao lobo por que unhas tão grandes e descobre que não é avó que está ali, mas sim o lobo. A família chega e a vovó come o bolo.</p>
<p style="text-align: center;">Graduando C</p> 	<p>Na casa da família urso, em um dia ensolarado, eles decidem dar uma volta, enquanto o mingau esfria. Quando eles saem, chega uma menina de cabelo cachos loiros e começa a provar os mingaus. O primeiro foi o do urso pai, mas estava muito quente, o segundo foi o do urso mãe, que estava muito frio, o terceiro foi o do urso bebê que estava no ponto certo. Depois a menina foi sentar-se na cadeira do urso pai, mas não gostou, foi sentar-se na cadeira do urso mãe, que também não gostou, foi sentar-</p>

	<p>se na cadeira do urso bebê, nessa ela achou confortável, ali ficou. Ela viu a cama, foi deita-se cama do pai urso, não gostou, foi na do urso mãe, também não gostou, então foi na cama do urso bebê e ali pegou no sono. Passado um tempo, a família urso voltou para casa e a menina se assustou e correu rápido da casa.</p>
<p>Graduando D</p> 	<p>Um homem deixa a sua casa e duas filhas para uma viagem, mais velha pede vestidos e joias e a mais nova uma rosa, o pai acha uma rosa, mas uma fera lhe proíbe de levar qualquer flor, mesmo o pai falando que é um presente para a sua filha. A fera se estressa e diz que o pai terá que levar uma das filhas para ele. O pai volta para casa e conta as filhas o que aconteceu, a filha mais nova se oferece para ir. O pai leva a filha para o castelo e a deixa com a fera. A jovem fica com a fera mais quer voltar para casa e a fera a deixa ir. Mas a jovem descobre que a fera está morrendo e voltar para lhe ajudar, ela o beija e ele se transforma em um príncipe. O príncipe conta que foi uma maldição que uma bruxa jogou nele e só um beijo de amor o poderia o salvar. Eles se casaram e viveram felizes para sempre.</p>
<p>Graduando E</p> 	<p>O avô sente falta dos seus netos e não sabe aonde eles estão. A menina empurra a bruxa no fogo e se salva com seu irmão e vão pela floresta encontrar seu avô. Eles se encontram e ficam felizes e com dinheiro.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No Quadro 13, é possível observar como se deu a construção dos textos imagéticos e os textos verbais a eles correspondentes. O conto imagético do Graduando D começa com riqueza de detalhes, utilizando muitos *emojis* para apresentar bem a história, contudo não consegue manter o ritmo, passando para o leitor a impressão de que o aluno tenha perdido a paciência e/ou a vontade de continuar a atividade com o mesmo nível de detalhamento do início.

Já o Graduando E restringe-se ao final da história de João e Maria. É perceptível a falta das informações iniciais do conto, pois não houve um progresso na narrativa, o que gerou uma incoerência textual, indo contra o que Charolles (1988) apresenta nas metarregras do texto coerente, quando explica a progressão.

Por outro lado, notamos nos textos dos graduandos A e C que eles tiveram o máximo de cuidado com a coerência das narrativas. No texto A, mesmo com a

ausência de alguns *emojis* para a construção da atividade, há uma progressão na coerência; podemos enxergar começo, meio e fim, passando pelos detalhes da narração. O mesmo acontece com o texto C, que é o mais bem construído, com vários detalhes, inclusive sensações; o aluno expressa as emoções da personagem para o leitor. Com isso temos uma compreensão total do texto.

Observamos que alguns recursos foram fundamentais para a construção da coerência nos textos imagéticos, como, por exemplo, as retomadas de *emojis* para reiterar ao leitor características dos personagens; e a continuidade semântica, por meio de *emojis* que dão sequência às informações que o autor quer transmitir.

No que se refere à coesão, observamos que apenas dois graduandos conseguiram estabelecer boas relações coesivas sem poder usar conectivos, já que nos textos imagéticos a coesão é estabelecida de modo implícito. Dessa forma, em diversos contos imagéticos produzidos pelos alunos as ideias ficaram soltas, sem ligação entre elas, porque não foram usados *emojis* que pudessem articular as partes da história, comprometendo, em alguma medida, a coerência textual. Isso nos remete a Koch e Travaglia (2015), que ressaltam a dificuldade de separar a coesão e a coerência de tão forte que se mostra a correlação entre ambas.

Antunes (2006) aponta que quando o professor lê os textos produzidos pelos alunos e faz pequenos comentários, comumente, são feitos de modo muito geral ou muito vago e impreciso. Costumam ser comentários do tipo “evite repetir palavras”, “não use gerúndio”, “falta coesão”, “falta coerência”, “seu texto não está bom”, o que pouco contribui para que o aluno identifique suas dificuldades e saiba como melhorar a qualidade do próprio texto. Esse tipo de *feedback* não auxilia o aluno, pelo contrário, acaba por desmerecer seu texto, deixando-o ainda mais confuso.

