

## **MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

### **MULTILITERACIES IN THE TRAINING OF TEACHERS OF LANGUAGES**

TAVARES, Dayanny Sousa

FREITAS, Carla Conti de

**Resumo:** A relação dos professores com o mundo tecnológico moderno abrange tanto o domínio de técnicas para a utilização dos seus recursos como também o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas. Essas habilidades preconizam diversas modalidades e podem coexistir em diferentes contextos culturais. Ao reportar tais competências ao professor de línguas, torna-se fundamental argumentar sobre seu processo de formação inicial, no que tange ao ensino mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, conseqüentemente, às práticas de multiletramentos. Posto isso, esta pesquisa propõe como objetivo geral investigar a formação de professores de línguas no estado de Goiás, no que tange ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), nos Cursos de Licenciatura em Letras, com o propósito de destacar a relevância de práticas de multiletramentos. Trata-se de um recorte de um projeto maior, que se encontra em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). O referencial teórico proposto abarca os estudos relacionados às TICs/TDICs, à formação de professores de línguas, ao letramento do professor e à teoria dos multiletramentos, com destaque para Cani e Coscarelli (2016), Lima (2016), Kleiman (2014), Kalantzis e Cope (2012), Rojo (2012), Jordão (2007), Monte Mór (2007), Santaella (2004), Morin, Ciurana e Mota (2003), Street (2000), entre outros autores. Espera-se com esta pesquisa colaborar com os estudos acerca da formação inicial de professores de línguas, no que tange ao envolvimento com práticas de multiletramentos, concretizadas em experiências de ensino-aprendizagem mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –TDICs.

**Palavras Chave:** Multiletramentos. Formação de Professores de Línguas. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

**Abstract:** The relationship between teachers and the modern technological world encompasses both the mastery of techniques for the use of their resources and the development of different language skills. These skills advocate diverse modalities and can coexist in different cultural contexts. When reporting such skills to the language teacher, it becomes fundamental to argue about their initial formation process, in what concerns the teaching mediated by Digital Technologies of Information and Communication (TDICs) and, consequently, the practices of multiletramentos. Therefore, this research proposes as a general objective to investigate the training of language teachers in the state of Goiás, regarding the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs), in the Degree Courses in Letters, with the purpose of highlighting the of multilevel practices. It is a cut of a larger project, which is underway, linked to the Graduate Program in Language, Literature and Interculturality (POSLLI). The proposed theoretical framework covers studies related to ICTs / TDICs, teacher training, language literacy and multilevel theory, especially Cani and Coscarelli (2016), Lima (2016) Kleiman (2014), Kalantzis and Cope (2012), Rojo (2012), Jordão (2007), Monte Mór (2007), Santaella (2004), Morin, Ciurana and Mota (2003), Street (2000), among others. It is hoped that this research will collaborate with the studies about the initial formation of language teachers, in what concerns to the involvement with multiletra practices, materialized in teaching-learning experiences mediated by Digital Technologies of Information and Communication -TDICs.

REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 151 - 173. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais

Keywords: Multiletramentos. Training of Language Teachers. Digital Information and Communication Technologies (TDICs).

## **1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação de professores de línguas**

O cenário social atual exige do professor uma postura cada vez mais dinâmica, colocando sobre ele a expectativa de um profissional bem informado, conectado às redes sociais e adepto dos diversos recursos da web<sup>1</sup>, considerando-se neste estudo, especificamente, os recursos da web 3.0 sem, no entanto, desconsiderar o processo de evolução ocorrido desde o surgimento da web 1.0 e das transformações futuras da web 4.0. Conseqüentemente, essa relação com o mundo tecnológico moderno abrange tanto o domínio das técnicas para a utilização dos seus recursos como também o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas que envolvem diversas modalidades e que se inserem em diferentes contextos culturais.

Ao reportar tais competências ao professor de línguas, torna-se fundamental argumentar sobre seu processo de formação no que tange ao ensino mediado por Tecnologias

---

<sup>1</sup>Web 1.0: Sites com conteúdos estáticos, produzidos majoritariamente por empresas e instituições, com pouca interatividade entre os internautas. (Disponível em:<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Web\\_3.0](https://pt.wikipedia.org/wiki/Web_3.0)> Acesso em: 11 jun 2018.). Web 2.0: Conteúdos produzidos pelos próprios internautas, maior interatividade online através de Blogs e sites como o Youtube, Flickr, etc. Nesta versão, os mecanismos de busca se tornam mais avançados e proliferam, uma vez que não há mais espaço para listas de links em diretórios, dado o imenso volume de conteúdo. A grande virtude da Web 2.0 está na democratização da produção de conteúdo. (Disponível em:<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Web\\_3.0](https://pt.wikipedia.org/wiki/Web_3.0)> Acesso em: 11 jun 2018.). Web 3.0: Esta nova geração prevê que os conteúdos online estarão organizados de forma semântica, muito mais personalizados para cada internauta, sites e aplicações inteligentes e publicidade baseada nas pesquisas e nos comportamentos. Na Web 3.0, as máquinas se unem aos usuários na produção de conteúdo e na tomada de ações, tornando a infraestrutura da internet, de coadjuvante para protagonista na geração de conteúdos e processos. Assim, os serviços da Web 3.0, unem-se aos usuários e aos produtores profissionais na criação ativa de conhecimento. (Disponível em:<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Web\\_3.0](https://pt.wikipedia.org/wiki/Web_3.0)> Acesso em: 11 jun 2018.). Web 4.0: É uma expressão que engloba algumas tecnologias para automação e troca de dados e utiliza conceitos de Sistemas ciber-físicos, Internet das Coisas e Computação em Nuvem. A Indústria 4.0 facilita a visão e execução de "Fábricas Inteligentes" com as suas estruturas modulares, os sistemas ciber-físicos monitoram os processos físicos, criam uma cópia virtual do mundo físico e tomam decisões descentralizadas. Com a internet das coisas, os sistemas ciber-físicos comunicam e cooperam entre si e com os humanos em tempo real, e através da computação em nuvem, ambos os serviços internos e intra-organizacionais são oferecidos e utilizados pelos participantes da cadeia de valor. (Disponível em:<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Industria\\_4.0](https://pt.wikipedia.org/wiki/Industria_4.0)> Acesso em: 11 jun 2018.).

Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). As mesmas são caracterizadas por Lima (2016) como recursos de conexão contínua do cotidiano, que geram impacto na sociedade por causa de suas características globalizadoras que favorecem a rapidez, interatividade e abrangência. Vale ressaltar que figuram como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), instrumentos como o computador, a internet, celulares, tablets, smartphones, entre outros.

O uso das TDIC transforma as formas de comunicação, de difusão da informação e de interação social. Para Kenski (2003), estas novas maneiras de lidar com o mundo, por intermédio das TDICs, possibilita novas formas de aprendizagem, refletindo na reconfiguração de comportamentos, valores e atitudes. Para Presnsky (2001, p. 1), os alunos da era digital caracterizam-se por nascerem a partir de 1990 e por estarem rodeados pelas TDIC, de modo que suas vidas estão permeadas por esse universo. Tais características levam a compreender que devido “[...] o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores.”

Com a finalidade de atender a um alunado cada vez mais conectado às tecnologias digitais e às exigências profissionais advindas desse novo contexto é que, cada vez mais se espera dos professores uma postura ativa para lidar com essa nova realidade. Isso reflete no processo de formação inicial e continuada desses docentes como um todo e, especificamente, dos docentes da área de línguas. Nesse sentido, Souza (2004) enfatiza a relevância da utilização da comunicação mediada pela escrita via internet e pela tecnologia de um modo geral no ensino de línguas.

Com a tecnologia dos computadores em rede, a comunicação mediada pelo computador vem se tornando uma possibilidade pedagógica a mais nos contextos de ensino de línguas. Além de propiciar espaços de comunicação mediada pela escrita, a Internet trouxe uma relativa superação das dificuldades de vivências de comunicação entre aprendizes de línguas estrangeiras e comunidades usuárias destas línguas, impostas por barreiras geográficas. (SOUZA, 2004, p. 80).

Essa nova possibilidade pedagógica garante ao professor de línguas em formação a ampliação das possibilidades de comunicação, tanto em nível local como em nível global, uma vez que essa perspectiva desconsidera as barreiras geográficas.

O domínio linguístico e tecnológico como caminho viável para a ampliação da visão e da atuação do professor, seja de línguas ou não, está previsto no Art. 2, § 2º, da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para os cursos de licenciatura, a saber:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (RESOLUÇÃO Nº 2/ 2015).

O Art. 5º dessa mesma Resolução preconiza que a formação de profissionais do magistério deve conduzir o(a) egresso(a) ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes. Por fim, em seu Art. 8º, prescreve que o(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto a relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.

Prado e Silva (2009) apontam a formação dos professores, gestores e educadores como principal elemento para a integração das tecnologias ao currículo dos cursos de formação de professores e caracterizam essa integração tecnológica como uma ação complexa e que engloba fatores diversos, tais como: a implantação de infraestrutura tecnológica; o letramento digital e a inserção dos envolvidos no mundo tecnológico; políticas consistentes, dentre outros.

Aliada a esses fatores diversos está a dificuldade em romper com paradigmas relacionados à educação conservadora, que se contrapõe à uma educação inovadora. Para Matencio (2009), temos vivenciado muitas mudanças de paradigmas nos estudos da linguagem, mas ainda temos que lidar com muitas dicotomias, e isso dificulta a formulação de propostas de formação de professores que superem as dificuldades com as quais eles se deparam na etapa de formação inicial. Para a autora, muitas análises feitas ainda nos dias atuais apontam como

possível origem dos resultados insatisfatórios na formação o fato de os professores serem provenientes de grupos cujas práticas de leitura e escrita não são as legitimadas pela escola.

Diante destas abordagens em torno da importância da formação tecnológica de professores, não podemos cair na falsa compreensão de que a utilização de novos recursos tecnológicos seja a saída para todo e qualquer problema da educação, e tampouco acreditar que os professores devam ser martirizados pela falta de familiarização com estes recursos. Como bem coloca Moran (2006), assim como em outras épocas:

[...]há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para mudar a educação. Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente. Mas há alguns pontos críticos e cruciais, que neste quadro nem sempre estão merecendo a mesma consideração, as mesmas preocupações e os mesmos incentivos, sem os quais toda esta questão tecnológica em educação pode se transformar numa outra grande panaceia “moderna”, mas que não vai trazer nenhum resultado significativo para o desenvolvimento educacional e cidadão de nossa geração, aqui incluindo as crianças, os jovens, os adultos, os profissionais e os idosos de hoje. (MORAN, 2006, p. 8).

