



FORMAÇÃO DOCENTE DIGITAL: UMA PROPOSTA PARA A CRIAÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER

DIGITAL TEACHER TRAINING: A PROPOSAL FOR THE CREATION OF NEW POSSIBILITIES FOR TEACHING AND LEARNING

FORMACIÓN DOCENTE DIGITAL: UNA PROPUESTA PARA LA CREACIÓN DE NUEVAS POSIBILIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Raul Greco

Doutorando em Filosofia, Mestre em Ensino e Mestre em Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.
Maringá, Paraná – Brasil.
raulgreco@rwgreco.com.br

Alessandra Dutra

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.
Londrina, Paraná – Brasil.
alessandradutra@utfpr.br

Resumo: Neste artigo apresentamos a concepção e aplicação do curso Formação Docente Digital. A referida formação contribuiu para o desenvolvimento de docentes do ensino estadual do Paraná neste momento de ajuste e de adequação da prática pedagógica ao ensino *on-line*, utilizando métodos e ferramentas simples para sua execução. Partindo-se do pressuposto de que há um vasto acervo de ferramentas tecnológicas para ser utilizado no contexto educacional e de que há temáticas importantes que precisam ser discutidas, o curso “Formação Docente Digital” foi estruturado a fim de atualizar os professores com as ferramentas de maior potencialidade para o ensino de conteúdos curriculares. Dessa forma, o conteúdo foi desenvolvido de forma a abarcar ferramentas hábeis a revelar uma abordagem tridimensional da digitalização, envolvendo experiências que vão muito além da leitura do aluno, ou de uma postura de mera reprodução por parte do docente, mas que possibilitam a alocação do professor como condutor neste processo de letramento digital ao apresentar um mundo sinestésico de aprendizado ao discente. Por esta razão que as ferramentas selecionadas deveriam ser tão variadas quanto as experiências vividas no campo digital, educando por educando. O curso foi desenvolvido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, de modo síncrono e assíncrono, no formato de curso de extensão e atualização de docentes.

Palavras-chave: atualização de docentes; curso de extensão; ensino; formação continuada; tecnologia da educação.

Abstract: In this article we present the design and application of the Digital Teacher Training course. The aforementioned training contributed to the development of teachers of state education in Paraná at this time of adjustment and adequacy of pedagogical practice to online teaching, using simple methods and tools for its execution. Assuming that there is a vast collection of technological tools to be used in the educational context and that there are important themes that need to be discussed, the course “Digital Teacher Training” was structured in order to update teachers with the tools of greater potential for teaching curriculum content. In this way, the content was developed in order to include tools capable of revealing a three-dimensional approach to digitalization, involving experiences that go far beyond the student's reading, or a posture of mere reproduction by the teacher, but which allow the allocation of the teacher as a conductor in this digital literacy process by presenting a synesthetic world of learning to the student. For this reason, the tools selected should be as varied as the experiences lived in the digital field, student by student. The course was developed at the Federal Technological University of Paraná, synchronously and asynchronously, in the format of an extension course and updating of professors.

Keywords: education technology; extension course; teachers update; teaching; continuing training.

Resumen: En este artículo presentamos el diseño y aplicación del curso de Formación Docente Digital. La mencionada formación contribuyó para el desarrollo de los profesores de la educación estatal en Paraná en este momento de ajuste y adecuación de la práctica pedagógica a la enseñanza en línea, utilizando métodos y herramientas simples para su ejecución. Asumiendo que existe un vasto acervo de herramientas tecnológicas para ser utilizadas en el contexto educativo y que existen temas importantes que necesitan ser discutidos, se estructuró el curso “Formación Docente Digital” con el fin de actualizar a los docentes con las herramientas de mayor potencial para enseñanza de contenidos curriculares. De esta manera, el contenido se desarrolló para incluir herramientas capaces de revelar un enfoque tridimensional de la digitalización, involucrando experiencias que van mucho más allá de la lectura del alumno, o en la postura de mera reproducción por parte del docente, pero que permiten la asignación de el docente como conductor en este proceso de alfabetización digital al presentar al estudiante un mundo sinestésico de aprendizaje. Por ello, las herramientas seleccionadas deben ser tan variadas como las experiencias vividas en el ámbito digital, alumno a alumno. El curso fue desarrollado en la Universidad Tecnológica Federal do Paraná, de forma sincrónica y asincrónica, en el formato de curso de extensión y actualización de profesores.