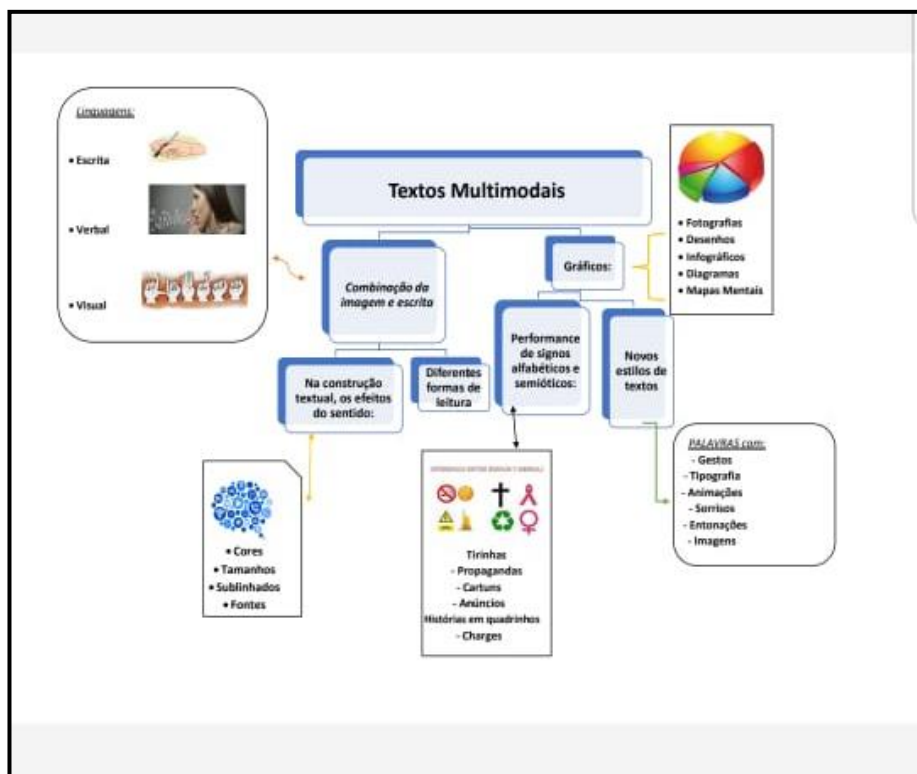
Ao olhar para as produções textuais dos estudantes, o docente deve fazê-lo com um olhar multidimensional, pois a produção textual é o melhor “termômetro” para conhecer e mensurar as dificuldades e os aprendizados dos estudantes. Nesse sentido, a produção textual seria o instrumento essencial para aplicação de avaliações, numa perspectiva diagnóstica/mediadora, identificando pontos a serem melhorados e trabalhados em sala de aula.

A última atividade de campo proposta foi a elaboração de um mapa mental sobre um texto da disciplina Prática Pedagógica em Língua Portuguesa, incluindo no mapa características do gênero infográfico. Como orientação prévia, houve discussão sobre esse gênero e foi disponibilizado o endereço do *site* da *GoConqr*

(<https://www.goconqr.com/pt-BR/>), que proporciona uma melhor experiência de aprendizagem, permitindo o acesso a inovações digitais para professores, estudantes e profissionais na criação de mapas mentais gratuitamente, além do endereço de acesso aos textos da disciplina. Foi solicitado que os estudantes escolhessem um texto, fizessem o mapa em suporte digital e disponibilizassem o arquivo no grupo do *WhatsApp* para comentários; no grupo, eles também opinaram sobre a experiência e o que acharam da prática.

Antes do início da atividade, perguntamos aos graduandos se eles sabiam produzir esse tipo de mapa on-line. Eles responderam que conheciam esse gênero textual, mas não conheciam os aplicativos e seus recursos necessários para produção do mapa mental no meio digital. Relembramos a finalidade do mapa mental on-line, explicamos o processo de criação e a sua contribuição para aprendizagem e apresentamos os aplicativos gratuitos que poderiam ser utilizados, promovendo a autoria, interatividade, registro e autonomia no espaço digital. O próprio ambiente digital estimula a construção dos letramentos necessários para realização das atividades, tornando, nesse caso, o graduando em Letras um letrado digital.

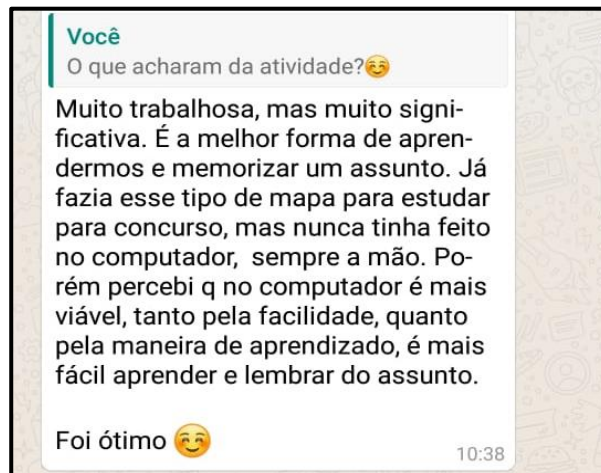
Figura 13 – Mapa mental do Graduando A



Fonte: Captura de tela feita pela autora (2019).

O Graduando A elaborou um mapa mental (Figura 13) a partir do uso de imagens, cores, linhas, gráficos, textos verbais/escritos e setas, elementos que podem compor o gênero mapa mental. Elaborado a partir de recursos digitais, esse mapa mostra que o graduando detém habilidades com foco na linguagem (letramentos em impresso, SMS, multimídia, móvel e codificação); foco na informação (letramentos em pesquisa e em filtragem); foco em conexões (letramentos pessoal, participativo e intercultural); e foco em (re)desenho (letramento em remixagem), atendendo, assim, às condições necessárias para atingir os macroletramentos digitais.

Figura 14 – Avaliação do Graduando A sobre o mapa mental



Fonte: Captura de tela do grupo do *WhatsApp*, feita pela autora (2019).

Ao avaliar a atividade (Figura 14), o aluno considerou o processo de criação do mapa mental on-line muito trabalhoso, porém essencial para o momento de estudo. Ele acrescentou que já fazia mapas mentais manualmente e que reconhece os benefícios de fazê-los no computador pela facilidade na elaboração e no aprendizado proporcionado pela produção do mapa mental. Esse gênero textual ajuda a desenvolver a habilidade de síntese, fazer associação de forma mais rápida e eficiente, auxiliando na apreensão de conceitos fundamentais.