Diante do exposto, entende-se que o processo de formação tecnológica de professores deve ir muito além da aquisição e utilização de tecnologias de maneira indiscriminada. Nesse sentido, Freire (2016), ancorada na teoria tripolar ou lógica ternária da formação de Pineau (2006), caracteriza a formação tecnológica como um processo auto-heteroecoformador, ou seja, há três forças que auxiliam a constituição do sujeito: a personalização, a socialização e a ecologização que originam, respectivamente:

- *aautoformação*: ação do *eu* como sujeito individual e social; ou seja, a apropriação pelo indivíduo de sua própria formação, tornando-se dela objeto;
- *aheteroformação*: ação de indivíduos uns sobre outros, caracterizando a dimensão social da formação; ou seja, a coformação;
- *aecoformação*: ação do meio ambiente sobre os indivíduos, indicando a dimensão ambiental e ecológica da formação. (FREIRE, 2016, p. 18).

Com base nesse conceito, Freire (2016) elabora seis construtos que, equacionados de maneira articulada, podem desencadear a auto-heteroecoformação docente. São eles:

reculturação<sup>2</sup>, reestruturação<sup>3</sup>, redimensionamento de tempo<sup>4</sup>, redefinição<sup>5</sup>, relocação<sup>6</sup> e reequipagem<sup>7</sup>. Esse processo de auto-heteroecoformação docente permite uma ação progressivamente crítico-reflexiva por parte dos professores e formadores, subsidiada pela apropriação de ferramentas, práticas e linguagens. Essa ação, por sua vez, repercute sobre o meio e sobre eles próprios, gerando novas ações crítico-reflexivas, indispensáveis à formação do professor como cidadão social e tecnológico.

Por fim, em conformidade com Melo (2008), o profissional de Letras precisa refletir sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e incluí-las em sua prática pedagógica com vistas à sua transformação. O autor destaca o letramento digital de formandos em seus cursos de licenciatura como uma possibilidade de inclusão digital, de aprimoramento de seu conhecimento e de oportunidade de adquirir novas habilidades.

Para que o professor pré-serviço possa utilizar tais recursos, cabe, então, à universidade expor seus alunos às NTIC e letrá-los para que possam escolher ou não pelo uso das tecnologias e seu contexto de utilização. Sem essa formação, o graduando em Letras pode ser excluído de uma parte do mercado de trabalho que solicite, além de Língua Estrangeira (LE) e Língua Materna (LM), conhecimentos das ferramentas computacionais. (MELO, 2008, p. 159-160).

Os cursos de Letras oferecem uma formação inicial para a atuação na área de Língua Materna e/ou Língua Estrangeira, mas, além disso, deveriam ofertar aos futuros professores de escolas públicas, privadas, institutos de línguas e universidades, a preparação para lidar com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, sejam digitais ou não, e a fazer uso delas

---

<sup>2</sup>Visa a transformações abrangentes em relação às normas, habilidades, práticas, abordagens de ensino-aprendizagem e sistema e procedimentos avaliativos; por exemplo, possibilitando a geração de uma nova cultura escolar, diferenciada da tradicional, ainda dominante.

<sup>3</sup>Engloba alterações na estrutura organizacional escolar, incluindo responsabilidades e papéis formais de gestores, professores e alunos.

<sup>4</sup>Propõe uma revisão do tempo utilizado na/para a aprendizagem, flexibilizando a concepção e duração de uma aula, como unidade mínima de referência (especialmente quando se trata de contextos pedagógicos semipresenciais e digitais).

<sup>5</sup>Objetiva uma revisão conceitual consistente, abrangendo nova percepção sobre o que é, por exemplo, aula, sala de aula, interação, avaliações e programas de formação de professores.

<sup>6</sup>Considera não só a existência, mas também a pertinência de ambientes de aprendizagem fora dos limites escolares, reconhecendo que ela possa se localizar e ocorrer, também, em um contexto digital, de forma síncrona e/ou assíncrona.

<sup>7</sup>Propõe a instrumentalização do professor, incluindo a aprendizagem sobre como utilizar novas ferramentas e práticas, bem como novas ferramentas para novas práticas.

em suas futuras atividades docentes. Sendo assim, a formação inicial de professores de línguas é uma etapa importante para a inserção de um profissional no mercado de trabalho que esteja apto a lidar não só com as competências relativas à sua formação específica, mas também com conhecimentos e habilidades relacionados às transformações tecnológicas do mundo hodierno. Transformações essas que geram impacto e mudanças nas formas de fazer educação.

## **1.2 Multiletramentos: caracterização e contribuições para a formação do professor**

É característica do universo tecnológico moderno a interconexão simultânea entre pessoas de diversos e diferentes lugares, que vivem culturas, línguas e contextos particulares. Essa interconexão possibilita a estreita ligação entre o que é único e o que é multi. Ao pensar no contexto multi, presente no meio tecnológico, é impossível não relacioná-lo à dimensão da linguagem humana e, conseqüentemente, à formação do professor de línguas.

O novo cenário que se apresenta no século XXI coloca o professor de línguas em um estado de desafio constante. Múltiplas formas de interação e comunicação mediadas pela diversidade de mídias, gêneros e linguagens fazem parte desse cenário evolutivo. Para essa sociedade, que é plural tanto em termos linguísticos quanto culturais, é necessário caminhar em direção a novos letramentos e no sentido de desenvolver estratégias de como vivenciá-los de maneira funcional, crítica e transformadora. Ou seja, a nova sociedade exige multiletramentos. Em outras palavras:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos". (ROJO, 2012, p. 8).

No contexto escolar, a multiplicidade de linguagens bem como a pluralidade e a diversidade cultural são questões que devem ser consideradas e trabalhadas sob a ótica de uma pedagogia dos multiletramentos, ou seja, professores devem implementar em suas atividades

docentes práticas multiletradas, com vistas a atender a um alunado cada vez mais plural, crítico e criativo.