Palabras clave: actualización docente; curso de extensión; enseñando; formación continua; tecnología de la educación.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

GRECO, Raul; DUTRA, Alessandra. Formação docente digital: uma proposta para a criação de novas possibilidades de ensinar e aprender. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 64, p. 1-21, e22653, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n64.22653>.



1 Introdução

A busca por formação continuada se intensificou nos últimos meses entre os professores das mais diversas formações. A obrigatoriedade da migração para um ensino totalmente *on-line* de forma abrupta fez com que docentes e estudantes tivessem de se ajustar à nova realidade. Uma busca simples na internet mostra dezenas de cursos - com investimentos ou não - sendo ofertados aos professores com o intuito de capacitá-los para atuarem nesta recente modalidade de ensino.

Antes da pandemia de Covid-19, a busca pela formação digital era para desenvolver, na maioria dos casos, um ensino híbrido, aquele que contempla atividades presenciais e *on-line*. Segundo a publicação “*An introduction to hybrid teaching*” (LEARNING TECHNOLOGIES, 2018, p.3), define-se por híbrido o ensino que contempla 50% de atividades presenciais e 50% de atividades *on-line*. O cumprimento desta porcentagem já não era uma tarefa fácil. Com o surgimento da pandemia, os professores tiveram de migrar do ensino totalmente presencial para o ensino totalmente *on-line*, ou seja, uma mudança bastante abrupta na prática pedagógica de todos eles.

A mudança para um ensino *on-line* exigiu dos professores o enfrentamento de vários desafios, dentre eles, a adaptação às plataformas digitais de aprendizagem, adequação de postura e atendimento aos alunos, ajuste nos métodos de abordagem de conteúdo e avaliação, dentre outros. Uma das ações mais desafiadoras talvez seja a de proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem de forma *on-line*, mas que atenda aos mais variados estilos de aprendizagem.

Natel, Tarcia e Sigulem (2013), ecoando as palavras de Lozano (2000) e Labour (2002, p. 227-234), definem estilo como "o conjunto de preferências, tendências e disposições de uma pessoa para fazer algo, isto é, um padrão de conduta que o distingue das demais". Da mesma forma, Labour define estilo como "o conjunto constituído por diferentes elementos que o ambiente permite ao indivíduo desenvolver de um modo preferido quando identifica, executa ou avalia uma tarefa particular, numa dada situação de aprendizagem".

Ao considerarmos estes apontamentos, o professor, para contemplar e oferecer estímulos que potencializem a aprendizagem dos alunos, precisa ajustar sua prática pedagógica, principalmente no sentido de atender, da melhor forma possível, as necessidades de todos os alunos, sobretudo neste momento de pandemia.

Com vistas a contribuir para a formação de docentes do Ensino Fundamental, Médio e Superior neste momento de ajuste e de adequação da prática pedagógica ao ensino *on-line*,

surgiu a proposta de oferecer aos professores possibilidade de participar de um curso denominado “Formação Docente Digital”, o qual propõe, de forma prática e teórica, o trabalho com temáticas pertinentes ao uso de tecnologias em ambiente educacional, ensino híbrido, ensino por dispositivos móveis e apresentação e formação para o uso de ferramentas tecnológicas direcionadas ao ensino.

Assim, o objetivo central do estudo é apresentar a proposta da “formação Docente Digital” e seus resultados de aplicação de modo a contribuir para um ensino mais tecnológico e condizente com a realidade atual.