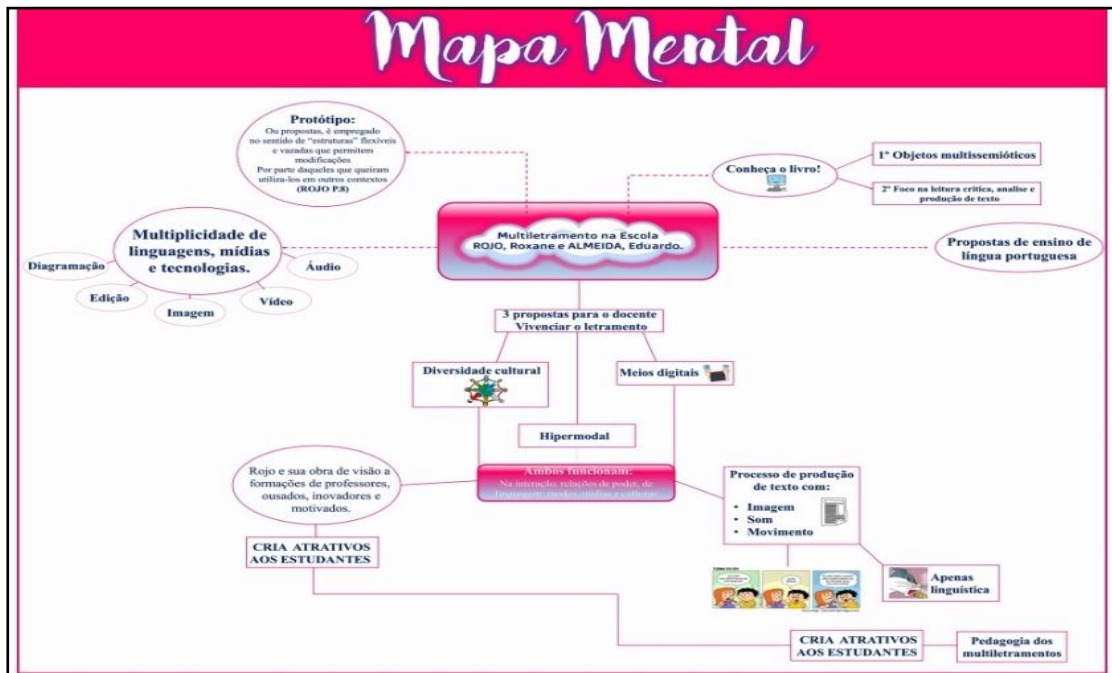
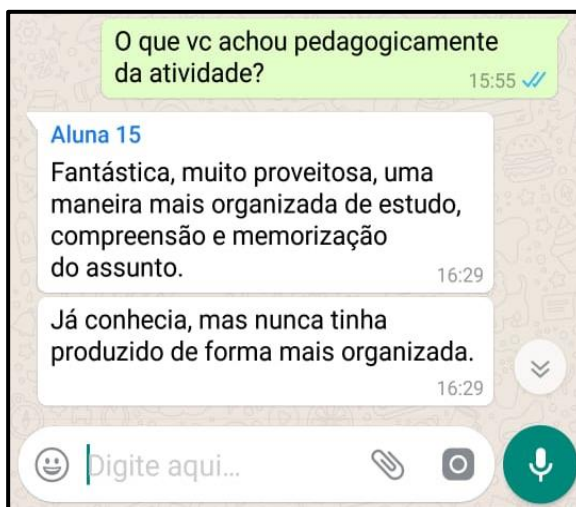


Figura 15 – Mapa mental do Graduando B

Fonte: Captura de tela feita pela autora (2019).

A produção do mapa mental do Graduando B contempla em seu formato organizacional diagramas, setas, símbolos, imagens, texto verbal/escrito, cores e até o gênero tirinha, configurando uma intergenericidade, contribuindo para a integração das múltiplas semioses que poderão atingir diferentes leitores. Podemos inferir que o mapa mental on-line pode aprimorar a criação de conteúdos de forma dinâmica, minimizar o excesso de informações, sendo, por isso, uma boa ferramenta de ensino e aprendizagem. Dentro das categorias básicas de letramentos digitais para formação dos macroletramentos digitais, o estudante demonstrou utilizar letramentos de todos os focos — linguagem, informação, conexões e (re)desenho —, a exemplo do letramento em multimídia, em pesquisa, intercultural e em remix, atingindo, assim, os macroletramentos digitais.