Segundo Aguiar e Fischer (2012), as discussões entre um grupo de professores e pesquisadores, intitulado New London Group (NLG), giraram em torno do estado da pedagogia dos letramentos diante do desafio da diversidade cultural, linguística e midiática introduzida pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação, o que, conforme Rojo (2012), os levou a cunhar o termo multiletramentos.

Rojo (2013), fundamentando-se no conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL), apresenta dois tipos específicos de multiplicidade que engloba o conceito de multiletramentos:

[...] a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores /leitores contemporâneos a essa criação de significação”. (ROJO, 2013, p. 14).

Na perspectiva de Kalantzis e Cope (2006), a escola, por sua vez, deve oferecer uma educação linguística adequada a um alunado multicultural, de forma que atenda demandas relacionadas não só à sala de aula, mas também ao mundo do trabalho, à cidadania e à multiplicidade de identidades. Diante disso,

[...] a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo enorme variação das mídias, constroem-se de forma semiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos, na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. (BRASIL, 2006, p.29).

Nessa mesma perspectiva, Cani e Coscarelli (2016), ancoradas no conceito de multiletramentos do GNL (KALANTZIS; COPE; 2012) enfatizam que o conceito de multiletramentos tem dois principais pilares relacionados à construção de significado hoje:

[...] o primeiro é a diversidade social, ou seja, a variabilidade das convenções do significado em diversos momentos culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam significativamente dependendo do contexto social – contando com o assunto, a experiência de vida, as diversas áreas, os conhecimentos, os ambientes, a identidade de gêneros e outros, e é preciso levar em consideração as formas de interação que se mostram cada vez mais múltiplas em nossa vida diária. [...] O segundo pilar diz

respeito à multimodalidade. Essa é uma questão particularmente essencial para esse estudo, considerando a expansão dos textos multimodais a partir dos meios de informação e comunicação. Esses textos exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido. (CANI e COSCARELLI, 2016, p. 19).

Sendo assim, os multiletramentos envolvem aspectos relacionados à multiplicidade de formas representacionais, caracterizadas pelas TDICs e de significações advindas de diversos contextos sociais e culturais. Para lidar com essa multiplicidade, é preciso desenvolver habilidades (de compreensão e de produção) que levem em consideração a diversidade linguística, semiótica e modal pelas quais os textos se apresentam.

Para Rojo (2012), em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” - seja no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem – os estudos da área são unânimes em apontar algumas características importantes, como:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 22-23).

Nesse sentido, para Cani e Coscarelli (2016, p. 21), “as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano”. As autoras destacam que as escolas precisam participar desse processo de mudança proporcionando aos alunos tanto experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos quanto o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa. Nesse sentido, “[...] é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, exigem novos professores.” (CANI e COSCARELLI, 2016, p. 22).

### **1.2.1 E a questão do Letramento/Multiletramento do Professor?**

Para Baladeli (2015) a temática dos multiletramentos ainda é desconhecida pela maior parte dos professores e isso reflete a pouca inserção do tema nos espaços formativos, o que leva

uma parcela deles a participarem de cursos de aperfeiçoamento ou especialização na área de tecnologias ou mídias na educação. Para este teórico:

Embora, o tema mídias na educação não seja recente na esfera científica, o que se destaca como questão premente no cenário da formação inicial e continuada do professor é a necessidade em se discutir como outros arranjos textuais, que não o texto verbal impresso, podem ser explorados como objetos de ensino da leitura. (BALADELI, 2015, p. 102).

Conforme Vianna *et al* (2016), a partir da década de 1990, os debates em torno da formação docente, tanto inicial quanto continuada se intensificaram, principalmente em virtude das mudanças ocasionadas pela LDB (Lei de Diretrizes de Bases 9394/96). Um dos principais assuntos em debate dizia respeito tanto à capacidade do docente para ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, quanto à capacidade de ele próprio conseguir fazer isso, ou seja, sua própria competência linguístico-enunciativo-discursiva. “Não é sua formação o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado.” (Kleiman, 2008, p. 490). Nesse sentido, o perfil de formação do professor, para Kleiman (2001), deve partir da perspectiva do letramento para o local de trabalho, uma vez que são as práticas e as exigências de letramento no local de trabalho as que orientam as atividades de formação do professor.

As novas pesquisas sobre letramento destacam a importância de se considerar, no contexto escolar, as práticas de letramento realizadas pelos alunos fora dos muros das escolas. Tal ação visa aproximar as atividades realizadas nessas instituições às realidades vivenciadas pelos alunos fora delas, realidades estas que envolvem também a leitura e produção de diferentes gêneros escritos. (VIANNA *et al*, 2016).

Conforme Vianna *et al* (2016), em se tratando da importância de se levar em conta nas escolas as práticas sociais de escrita dos alunos, cabe repensar também essa ação no processo de formação inicial e continuada de professores, no que concerne à contraposição entre letramento acadêmico e letramento do professor. A autora, em consonância com a abordagem dos Estudos de Letramento, considera o letramento acadêmico como

Os processos envolvidos na aquisição apropriada e nos usos efetivos da escrita, que são “complexos, dinâmicos, com diferentes nuances, situados e envolvem questões epistemológicas e processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais.” (LEA e STREET, 2006, p. 369 *apud* VIANNA ET AL, 2016, p. 48-49).