2 Formação continuada de docentes: novas possibilidades

Muitos são os fatores que intervêm na prática pedagógica dos professores, sobretudo ao que se refere ao uso de tecnologias digitais no preparo de suas aulas: a ausência de disciplinas que contemplassem a prática digital na formação inicial, o exaustivo número de aulas a serem ministradas ao longo da semana, o número expressivo de alunos em sala de aula, aspectos estruturais da escola, condição social de alunos, enfim, uma série de situações que impedem, muitas vezes, que o professor realize esta prática de uma forma cada vez mais atualizada e otimizada para os alunos.

No entanto, a situação atual pandêmica do país serviu de elemento de catalização no processo de variação metodológica, obrigando os professores a exercerem um papel em plataforma pouco, ou nada conhecida, por eles.

Partindo do princípio de que o contexto atual da sociedade exige um profissional que exerça suas atividades pautadas na dinâmica social, cultural e política (SCHUHMACHER, 2014), essa nova demanda social exige uma formação do educador que contemple a utilização de metodologias e estratégias condizentes com o momento do ensino por meio de aulas remotas.

Só que, para isso, temos que ter uma visão mais ampla sobre alguns conhecimentos já desenvolvidos em nossa sociedade, bem como as evoluções desses conceitos, ou seja, temos que nos ater aos princípios do desenvolvimento, para só depois entrarmos em um ciclo pretensiosamente epistemológico, em que o educador desenvolve seus processos em busca de objetivos preestabelecidos.

Um processo importante é a chamada alfabetização, que nada mais é que o processo em que a criança aprende a decodificar sistematicamente os signos que compõem a comunicação, mais especificamente, os códigos linguísticos. Esse método que desenvolve a aptidão em decodificar advém da relação constante de memorização do conjunto de letras e sinais que

compõem o alfabeto a ser aprendido, bem como suas particularidades sonoras e seu código ético de utilização, a chamada gramática.

Esse processo, todavia, é baseado na repetição constante e no condicionamento deste indivíduo, e foi perdendo o monopólio no final dos anos 80, dividindo o seu espaço com um novo e aprofundado conceito, o letramento.

O letramento é um método diferente e mais visceral do que a alfabetização, pois ele pretende desenvolver não somente o ato de ler e escrever, mas, também, o de interpretar o que se lê, denotando um real domínio da língua.

A partir do momento que este sujeito está capacitado em desvendar os conteúdos contidos em um texto, em descobrir relações em histórias literárias, em transpor em palavras tudo aquilo que se sente ou se entende, de maneira eficaz, torna-se, pontualmente, uma pessoa letrada.

A diferença entre os dois métodos está na forma em que esse indivíduo lida com as demandas sociais em que possivelmente vai se inserir ou será inserido. No letramento, não há um simples adestramento para reprodução das palavras, mas um processo social em que interpretar e compreender textos levam-no a refletir sobre o conteúdo e contexto neles contidos, deixando-o apto a adquirir novos aprendizados a partir de seu interesse e de suas leituras.

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. (SOARES, 2004, p. 96-97)

Com o passar do tempo, vamos percebendo que a atividade do letramento não fica focalizada a apenas ao desenvolvimento da escrita, dos conteúdos e das reflexões acerca da linguagem, mas, também, podem ser aplicadas a diversos setores e contextos contidos em nossa vida.

Qualquer tópico afiliado a qualquer tipo de grande área também garante que haja um letramento segmentado, uma forma característica de formar a interação entre o sujeito e o conteúdo sob uma perspectiva própria de um domínio específico. Por exemplo, uma pessoa que se interesse por filosofia irá procurar conteúdos que vão criar aptidões práticas para o entendimento dos contextos de interesse, utilizando jargões, conceitos, linhas de raciocínio e

ferramentas próprias para interpretação e inteção de textos filosóficos. Dessa forma, podemos supor que exista diversas formas de letrar uma pessoa nos mais variados assuntos respeitando dois contextos de multiplicidade, a de culturais e a de informações, e isso é o que chamamos de multiletramentos.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13)

Aprofundando ainda esse contexto, temos a concepção de que estamos inseridos num mundo quase que totalmente digital. Grande parte da população do nosso país tem acesso a computadores e dispositivos móveis (*notebooks, tablets e smartphones*) que, consecutivamente, estão conectados à internet.