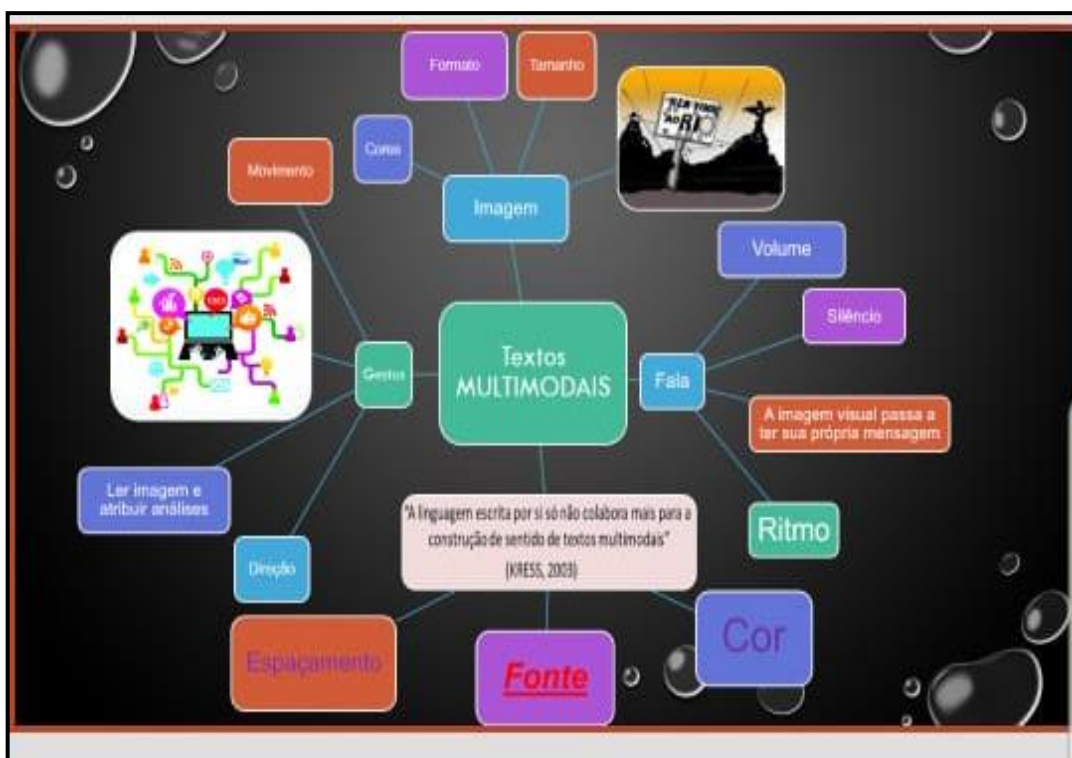
Figura 16 – Avaliação do Graduando B sobre o mapa mental



Fonte: Captura de tela do grupo de *WhatsApp*, feita pela autora (2019).

Em comentário a respeito da atividade (Figura 16), o estudante disse que organizar o mapa de modo on-line é mais proveitoso, beneficiando a compreensão do conteúdo e podendo tornar a aprendizagem mais significativa. Ele afirmou, ainda, que nunca havia produzido mapas mentais dessa forma, embora conhecesse o recurso.

Figura 17 – Mapa mental do Graduando C

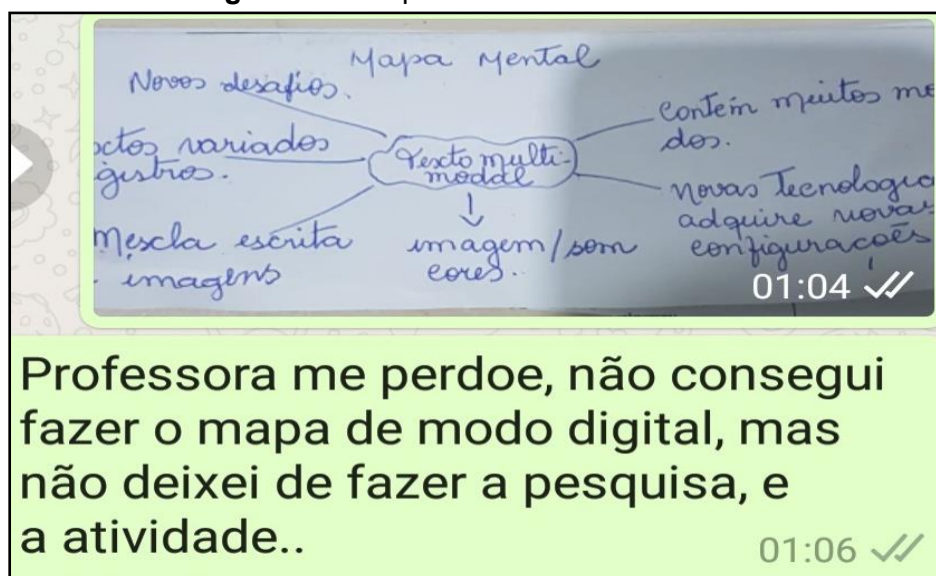


Fonte: Captura de tela feita pela autora (2019).

O Graduando C também construiu um mapa mental sobre textos multimodais (Figura 17). Em relação ao formato composicional do gênero, foram utilizados imagens, palavras-chave, cores e diversos tamanhos de fonte, além de recursos para destaque, como grifo, negrito e itálico. Desta forma, o graduando atingiu o objetivo da atividade, demonstrando entendimento do formato e da finalidade do gênero mapa mental.

Em seu mapa, observamos características do texto multimodal, atendendo a todos os focos dos letramentos digitais on-line e formando o macroletramento digital. O graduando demonstrou conhecimento de diversos tipos de letramentos, tais como: letramento impresso, em multimídia e em codificação (foco em linguagem); letramento classificatório, em pesquisa e em filtragem (foco em informação); letramento pessoal, em rede e participativo (foco em conexões); e letramento em remix (foco em redesenho).