No que concerne ao letramento do professor, Kleiman (2006) o conceitua como “práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho – a escola – isto é, práticas sociais de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar em agentes de letramento.” (KLEIMAN, 2006 *apud* VIANNA *et al*, 2016, p. 49).

Os professores necessitam conhecer a realidade do seu local de trabalho e, mais ainda, a realidade dos alunos nos quais terá que lidar, de forma que trabalhe para a redefinição dos letramentos escolares. Nesse sentido, Kleiman (2006) destaca a necessidade da construção de uma identidade profissional do professor, seja em formação inicial ou continuada, de modo que nas práticas de letramento acadêmico esse professor possa construir sua autonomia e se constituir como agente de letramento. Isso só se consegue, conforme Kleiman (2006), mediante um posicionamento independente que rompa com as desigualdades e que só será efetivado a partir de um letramento que fortaleça os sujeitos e suas práticas de escrita em sua vida social.

Por fim, na concepção de Erickson (1987) *apud* Vianna *et al* (2016) o letramento acadêmico só será relevante para o letramento do professor se for contemplado numa perspectiva culturalmente sensível, ou seja, o foco deve estar não no que falta ao docente em formação, mas nas práticas que já fazem parte do seu letramento, para que assim, se aproprie das novas práticas acadêmicas exigidas nos contextos de formação.

### **1.3 Língua, Cultura, Tecnologia e Formação de Professores**

No mundo digital contemporâneo, conforme Jordão (2007), as formas de comunicação se expandem e o processo comunicativo se reconfigura a partir das possibilidades que a virtualidade e a simultaneidade apresentam. Nesse sentido, a linguagem verbal, especialmente a escrita, deixa de ser o único e principal meio de construção de sentidos válidos e passa a ser complementar a outras maneiras de construção de sentidos como, por exemplo, a linguagem visual, a auditiva, a interatividade do hipertexto e a multimodalidade de websites. Com isso, Jordão (2007, p. 25) quer dizer que “a virtualidade (que não é o contrário de realidade, mas sim uma forma específica de construir realidades possíveis) afeta nossos modos de fazer sentidos, nossas maneiras de interpretar o mundo [...].”

Para a autora nossa maneira de entender o outro e se relacionar com ele, bem como nossa concepção de nós mesmos e as maneiras de construir e perceber nossas identidades também se alteram. Não há mais limites físicos uma vez que as identidades virtuais podem ser descorporificadas e o contato com o outro está ao alcance das mãos num teclado. Nessa perspectiva Manovich (2001, p. 9) apud Monte Mór (2007, p. 35) afirma que a computação redefiniu as formas culturais existentes, como a fotografia e o cinema e que hoje há uma mudança do “rearranjar da realidade para o rearranjar das imagens da realidade”, o que demonstra novos modos de produzir cultura e gerar conhecimentos, apontando, conseqüentemente, para novas reflexões em educação.

Para esta nova realidade virtual (e não-virtual), Jordão (2007) enfatiza, com base em Morin, Ciurana e Motta (2003), a exigência de um pensamento complexo, articulador e multidimensional.

À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambigüidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável. (MORIN, CIURANA e MOTA, 2003, p. 44).

Nesta perspectiva, Jordão (2007) aponta o pensamento complexo como uma característica do mundo virtual e, em especial, da comunicação pela internet, uma vez que esta “demanda um pensamento não-linear, uma percepção do inacabamento de um processo sempre processual e permanentemente interativo, enfim, um pensamento complexo.” (JORDÃO, 2007, p. 26).

Com base nesta mesma complexidade, nos reportamos aos estudos de Stuart Hall para refletir acerca das transformações dos sujeitos ao longo do fenômeno da modernidade e para destacar a mudança do sentido das antigas identidades, estáveis e coesas, rumo às novas possibilidades de identidade cultural, uma identidade fragmentada e aberta a diversas possibilidades de articulação. (HALL, 2006).

Nesta perspectiva, levaremos em consideração também as contribuições de Néstor Garcia Canclini para os estudos sobre a identidade cultural, especialmente, no que concerne à

esfera latino-americana. Conforme Guedes (2013) Canclini propõe uma discussão sobre identidade cultural centrada, sobretudo, no paradigma da hibridização, diferindo-se de Hall, que muito diz a respeito do parâmetro da fragmentação e da crise das identidades modernas.

A mudança das identidades e a hibridização sociocultural características do fenômeno da modernidade estão interligadas às transformações advindas do contexto tecnológico moderno. Guedes (2013), embasada em Santaella (1992) destaca as características da rede midiática como próprias do estilo de vida pós-moderno: “a provisoriedade e a mobilidade da informação entre as mídias, a multiplicidade de pontos de vista conferindo ao público possibilidades interpretativas diferenciadas em relação à informação.” (GUEDES, 2013, p. 11).

Todo o cenário descrito anteriormente nos reporta ao modelo de sujeito que está sendo formado no seio da sociedade pós-moderna e, atendendo às especificidades deste estudo, ao modelo de profissional de Letras que está sendo preparado pelos cursos de formação inicial, no que tange à utilização eficiente das TDICs e ao envolvimento em práticas de multiletramentos.

Por fim, reafirmando o foco desse estudo, a formação de professores línguas para os multiletramentos deve levar em consideração todas essas características, no intuito de propor uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, e estruturas sociais e econômicas. Isso significa dizer que:

A incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação. (CANI e COSCARELLI, 2016, p. 23).

Frente a isso, o contexto atual exige do professor de línguas em formação a construção de uma prática voltada para um ensino-aprendizagem de línguas que valorize a pluralidade cultural, a diversidade de linguagens, experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos e o desenvolvimento de habilidades para lidar com as novas tecnologias, edificando um conhecimento fundamentado na colaboração, no compartilhamento e na experimentação.