Os usuários, portanto, têm de desenvolver habilidades para efetuar pesquisas em ferramentas de busca, integrar-se a redes sociais e administrar diversas formas de comunicação rápida; essas aptidões formam um conglomerado de ferramentas que, ao serem direcionadas para um propósito pontual, formam um novo processo de aquisição de conhecimento, de interpretação de textos e de inteção do contexto social que é proporcionado por meio de uma imersão em um mundo digital repleto de recursos multimodais e semióticos, assim, podendo ser chamado pontualmente de letramento digital.

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p.135)

Pinheiro (2018), ancorado em Soares (2002), Marcuschi (2004) e Coscarelli e Ribeiro (2007), afirma que a imersão das tecnologias digitais em diversos setores das sociedades modernas, fazendo surgir novas práticas e, conseqüentemente, novos termos para designar essas práticas, percebemos que esses estudos se intensificaram, surgindo a expressão letramento digital.

Há várias definições encontradas para designar o letramento digital, vez que as tecnologias digitais possibilitam uma gama variada e diversificada de práticas sociais e, também, porque surgem novas ferramentas e novas possibilidades muito rapidamente.

Segundo os autores, dentre essas definições, muitas delas têm como âncora a escrita, haja vista serem os atos de ler e escrever o centro de muitos conceitos de letramento. Por esse viés, alguns conceitos de letramento digital se configuram como as práticas sociais de leitura e escrita realizadas por meio das ferramentas digitais.

Segundo Pinheiro (2018), os letramentos no mundo tecnológico se constituem de diversos textos: impressos, visuais, orais, entre outros, mediados pelas tecnologias. No letramento digital, há mescla de outros letramentos, como o letramento visual e o letramento informacional, que são praticados harmoniosamente para fazer sentido, através das tecnologias digitais, num entrelaçamento de práticas nas quais uma auxilia a outra para obtenção dos objetivos dos usuários.

Ainda sob esse prisma, temos que observar o quão importante é prosperar o letramento digital nos professores, a fim de atingirmos dois objetivos muito importantes: o de formar docentes capazes de criar atividades e aulas mais interessantes para seus estudantes, utilizando de metodologias digitais e ativas para construção do conhecimento de sua disciplina; bem como mostrar o quesito de responsabilidade social integrada a essas ações, algo de extrema importância, pois forma alunos que possam ter a capacidade de refletir e encontrar seus próprios caminhos dentro do contexto em que estão inseridos, fazendo-o um indivíduo apto a reflexões acerca do mundo digital tão importante, tanto no meio pessoal, quanto no profissional.

Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. Um dos aspectos do letramento amplificado pelos ambientes digitais é o acesso à informação. A internet é um espaço no qual todas as pessoas conectadas podem postar conteúdos – em blogs, sites ou nas redes sociais. Sendo assim, há muita informação disponível, e cabe ao leitor estar mais atento do que nunca à autoria, à fonte da informação, além de ter senso crítico para avaliar o que encontra. (COSCARELLI; RIBEIRO, s.d., *online*)

Não obstante o papel de desenvolvimento técnica, podemos apontar ainda uma importância significativa no letramento de professores: o diferencial consistente no fato de que eles serão replicadores das informações apreendidas. Esse papel de difusor vai trazer ao estudante um objetivo preciso em seu letramento digital, a responsabilidade de aprender aquilo que realmente foi testado e comprovado por uma série de educadores e que vai agregar valor ao conteúdo que for assimilado. O discente não apenas estuda como se locomover no mundo digital, mas estimula sua percepção em relação a veracidade das informações encontradas.