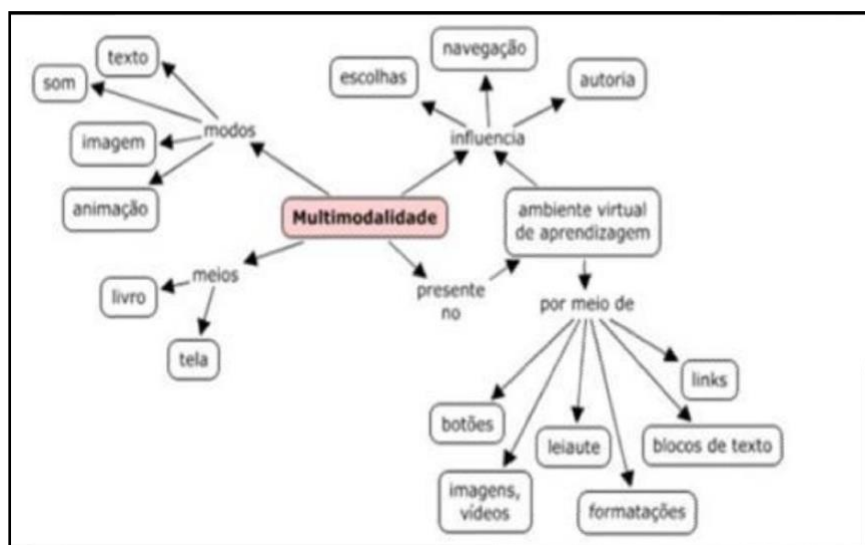
Figura 18 – Mapa mental do Graduando D



Fonte: Captura de tela do grupo do *WhatsApp*, feita pela autora (2019).

Já o Graduando D, demonstrou habilidades do letramento em pesquisa relativo ao foco em informação, em maior proporção relativas às habilidades dos demais focos (linguagem, conexões e redesenho), o que pode ser justificado pela não utilização de ferramentas digitais on-line para elaboração do mapa, conforme proposta inicial da atividade.

Figura 19 – Mapa mental do Graduando E



Fonte: Captura de tela feita pela autora (2019).

O mapa mental do Graduando E destaca o tema central (“multimodalidade”) e indica suas ramificações com setas que levam a quadros contendo palavras-chave. Embora o mapa esteja bem organizado, a hierarquização de informações não é destacada, talvez por não existir diferença no tamanho da fonte, nem uso de cores. Ainda assim, acreditamos que o aluno conseguiu demonstrar habilidades dos letramentos impresso, SMS, hipertexto, multimídia e móvel (foco em linguagem); letramentos classificatório, em pesquisa e em informação (foco em informação); letramentos pessoal, em rede, participativo e intercultural (foco em conexões); e letramento em remix (foco em redesenho), atingindo os macroletramentos digitais.

A partir da análise dos cinco mapas mentais produzidos pelos graduandos, notamos que todos apresentam habilidades essenciais para a produção desse gênero textual. Observamos que um deles, o graduando D (Figura 18), produziu o mapa mental de forma manuscrita, fugindo à proposta da atividade em sua totalidade, que seria a produção do gênero textual no meio digital, auxiliado pelo site da GoConqr.

Os estudantes relataram que nenhum deles havia trabalhado anteriormente com mapa mental para organização e estudo das suas atividades acadêmicas. Mesmo assim, 80% dos pesquisados utilizaram o meio digital on-line para produzir mapas com eficiência, como se pode perceber pelo uso de linhas, gráficos, setas, imagens e cores nos mapas do Graduando A (Figura 13), Graduando B (Figura 15), Graduando C (Figura 17) e Graduando E (Figura 19). Já o mapa do Graduando D

(Figura 18), mesmo não tendo sido elaborado no meio digital, também foi organizado atendendo à multimodalidade, mas não aos macroletramentos digitais on-line. Observamos que todos os cinco mapas mentais trazem ramificações, símbolos, cores, desenhos, revisões e edição.

O mapa mental está voltado para informação e conhecimento, e é uma importante ferramenta de estudo para simplificar, organizar e selecionar as informações mais relevantes de um conteúdo; sua dinâmica leva o cérebro a fazer novas conexões e associações (SOUZA, 2001).

De acordo com Bezerra (2015), os universitários chegam ao curso de Letras sem saber exatamente os desafios que irão encontrar. Tomando como exemplo os estudantes do curso de Letras da instituição de ensino na qual esta pesquisa foi realizada, podemos afirmar que a grande maioria é oriunda de escola pública, apresentando baixo domínio de leitura e produção textual, um panorama que parece não ser muito diferente de outras instituições do país. Diante desse cenário, Bezerra (2015) ressalta que o curso se apresenta não só como uma etapa de formação profissional, mas também como um período de desconstruções de crenças, transformações e reconstruções de identidade dos estudantes até que estejam formados para atuarem como professores.

De acordo com os depoimentos dos participantes da pesquisa, o mapa mental pode melhorar a concentração e a organização da informação, tornando-se um fio condutor para a aprendizagem. Eles afirmaram, ainda, que, seja no papel ou na tela de um dispositivo eletrônico, usar mapas mentais para trabalhar e estudar estimula a memorização e a imaginação, provocando efeitos mensuráveis em vários aspectos da aprendizagem. Podemos afirmar que, de início, a execução dos mapas pareceu complicada, mas, com a prática e o desenrolar da atividade, os graduandos passaram, inclusive, a incorporar os mapas em suas rotinas.

Em relação aos letramentos mobilizados na elaboração dos mapas mentais, verificamos que os graduandos usaram elementos significativos para a configuração dos macroletramentos digitais. Dentre os letramentos com foco na linguagem, estão: a) letramento em hipertexto, pois nos mapas há abertura para que o leitor busque novas informações e conceitos externos ao mapa; e b) letramento em multimídia, pois muitas informações são apresentadas em imagens combinadas ao texto verbal.

Quando analisamos os letramentos com foco na informação, encontramos: a) letramento em pesquisa, uma vez que os alunos tiveram que pesquisar conceitos de

texto multimodal; b) letramento em informação, na medida em que foi feito um levantamento de dados, seguido de seleção do material quanto à sua relevância; e c) letramento em filtragem, pois as informações foram selecionadas e organizadas de modo coerente para um melhor entendimento do leitor.