## **2 Metodologia**

Esta pesquisa considera os pressupostos da abordagem qualitativa, uma vez que tal abordagem “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. ” (FLICK, 2009, p. 20). Nesse sentido, é importante destacar os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, que, na perspectiva de Flick (2009, p. 23):

consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Em relação ao tipo de pesquisa, considera-se aqui o estudo de caso que, conforme Yin (2001, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Nas palavras do autor, o estudo de caso é utilizado para lidar com condições contextuais, uma vez que as mesmas podem ser altamente pertinentes ao fenômeno de estudo. Para ele, “o estudo de caso compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p. 33).

Em relação ao tipo de estudo de caso, adotamos o estudo de casos múltiplos, também chamado de *embedded*, que, conforme Vasconcelos (2011) se contrapõe ao tipo de um só nível, chamado de “holístico”. A partir desta perspectiva será possível realizar “comparações tanto no plano horizontal (entre diferentes casos no mesmo nível de realidade), quanto vertical (entre diferentes níveis da realidade). ” (VASCONCELOS, 2011, p. 202).

Nesse sentido, a fim de investigar a formação de professores de línguas no estado de Goiás, no que tange ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos Cursos de Licenciatura em Letras, com o propósito de destacar a relevância de práticas de multiletramentos, trabalhamos nesta pesquisa com três níveis de análise: os níveis dos professores em formação inicial dos cursos de Letras da UEG e de outras IES, dos professores em formação continuada da rede estadual e municipal de ensino e dos professores formadores dos cursos de Letras da UEG.

Em relação ao contexto deste estudo, o mesmo, inicialmente, abrangerá os Cursos de Letras da Universidade Estadual de Goiás no que tange à investigação do processo de formação

inicial de professores de línguas para o envolvimento com as TDIC e com práticas de multiletramentos, por intermédio do estudo de documentos dos respectivos cursos. O contexto no qual se dará o plano da coleta de dados se refere ao período de realização do XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), um evento científico organizado pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, que se realizará entre os dias 23 e 25 de agosto de 2018.

O XIV ENFOPLE com o tema Diálogos entre a universidade e a escola na (trans) formação de professores de línguas, caracteriza-se como um evento importante para a área de formação de professores de línguas estrangeiras e tem como objetivo principal

promover diálogos entre a universidade, as escolas, a comunidade e demais instituições e órgãos envolvidos na busca por uma prática educativa cada vez mais transformada e coerente com a contemporaneidade que nos desafia a formar professores de línguas capazes de (co)construir comunidades de estudantes envolvidos em sua própria aprendizagem, para atuarem no cenário em transição que se configura atualmente, nessa era de globalização e tecnologia. (Disponível em: <<http://enfople.observatorioueg.com.br/site/apresentacao.php#contenter>> Acesso em 15 jun. 2018.).

Nesse sentido, o ENFOPLE promove atividades do Programa de Imersão em Língua Inglesa para professores e dentre essas atividades estão as oficinas de Língua Inglesa. Vale destacar que os dados desta pesquisa serão coletados durante as oficinas, nas quais os professores participantes das mesmas serão envolvidos na criação do mural online, no Padlet, descrito mais adiante.

Este estudo abrange, no aspecto da participação, professores de línguas participantes do XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE). A participação no evento e, conseqüentemente, nesta pesquisa, se restringe a: professores em formação inicial dos cursos de Letras da UEG e de outras IES; professores em formação continuada da rede estadual de ensino; professores formadores dos cursos de Letras da UEG.

Com a finalidade de obter informações sobre os cursos de Letras da Universidade Estadual de Goiás, no que concerne às possibilidades de envolvimento dos professores em formação com as TDICs e com práticas de multiletramentos, serão analisados os seguintes

documentos: PPCs, Matrizes Curriculares 2015/1 e projetos de pesquisa e de extensão vinculados aos respectivos cursos, realizados durante o ano de 2018.

Outro instrumento de coleta de dados a ser utilizado nesta pesquisa se refere ao processo de observação, mais especificamente, a observação de campo não-participante. Merrens (1989, p. 15) apud Flick (2009, p. 206) caracteriza a observação de campo não-participante da seguinte forma:

O observador, aqui, tenta não atrapalhar as pessoas no campo, buscando tornar-se o mais invisível possível. Suas interpretações sobre os observados ocorrem a partir de seu horizonte (...) O observador constrói significados para si mesmo, os quais, ele supõe, direcionam as ações dos atores da forma que ele as percebe.

A observação de campo não-participante, aqui proposta, realizada durante o XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), na UEG – Câmpus Inhumas, entre os dias 21 e 25 de agosto de 2018. Os observados serão os participantes das oficinas de inglês que compõe o Programa de Imersão em Língua Inglesa para professores. Os observados serão convidados a realizarem atividades no Padlet durante todo o evento, de maneira que o aplicativo se transformará em uma espécie de “rede social” na qual serão realizadas ações pertinentes ao evento e, conseqüentemente, a esta pesquisa. A pesquisadora orientará os participantes em relação a todas as ações a serem realizadas no Padlet e observará, durante todo o evento, as interações feitas por eles no aplicativo.

Para viabilizar experiências com práticas de letramento por intermédio das TDICs escolhemos o aplicativo Padlet como instrumento de interação, de leitura e de produção escrita colaborativa entre os participantes da pesquisa.