Um estudante letrado digitalmente tem a capacidade de interpretar um conteúdo em meio digital de forma diferenciada, de um ponto de vista crítico e que não se deixa levar por

manipulações e dissimulações propagadas em massa. É um indivíduo que se preparou para se emancipar digitalmente, que pode interpretar, refletir e contribuir para um ambiente digital mais saudável e focado na evolução individual e social.

O fomento desta capacidade perceptiva e do poder de gerar juízos de valor embasados num contexto que tome por base todas as formas possíveis de extração de conteúdos daquela plataforma digital também auxilia na exclusão de desinformações, agindo como uma espécie de filtro crítico para o aluno, permitindo-lhe aprender com base em uma realidade não distorcida.

Países como Estados Unidos e França já realizam avaliações para medir o letramento digital dos alunos. No Estados Unidos, por exemplo, já está inserido o Sistema de Letramento Tecnológico dentro da Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP). Como forma de avaliar o letramento tecnológico, esta pesquisa considera três diferentes áreas, a saber: tecnologia e sociedade; projetos e sistemas; tecnologia da informação e comunicação. Na área de tecnologia da informação e comunicação, que nos interessa mais de perto, incluem-se habilidades de criatividade e inovação, comunicação e colaboração, pesquisa e fluência na informação, pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Nessa área, os alunos são avaliados em cinco subáreas: construção e mudança de ideias e soluções; pesquisa de informação; investigação de problemas do mundo real e acadêmico; reconhecimento de ideias e informação; seleção e uso de ferramentas digitais (USA, 2009 apud PINHEIRO, 2018).

3 Proposta do curso “Formação Docente Digital”

Sabendo-se, por um lado, da importância que o letramento digital tem e, de outra mão, os desafios que se revelam ao docente, que vão desde a volatilidade das tecnologias e sua constante evolução (o que demanda uma atualização contínua), até a complexidade social que se encontra reproduzida – e não raras vezes distorcida – no vasto universo informacional no campo digital, é imperativa a conciliação entre as oportunidades que se descortinam no horizonte e seu uso para superar as dificuldades vivenciadas diuturnamente no âmbito escolar.

Partindo-se do pressuposto de que há um vasto acervo de ferramentas tecnológicas para ser utilizado no contexto educacional e de que há temáticas importantes que precisam ser discutidas com os professores, o curso “Formação Docente Digital” foi estruturado a fim de atualizar os professores com as ferramentas de maior potencialidade para o ensino de conteúdos curriculares.

Tais ferramentas vão desde a apresentação de slides por meio de plataformas atuais e interativas até a criação de *e-books*, aplicativos para uso escolar e muitas outras propostas de apresentação de conteúdo com uso de tecnologias.

O curso foi pensado para ser executado por meio de encontros síncronos *on-line* para discussão e reflexão sobre as temáticas tecnologias digitais educacionais; ensino híbrido; letramento digital ensino por meio de tecnologias móveis e ferramentas tecnológicas, e encontros assíncronos para compreensão dos conteúdos propostos, elaboração e aplicação das atividades.

Desse modo, o conteúdo do curso foi estruturado em 2020 de forma a abarcar ferramentas hábeis a revelar uma abordagem tridimensional da digitalização, envolvendo experiências que vão muito além da leitura do aluno, ou de uma postura de mera reprodução por parte do docente, mas que possibilitam a alocação do professor como condutor neste processo de letramento digital ao apresentar um mundo sinestésico de aprendizado ao discente. Por esta razão que as ferramentas selecionadas deveriam ser tão variadas quanto as experiências vividas no campo digital, aluno por aluno.

Em um primeiro momento, optou-se pela via da orientação para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o que inclui tecnologias no contexto escolar relativas ao uso de vídeo no ensino e orientação para criação de vídeos por alunos e professores.

A justificativa para o uso de ferramenta para trabalhar os vídeos em sala de aula é a de que eles têm sido utilizados como forma de aprendizagem e de expressão das ideias, sejam elas de conteúdos escolares ou não.