Já em relação ao foco nas conexões, observamos a presença dos seguintes tipos de letramentos: a) letramento pessoal, devido aos alunos terem utilizado seus conhecimentos digitais para elaborar o mapa, exceto o Graduando D; b) letramento em rede, considerando os dados pesquisados, sua organização e posterior construção do mapa; e c) letramento intercultural, já que o mapa mental possibilita uma interação de maneira construtiva com interlocutores de diferentes contextos culturais, tornando-o mais acessível à compreensão de todos. No último foco, o do (re)desenho, temos o letramento em remix, pois nessa atividade o mapa transforma textos acadêmicos em outra modalidade textual, agregando recursos imagéticos.

Percebemos que, em geral, os mapas são claros e diretos, seguem uma hierarquia na apresentação das informações e não têm abreviações. Para além disso, cada graduando desenvolveu um estilo próprio, alguns contendo somente palavras, outros misturando palavras e imagens.

Com o advento da era digital, há inúmeras opções de *softwares* para criação de mapas, inclusive com versões para o digital on-line. Ainda assim, dois graduandos não conseguiram atingir os macroletramentos digitais. Em um primeiro momento, observamos a falta de habilidade com ferramentas digitais, depois pudemos notar que não houve um (re)desenho dos conhecimentos extraídos do texto impresso, que eles não foram remodelados em imagens.

Para proporcionar uma visão geral do progresso dos graduandos ao longo da pesquisa, apresentamos no Quadro 14, a seguir, as etapas do processo de letramento de cada graduando ao longo das atividades desenvolvidas.

Quadro 14 – Dos letramentos aos macroletramentos digitais multimodais on-line

Graduando	Atividade 1: Miniconto de fadas	Atividade 2: Conto de fadas imagético	Atividade 3: Mapa mental
Graduando A	O aluno demonstrou ter dificuldades com as habilidades referentes a letramentos digitais, estando distante dos macroletramentos digitais.	O aluno apresentou avanços em suas habilidades, criou um texto coerente e usou elementos de coesão, chegando mais perto dos macroletramentos digitais.	Nessa atividade, o aluno demonstrou uma evolução; alcançou os macroletramentos, demonstrando múltiplas habilidades de letramentos digitais.
Graduando B	O aluno demonstrou boas habilidades em letramentos digitais, mas não o suficiente para alcançar todas as habilidades próprias dos macroletramentos digitais.	Houve um progresso do aluno em relação às suas habilidades nos letramentos digitais, contudo o texto apresentado não tinha coesão nem coerência, o que dificultou o entendimento do leitor.	Houve um equívoco que comprometeu o desenvolvimento do graduando, pois ele deixou de usar habilidades que já havia construído. Apesar disso, é possível concluir que ele tem domínio dos letramentos digitais.
Graduando C	Foram alcançados os macroletramentos digitais, pois o aluno conseguiu usar as habilidades de todos os focos de letramento.	Novamente o aluno apresentou habilidades dos macroletramentos digitais, além de ter produzido um texto coerente, coeso e ter utilizado os <i>emojis</i> com excelência.	O aluno demonstrou domínio de habilidades de letramentos digitais requeridas para que se configure a ocorrência de macroletramentos.
Graduando D	Foram notadas poucas habilidades relativas a letramentos digitais, e o aluno se deteve nos letramentos impresso, em pesquisa, em filtragem e em rede.	Foi apresentada uma narrativa com muita informação, mas pouca coerência. Vimos um avanço no letramento digital do graduando, apresentando todas as habilidades requeridas para macroletramentos digitais.	Percebemos que o graduado não tinha familiaridade com o gênero mapa mental, dificultando a produção do mapa. Não foram registradas habilidades de letramento digital nem macroletramentos digitais.
Graduando E	Nesse texto, podemos observar a falta de algumas habilidades do letramento digital, como os letramentos em multimídia e em remix. O aluno trouxe uma narrativa autoral, mas com grandes lacunas de letramento.	O aluno não avançou no desenvolvimento dos letramentos. Trouxe uma narrativa incoerente e pouco coesa. Sem começo, o texto focava apenas na conclusão da história, ocasionando uma falta de compreensão por parte do leitor.	Nessa atividade, vimos que o graduando apresentou dificuldade para elaborar o mapa, novamente utilizando poucas habilidades do letramento digital, como os letramentos em pesquisa, em filtragem e em rede, faltando os letramentos em remix e móvel.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Notamos que mesmo tendo conhecimento dos letramentos digitais, os graduandos ainda têm dificuldades de alcançá-los plenamente. Mas entendemos que esse é um processo contínuo e que, com a prática, é possível dominar as habilidades necessárias para atingir os macroletramentos digitais.

Apenas dois participantes da pesquisa apresentaram todas as habilidades dos macroletramentos, o Graduando A e o Graduando C. As habilidades apresentadas por eles nas atividades demonstraram haver familiaridade com as ferramentas digitais tão necessárias na sociedade atual. Há a possibilidade de que esses alunos tenham conseguido demonstrar um bom desempenho nas atividades por serem mais jovens (faixa etária entre 20 e 30 anos) e já estarem naturalmente inseridos nos meios tecnológicos digitais.

Por sua vez, os graduandos B, D e E demonstraram muitas lacunas no manuseio de equipamentos tecnológicos e até mesmo na construção de textos coesos e coerentes, não alcançando algumas habilidades dos macroletramentos digitais, sendo a principal delas o (re)desenho.