Padlet é um aplicativo de Internet que permite que as pessoas expressem seus pensamentos sobre um tema comum facilmente. Ele funciona como uma folha de papel on-line onde as pessoas podem colocar qualquer conteúdo (por exemplo, imagens, vídeos, documentos de texto) em qualquer lugar da página, junto com qualquer um, de qualquer dispositivo. (Disponível em: <<https://padlet.com/lyslleysantos/vtitedv93ugd>> Acesso em: 20 de abril de 2018).

Pode-se criar quadros de avisos, álbum de recortes, listas de reprodução, gráficos, pesquisas, reflexões, gerenciar algum evento, entre outras possibilidades. O Padlet conta com a utilização de outros serviços da Internet como Google, Youtube, Facebook e uma infinidade

REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 151 - 173. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais

de links que darão acesso a outra infinidade. Suas funcionalidades possibilitam o envolvimento com a diversidade de textos digitais e com suas diferentes formas de apresentação, bem como promove a interação e a colaboração entre pessoas que se encontram próximas ou distantes.

Dentro do Padlet serão utilizados outros quatro instrumentos de coleta de dados, as enquetes, os posts, os comentários e as ações curtir/descurtir. Além disso, as enquetes e os posts podem variar em sua forma de apresentação (imagens, gifs, vídeos, áudios, fotografias, gráficos, entre outras), atendendo, assim, à proposta de envolvimento dos participantes com a multimodalidade.

A fim de levantar informações relativas aos propósitos desta pesquisa, na modalidade online, adotaremos a enquete como instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, a enquete consiste:

[...] do levantamento de opiniões e/ou percepções representativas de um grupo sobre um assunto de interesse geral que envolve um número restrito de entrevistados, podendo ser extrapolável para um grupo maior. Uma enquete tem a finalidade de elucidar uma questão para colocá-la dentro de um contexto de interesse geral. [...]. A enquete é uma sondagem com pouco rigor metodológico, já que não há segmentação dos entrevistados por faixas da população e a média das opiniões reflete o parecer somente daqueles que responderam as questões. Na enquete, o contexto influencia a informação sobre conteúdos. Numa enquete o contexto influencia a coleta de informação; a contextualização do instrumento de pesquisa e a elaboração do questionário são peças fundamentais para que a enquete produza resultados conclusivos. (Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/o-que-voce-precisa-saber-para-realizar-uma-enquete>> Acesso em: 16 jun. 2018.).

Serão postadas enquetes no Padlet para que os participantes respondam às questões, nas quais solicitarão as opiniões e as experiências dos participantes sobre assuntos relacionados ao XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE) e, conseqüentemente, a este estudo.

Utilizaremos também como instrumento de pesquisa, dentro do Padlet, o post, caracterizado como “mensagem ou conteúdo publicado numa rede social, num fórum ou num blogue; publicação; postagem” (Disponível em: <<https://www.lexico.pt/post/>> Acesso em: 16 jun. 2018). Os participantes serão motivados a publicarem diferentes posts no Padlet, uma vez que a publicação de posts é um dos recursos disponíveis no aplicativo. Ao publicar os posts os participantes poderão inserir, além de mensagens escritas autorais, imagens, vídeos, reportagens, notícias, áudios, entre outras formas de texto. Os mesmos poderão ser curtidos,

REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 151 - 173. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais

descurtidos e comentados pelos participantes da pesquisa de modo que estas ações também servirão como fonte de dados.

As publicações no Padlet, seja na modalidade de enquete ou post poderão ser comentadas a qualquer momento pelos participantes. Os conteúdos dos comentários servirão como dados que poderão ser acessados e analisados tanto durante como depois da realização do XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE).

No que concerne ao significado e ao objetivo do comentário, vale ressaltar que o mesmo

[...] é um conjunto de observações que uma pessoa pode fazer sobre um determinado fato, assunto ou acontecimento. Estas observações funcionam como um parecer ou uma análise mais técnica ou crítica que alguém faz sobre um assunto. Mas elas também podem ser feitas com base em interpretações próprias acerca do tema, ou seja, comentários opinativos. O comentário também pode conter dados inéditos ou indicações sobre um tópico relacionado aquele assunto em questão. O objetivo do comentário é propor uma resposta ou gerar uma interação entre as pessoas envolvidas. Ele então pode ser feito através da fala ou de maneira escrita. Com a criação das redes sociais na internet, os comentários conseguem ser transmitidos com grande facilidade entre seus emissores e receptores, o que aumenta a frequência dos retornos (*feedbacks*) entre os produtores de conteúdo e os seus leitores. (Disponível em: <<https://www.significados.com.br/comentario/>> Acesso em: 17 jun. 2018).

Logo, os conteúdos dos comentários publicados pelos participantes serão considerados informações importantes uma vez que remetem às observações, opiniões e experiências dos envolvidos na pesquisa.

Outro tipo de interação simples e que servirá como instrumento de coleta de dados diz respeito ao ato de curtir e de descurtir às enquetes e aos posts dos participantes. Para tanto destacamos que:

Curtir é um verbo que significa aprovar, gostar, aproveitar algo ou alguém. Como em "curtir a vida", que quer dizer aproveitar os bons momentos da vida. O termo se tornou popular com a adoção pelo Facebook do curtir como forma de interação. O botão curtir é uma ação que, como o significado da palavra sugere, quer dizer que o usuário gosta daquele conteúdo que está curtindo. (Disponível em: <<https://www.significados.com.br/curtir/>> Acesso em: 17 jun. 2018).