Borba e Oschler (2018) apontam três grupos de utilização de vídeos: Gravação de aulas; b) Vídeos de recursos didáticos; c) Produção de vídeos. Como gravação de aulas, os exemplos mais identificados foram: Reflexão sobre a prática do professor; Linguagem utilizada em sala de aula; Análise das intervenções de alunos e professores no decorrer das aulas.

Como produção de vídeos de recursos didáticos, foram identificados materiais produzidos para apoio didático, como a plataforma TV escola, coleção M (Matemática Multimídia); Produtos educacionais com uso de vídeos, narrativas, textos multimodais, entre outros. Segundo Borba e Oschler (2018), sobre a produção de vídeos, tanto por alunos quanto por professores, não havia um número considerável de registros, razão pela qual, também, a escolha de um programa que permitisse construir conhecimento utilizando vídeos, tanto por professores ou alunos.

Explorada a potencialidade didática da feitura de vídeos, partiu-se para a discussão sobre Ensino Híbrido e apresentação e ferramentas para criação de livros digitais. A modalidade

híbrida, segundo a Fundação Lemann (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.155), é vista como um recurso em que o professor pode elaborar diferentes estratégias de acordo com as necessidades de seus alunos, favorecendo a personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) do ensino e potencializando (intensificar, aumentar) o aprendizado dos alunos.

Um excelente exemplo da aplicação prática da modalidade híbrida de ensino, realizada no curso de Formação Digital de Docentes, revela-se no uso de ferramenta para a criação de livro digital, haja vista que eles oferecem aos alunos o contato com diferentes recursos: de vídeo, áudio, games, enquetes, imagens, animações, explorando todos os sentidos e a imaginação de cada pessoa.

Esta ferramenta, contudo, não se resume apenas na modalidade de ensino híbrido, podendo ser usada, igualmente, na modalidade de ensino totalmente *on-line* e, em ambas, traz uma série de vantagens didáticas: os livros digitais são acessíveis, interativos, tornam as aulas ainda mais fascinantes e dinâmicas; e enriquecem a relação entre professor e aluno, com mais motivação e receptividade ao aprendizado de modo a tornar o ensino mais ativo.

No curso ainda se possibilitou uma reflexão estabelecida entre as concepções de multiletramento e o letramento digital, conceitos que, em que se pese se diferirem, podem ser complementares. Para melhor denotar esta conexão existente, partiu-se dos pontos tangenciais entre o multiletramento – fenômeno da multimodalidade em que um texto pode se apresentar (gráficos, fluxogramas, planilhas, textos etc) (SILVA, 2017, p. 1) – e o letramento digital, que, conforme Soares (2002, p. 151) pode ser compreendido como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Assim, a partir dos conceitos de letramento digital e multiletramentos em face à cibercultura, “o professor pode considerar que gêneros de que esferas (e com que práticas letradas, capacidades de leitura e de produção agregadas) devem/podem ser selecionados para abordagem e estudo, organizando uma progressão curricular” e que as “possibilidades de aprendizagem respondem à pergunta sobre quais objetos de ensino o aluno poderá aprender, de quais poderá se apropriar nesse momento do seu desenvolvimento” (ROJO, 2009, p. 120-121 apud SILVA, 2017, p. 4).

Esta reflexão sobre a temática multiletramentos e Letramento Digital ganha relevo porque a variação de modalidades de apresentação textual une-se à variação de informação constantes em plataformas variadas e em conteúdos não apenas textuais. Há uma espécie de simbiose na união do multiletramento com o letramento digital, pois, ao primeiro, dá-se ao texto novas roupagens e, ao segundo, novas roupagens ganham novos *loci* de existência.