Os letramentos digitais trabalhados nesta pesquisa permitem-nos refletir sobre os letramentos que formam os macroletramento digitais on-line, tendo em vista formas de planejamento de ensino visando à incorporação de novas práticas letradas às rotinas docentes. Observamos que os processos de letramentos digitais para o macroletramento digital on-line concretizam-se a partir do momento em que o estudante se dá conta de que os letramentos perpassam suas práticas cotidianas, ainda que num primeiro momento possam parecer complexos e distantes. Há uma interação dialógica entre a língua e as práticas sociais, e é a partir dos letramentos que o estudante compreende essa relação e dela se apropria conscientemente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar os processos comunicacionais, a aprendizagem das técnicas de leitura e escrita sem a compreensão do seu uso social, isto é, do letramento, significa um entrave para que o cidadão se insira no mundo de forma crítica e consciente. Por isso, os letramentos não dizem respeito somente ao âmbito educacional. Por vezes pensados sempre em relação a processos de alfabetização, eles também se referem ao domínio das formas e modalidades de escrita e leitura que atravessam as vidas dos indivíduos, diretamente impactadas pelas tecnologias que alteram os modos de as pessoas se comunicarem e se relacionarem.

Nos dias atuais, em que as tecnologias digitais de informação e comunicação avançam em tempo recorde, com inovações constantes e ampla adesão dos sujeitos em espaços cada vez mais complexos, as habilidades dos macroletramentos digitais são ainda mais demandadas. O uso de computadores, *smartphones* e outros dispositivos eletrônicos que exigem do usuário competências específicas é uma realidade. E, nesse sentido, é essencial que os macroletramentos digitais sejam compreendidos como um fenômeno emergente, o que requer que a formação de professores de Língua Portuguesa não negligencie sua compreensão e prática.

A partir das discussões e análises realizadas, concordamos com duas assertivas de Zacharias (2016) e Ribeiro (2016b). Primeiro, que atividades de leitura e produção de discursos cuja base é a esfera digital “levam os alunos a compartilhar impressões, trocar informações, aprender com os pares e construir significados compartilhados a partir dos textos que leem” (ZACHARIAS, 2016, p. 24). Segundo, que a leitura em ambiente digital também segue certos propósitos e critérios específicos, mas que, além disso, “significa usar a informação de forma criativa e inovadora para desenvolver novas ideias e resolver problemas complexos” (RIBEIRO, 2016b, p. 33).

Por meio das ferramentas digitais, os sujeitos do discurso passaram a apropriar-se de um espaço coletivo, na nova esfera pública que são hoje as redes sociais. No entanto, o processo dialógico dessa forma de comunicação carece de cuidados importantes quanto às habilidades essenciais no mundo tecnológico.

As inovações tecnológicas acarretam mudanças em toda a esfera social, inclusive na escola. Zacharias (2016) pontua a necessidade urgente de que a sala de aula se adeque às novas tecnologias, auxiliando o desenvolvimento intelectual dos alunos, para que eles vejam a tecnologia como uma aliada em sua formação

escolar, profissional e pessoal. O sujeito letrado digitalmente se vê diante de múltiplas possibilidades e é capacitado para fazer suas próprias escolhas de navegação nos ambientes digitais.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o processo de uso dos macroletramentos digitais de professores em formação, e por meio dela constatamos que alguns destes alunos — futuros professores — apresentam habilidades para o trabalho com as tecnologias digitais visando o letramento digital, porém necessitam de formação contínua e para isso, é de fundamental importância a inclusão das práticas digitais no currículo escolar. Uma possível solução para esse problema seria intensificar a prática de produção de textos multimodais on-line, de modo que os graduandos desenvolvam mais suas habilidades nesse tipo de letramento, estando preparados para os desafios impostos pelo meio em favor do letramento digital.

Destacamos como pontos positivos a participação dos graduandos nas atividades propostas e a possibilidade de observar a evolução deles ao longo da pesquisa. Acreditamos que, ao final deste estudo, pudemos contribuir de forma significativa na formação desses estudantes, sobretudo por termos trabalhado um assunto tão desafiador para a sociedade atual, qual seja o uso das tecnologias digitais no contexto da educação.

Dentre os pontos negativos, apontamos o equívoco dos estudantes em relação à primeira atividade, a produção do miniconto de fadas. Muitos deles não compreenderam exatamente o que seria um miniconto e produziram contos de fadas e até mesmo uma fábula.

Sabemos que existem muitos estudantes do ensino básico com dificuldades para escrever, e são vários os fatores que contribuem para isso, tais como: má alfabetização, escassas práticas de leitura e escrita, e até mesmo dificuldade de acesso a materiais impressos (livros, revistas, jornais) fora de seu contexto escolar. Muitas vezes, estudam com livros didáticos que não atendem bem às competências necessárias para ler e escrever nem trabalham a língua (oral ou escrita) com mais consistência e relevância, principalmente quanto aos gêneros mais formais. As oportunidades de escrita, para Antunes (2005), são quase sempre reduzidas às poucas aulas de redação, e, geralmente, os apontamentos das aulas são mais gerais, escritos na lousa para todos os alunos, de modo que as atividades de leitura e escrita sejam pouco significativas.

O educando que não consegue desenvolver um bom texto é porque não foi bem orientado nem desenvolveu habilidades de escrita que o tornassem apto para redigir fora do âmbito escolar. São poucos os que conseguem redigir “uma boa redação”, pois foram treinados a produzir textos mecanicamente, seguindo apenas as regras que os limitam a escrever um texto para serem aprovados no vestibular.

As respostas dos graduandos pesquisados ao questionário aplicado nesta pesquisa, bem como às atividades realizadas por eles, foram importantes para alcançarmos o objetivo. Com isso, pudemos refletir sobre o letramento digital e como ele está sendo vivenciado pelos alunos que estão sendo formados para atuar nas salas de aula do ensino básico como professores. Afinal, a sociedade nos exige cada vez mais que estejamos inseridos nesse novo contexto digital.