Nesse sentido, descurtir é o contrário de curtir, é o não aprovar, o não concordar ou o não gostar de um conteúdo publicado na internet. Nesse sentido, a quantidade de curtidas e/ou descurtidas podem apontar para questões importantes a serem observadas nesta pesquisa.

### **3 Considerações finais**

A partir dos estudos realizados nesta pesquisa é possível compreender que a característica dinâmica da sociedade atual coloca uma série de desafios aos professores de línguas em formação inicial. Dentre esses desafios se encontra a familiarização com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), com vistas aos multiletramentos

O domínio linguístico e tecnológico pelos professores em formação inicial, está previsto na legislação brasileira por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. No entanto, de acordo com os autores aqui citados, os cursos de formação de professores brasileiros ainda não atendem esta orientação em sua totalidade. O que ocorre, na verdade são ações isoladas que não dão conta de uma formação tecnológica satisfatória.

Durante o decorrer deste estudo foi exposto que a relação dos professores com o mundo tecnológico moderno não deve abranger somente a aquisição e o domínio de técnicas para a utilização dos seus recursos, mas também o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas que envolvem diferentes modalidades e contextos culturais. Nesse sentido, apontamos como indispensável à formação do professor de línguas o processo de auto-heteroecoformação docente por permitir uma ação progressivamente crítico-reflexiva por parte dos professores e formadores em relação à apropriação de ferramentas, práticas e linguagens.

Ao nos reportarmos aos multiletramentos podemos, de forma geral, dizer que este termo nasceu do anseio de pesquisadores americanos em dar ênfase ao desafio da diversidade cultural, linguística e midiática introduzida pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Possui como característica crucial a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias e a multiplicidade de culturas advindas das pessoas que dão significação a este fenômeno. Nesse sentido é crucial que seja viabilizado nos cursos de formação de professores o letramento para o local de trabalho em consonância com o letramento acadêmico, para que o

próprio professor desenvolva habilidades de letramento importantes ao seu desempenho profissional.

Destacamos, ainda, a relação entre a língua, as tecnologias e a cultura, de forma que no mundo digital as formas de viver e dizer se tornam complexas, fronteiriças, instáveis e híbridas. Tais características do mundo hodierno refletem no processo de formação de professores e, especificamente, de professores de línguas.

Vale destacar que a parte metodológica, relacionada à etapa de coleta e de discussão de dados desta pesquisa está em fase de andamento e faz parte de um projeto mais amplo vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). Por este motivo há ainda muitas considerações a serem feitas.

Por fim, concluímos que a formação de professores de línguas para os multiletramentos propõe uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, estruturas sociais e econômicas, que, conseqüentemente, valorize a pluralidade cultural, a diversidade de linguagens, as experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos e o desenvolvimento de habilidades para lidar com as TDICs, edificando um conhecimento fundamentado na colaboração, no compartilhamento e na experimentação.

## **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, M. J. D.; FISCHER, A. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. *Leia Escola*, Campina Grande: v. 12, n. 2. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/285>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

BALADELI, Ana Paula Domingos. *Formação do Professor para os multiletramentos: Relato de experiência de projeto de extensão*. DLCV, João Pessoa, V. Esp., n. 2. jul/dez, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015.

COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla

REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 151 - 173. ISSN 1984 – 6576.  
Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais

Viana; CANI, Josiane Brunetti (Org.). *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 15-48.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa; tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica do professor. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). *Linguagem, educação e virtualidade [online]*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GUEDES, Viviane Marques. *A contribuição de Stuart Hall e de Néstor Garcia Canclini para os estudos da identidade cultural contemporânea*. Revista Temática. Ano IX, n. 02 – Fevereiro/2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. *As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 19-29, Jan/Jun. 2007.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the Role of Schools, In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 121-148.

KLEIMAN, Angela B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 2001, pp. 13-35.

\_\_\_\_\_. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, nº 8, São Paulo. 2006, pp. 409-424.

\_\_\_\_\_. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, nº 3, Tubarão. 2008, pp. 487-517, set/dez.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. Viana; C., Josiane Brunetti. (Org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LIMA, D.C.B.P. Tecnologias, Educação e Formação: conceitos, inclusão e iniciativas. In: ANDERI, E. G.C.; TOSCHI, M.S. *Inclusão digital e social: conhecimento e cidadania*. Anápolis: UEG, 2016.

LIMA, M. Aplicativo oferece opção de leitura e escrita colaborativas. 2014. Disponível em: <<http://www.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/NA/aplicativo-oferece-opcao-de-leitura-e>

escrita-colaborativas,eb71d4361e3c8410VgnVCM2000003c74010aRCRD> Acesso em 08 ago. 2017

MATENCIO, M. L. M.. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 5-10, jan/abr 2009.

MELO, G. C. V. Formandos em Letras e as novas tecnologias de informação e comunicação. *Caderno Seminal Digital*, ano 14, v. 10, n. 10, jul/dez. 2009.

MONTE MOR, W. *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 31-44, Jan/Jun. 2007.

MORAN, J. M.. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *n.* 12. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2006. p. 11-66.

PRADO, M. E. B. B.; SILVA, M. G. M.. Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 79, p. 61-74, jan. 2009. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2305/2268>>. Acesso em: 03 fev. 2017

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, R. A. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao sociointeracionismo. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 26, p. 73-86, 2004.

UNESCO. *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*. 2014. Disponível em: <<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncnd-port>>. Acesso em 03 jul. 2017.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Silvia Letícia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: ANGELA B. Kleiman; ASSIS, Juliana Alves (Org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos* [tradução Daniel Grassi]. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