(...) o ato de escrever no suporte digital insere o aluno no contexto tecnológico da cibercultura, e estas mudanças fazem necessárias também na prática educativa atual, pois nossos alunos já fazem uso das tecnologias digitais, tanto como participantes da cultura global como atuantes da prática de leitura e escrita nos ambientes virtuais. Deste modo, trazer o aluno para o ambiente da prática multiletrada é expandir o espaço da sala de aula para a realidade cultural, social e educacional. (SILVA, 2017, p. 2)

Este mundo da cibercultura, plural de per si, engloba a infinitude de possibilidades do multiletramento, recepcionando-o em seu âmago. Uma das vertentes destas mencionadas possibilidades de ensino, e que não pode ser ignorada dado seu imenso potencial de captura de conteúdo por meio de uma das formas mais agradáveis de estudo e, ainda, por se revelar como parte importante da vivência diuturna do aluno – é o uso de games e testes de conhecimento. Esta ferramenta promove, a um só turno, a identificação do aluno ao aprendizado por meio de um didatismo prazeroso e o repasse de conteúdo de forma escalonada, da mesma forma que os jogos a que este discente está acostumado em sua vivência social e digital.

Não obstante a exploração dos potenciais sinestésicos, lúdicos, integrativos e motivadores, o ensino digital ainda pode explorar a tecnologia móvel e a criação de aplicativos escolares. Esta possibilidade pode se dar tanto na modalidade híbrida, quanto no ensino exclusivamente *on-line* e, além de promoverem a ubiquidade e mobilidade, propõe aos alunos a possibilidade de se posicionarem como protagonistas de seu conhecimento, vendo-se como pessoas inseridas em um contexto sociocultural.

Com a incorporação do multiletramento à vida estudantil, reflete-se “a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto” (COSCARELLI; CANI, 2016, p. 22) e, ainda, permite que o ato de ensino seja posto em um movimento dinâmico, fugindo de padrões passivos e estáticos.

Finalmente, outro aspecto que não pode ser olvidado e que deriva do letramento digital é a potencialidade colaborativa na construção do conhecimento, dado seu caráter receptivo às mudanças cada vez mais aceleradas e que demandam união de esforços para sua construção e interpretação. Ao passo que a vivência em comunidade exige, cada dia mais, a necessidade de se comunicar em ambientes virtuais, a capacidade de expressar claramente suas ideias, fazer perguntas relevantes, conservar o respeito e construir uma pronta confiança, tão importante quando se comunicação acontecesse presencialmente. Além de tudo que foi elencado, o letramento digital visa fomentar o entendimento e estimular habilidades práticas no uso da tecnologia como para acessar, gerenciar, manipular e criar informações em um formato ética, respeitoso e sustentável. Sendo, portanto, um processo de aprendizado contínuo devido o aparecimento constante de novos aplicativos e atualizações em plataforma.

4 Relato da experiência

Após a formalização da proposta do curso, deu-se início a captação de participantes para o desenvolvimento e aplicação do curso de extensão universitária por um formulário do *Google*. A princípio, foram disponibilizadas apenas 30 vagas, que eram destinadas exclusivamente a professores pertencentes à Secretaria de Educação do Estado do Paraná, porém as inscrições não supriram a demanda de procura e foram ofertadas, ao todo, 290 vagas, divididas em três turmas (Definidas como A, B e C) que tinham suas aulas síncronas quinzenais (vide cronograma).

O curso foi aplicado no formato de extensão universitária e certificado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina, porém teve suas aulas síncronas desenvolvidas por teleconferência que ocorreram pela plataforma *ZOOM*, contando sempre com dois professores simultaneamente para embasamento e suporte dos alunos. Para turma A, as aulas aconteceram quinzenalmente às segundas-feiras das 19h30 às 21h30; para turma B, quinzenalmente às quartas-feiras das 14h às 16h; e, para turma C, quinzenalmente às quartas-feiras das 19h30 às 21h30.

As reuniões síncronas tinham duas horas de aula expositiva, tanto com *slides* funcionando como aporte do conteúdo teórico, quanto compartilhamento de tela para elucidar em formato de tutorial as aplicações que eram abordadas de forma prática. Já as reuniões assíncronas eram desenvolvidas durante a semana, no tempo do participante, e eram postadas em nossa plataforma AVA para avaliação dos professores do curso.