Consideramos que já houve muito avanço no trabalho com o letramento digital na formação de professores, mas ainda é preciso um maior investimento na área de tecnologia, como nos revelam os resultados desta pesquisa, segundo a qual os graduandos demonstraram ainda haver lacunas no desenvolvimento de habilidades próprias do campo digital.

Os resultados da pesquisa demonstram, ainda, que apesar de estarmos imersos num *habitus* tecnológico digital, fazendo uso de artefatos digitais em nossas ações cotidianas, os estudos e a prática dos letramentos digitais, ou melhor, dos macroletramentos digitais ainda são muito incipientes em sala de aula, a despeito de os alunos utilizarem a linguagem da internet diariamente. Os macroletramentos abarcam uma variedade de letramentos que convergem para o desenvolvimento competente do sujeito leitor/autor nos espaços digitais.

Esperamos com este estudo que professores e instituições de ensino superior possam refletir sobre as exigências das novas tecnologias, possibilitando aos graduandos de licenciatura uma formação com mais ênfase nos procedimentos digitais, pois eles vão estar em sala aula formando os futuros cidadãos de uma sociedade cada vez mais conectada pela internet.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. M. Letramento ideológico em ações didáticas interdisciplinares: uma proposta de projeto literário. **Leitura**, Maceió, n. 67, p. 325-339, set./dez. 2020. (Dossiê Linguística Aplicada).
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- ANTUNES, I. C. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abril 2015.
- BRAGA, D. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 24 set. 2020.
- BUZAN, T. **The mind map book**. 2. ed. London: BBC Books, 1995.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. **Anais** [...]. São Paulo: CENPEC, 2006.

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop**, São Paulo, v. 12, p. 108-144, 2007.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CAIADO, R. V. R.; FONTE, R. F. L.; BARROS, I. B. R. Textualidade em tecnologia digital móvel: a construção da coesão e da coerência em textos imagéticos. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 19, p. 23-38, dez. 2018. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume19/Art2Vol19.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

CANI, J. B. Multimodalidade e efeitos de sentido no gênero *meme*. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 242-267, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/36955/29635>. Acesso em: 25 set. 2020.

CAVALCANTE JUNIOR, F. S. **Por uma escola do sujeito**: o método (con)texto de letramentos múltiplos. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2009.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. *In*: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (org.). **O texto**: escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1988. p. 39-85.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction - Multiliteracies: the beginnings of an idea . *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000. p. 3-8.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodais. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 135-151.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FANTIN, M. "Nativos e imigrantes digitais" em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Revista Passagens**, [Fortaleza], v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016.

FONTE, R.; CAIADO, R. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 475-487, jul./dez. 2014.

FRIZON, V. *et al.* A formação de professores e as tecnologias digitais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12, Curitiba, 2015. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 10191-10205.

GAROFALO, D. Novas aprendizagens para formação docente com a pandemia. **Ecoa Uol**, São Paulo, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/04/29/novas-aprendizagens-para-formacao-docente-com-a-pandemia.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 30 jul. 2020.

GONZAGA, P. **A poética das minificções**: Dalton Trevisan e as ministórias de Ah, é? 2007. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Ipea analisa estratégias para universalizar o ensino remoto na pandemia**. Brasília, DF: Ipea, 2 set. 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560&Itemid=9. Acesso em: 23 dez. 2020.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3igrSfA>. Acesso em: 28 set. 2020.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez.

2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAREDES, A. Avanços tecnológicos: vantagens e desvantagens. **IEBS - Innovation and Entrepreneurs Business School**. 2019. Disponível em: <https://www.iebschool.com/pt-br/blog/software-de-gestao/tecnologia/avancos-tecnologicos-vantagens-e-desvantagens/>. Acesso em: 12 maio 2020.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. *In*: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016a. p. 31-42.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. TDIC, escola e pandemia. *In*: **Blog Ana Elisa Ribeiro**. Belo Horizonte, 26 dez. 2020. Disponível em: <https://anadigital.pro.br/2020/12/26/tdic-escola-e-pandemia/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. Uma imagem é uma imagem, é uma imagem, é uma imagem... **Triade**, Sorocaba, v. 3, n. 5, p. 10-19. jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/triade/article/view/2258/1965>. Acesso em: 6 maio 2020.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

SANTOS, M.; SCARABOTTO, S. C. A.; MATOS, E. L. M. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, Curitiba, 2011. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 15840-15851.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SELWYN, N. **Educacion and technology: key issues and debates**. Londres: Continuum, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma ecologia da escrita: a escrita multimodal kaxinawá. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 167-192.

SPALDING, M. O protagonismo do leitor do miniconto contemporâneo. **Revista Ensiqlopédia**, Osório, RS, v. 9, n. 1, p. 58-69, out. 2012. Disponível em: <https://www.bit.ly/36iiyVV>. Acesso em: 29 jul. 2020.

UNSWORTH, L. Multiliteracies and metalanguage: describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. *In*: COIRO, J. *et al.* (ed.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Routledge, 2009. p. 377-405.

VAN LEEUWEN, T. **Multimodality**. *In*: SIMPSON, J. (ed.). *The routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

VICENTE; R. B.; CAMPOS, J. M. T. Letramento digital nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Metalinguagens**, São Paulo, n. 5, p. 78-89, maio 2016. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/373>. Acesso em: 15 nov. 2019.

VIEIRA, J. A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148.

WETTE, R. Using mind maps to reveal and develop genre knowledge in a graduate writing course. **Journal of second language writing**, v. 38, p. 58-71, December 2017.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.