Todo conteúdo foi desenvolvido baseado no modelo 4D-ID (VAN MERRIËNBOER; JELSMA; PAAS; 1992), auxiliando para a composição e desenvolvimento do material e das aulas síncronas, levando em conta, principalmente, a carga cognitiva que incorporada às tarefas, exercícios e encontros síncronos. Conforme Miranda (2009) o modelo de design educacional de quatro elementos (4C- ID) deixa claro que são necessários para a aquisição de aprendizagens complexas: (1) tarefas de aprendizagem, (2) informação de apoio, (3) informação processual e (4) prática nas tarefas. A partir deste mote, todo conteúdo foi forjado com cuidado para que os participantes pudessem apreender o máximo possível oferecido.

Sabendo-se, por um lado, da importância que o letramento digital tem e, de outra mão, os desafios que se revelam ao docente, que vão desde a volatilidade das tecnologias e sua constante evolução (o que demanda uma atualização contínua), até a complexidade social que se encontra reproduzida – e não raras vezes distorcida – no vasto universo informacional no

campo digital, é imperativa a conciliação entre as oportunidades que se descortinam no horizonte e seu uso para superar as dificuldades vivenciadas diuturnamente no âmbito escolar.

Trabalhos acerca desse ecossistema tecnológico, por diversas vezes focam não apenas no que constitui a educação remota, como, também, no conflito entre os indivíduos que não partilham desses instrumentos. As inquietações com a falta de acesso tecnológico, que até se mostra democratizado, deram lugar a ansiedades com o absoluto desconhecimento sobre a digitalidade ou pela abnegação pedagógica por parte de muitos protagonistas do mundo da informação profícua, ou seja, as aflições giram em torno das capacidades imprescindíveis para trafegar com sucesso no panorama digital em constante mudança.

A inserção tecnológica torna-se um processo significativo na escola quando consegue envolver a comunidade em geral, portanto é democrático, contudo, para que esse uso das tecnologias seja feito de forma mais acessível precisa envolver pais e comunidade em geral. Durante a educação remota devido à Covid-19, toda a comunidade escolar enfrentou uma grande crise para alinhar a continuidade dos estudos. Faltou um projeto tecnológico democrático, pois muitos ficaram de fora. E como motivar um estudante de filosofia que não possui acesso a nenhum recurso tecnológico a se interessar por ela se em sua situação cotidiana há outros problemas mais urgentes para serem solucionados? E muitas vezes esses problemas passam despercebidos pela maioria que estão numa bolha virtual e acreditam que todos estão na mesma condição. Por isso, a tecnologia deve ser uma ponte para o acesso e inclusão de todos, para o maravilhamento filosófico que possibilita o surgimento da valorização das novidades, de tornar os processos familiares, próximos, comuns e não privilégios de poucos.

Partindo desse pressuposto e da crença em que há um vasto acervo de formas de aprender para ser utilizado no contexto educacional e de que há temáticas importantes que precisam ser discutidas com os professores, o curso “Formação Docente Digital” foi estruturado a fim de atualizar os professores com uma metodologia ativa e uma ferramenta de maior potencialidade para o ensino de conteúdos curriculares.

Iniciada a etapa de realização do curso pelos participantes (professores previamente cadastrados), por meio da plataforma AVA, pôde-se verificar o progresso individual de cada um e, se fosse necessário, encaminhavam-se mensagens aos respectivos e-mails de cadastro dos cursistas que estivessem uma certa dificuldade em realizar as suas atividades.

Foi estabelecido previamente uma cultura de realização contínua de avaliações. Dessa forma, elas serviram como ferramenta para conhecer o desempenho e o perfil dos participantes, além de servir ao acompanhamento e embasar melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, as avaliações contínuas auxiliam nas tomadas de decisão não somente dos professores, mas de todo o coletivo do curso.

Dessa forma, verificar a confluência entre os objetivos definidos no planejamento educacional e os resultados efetivamente alcançados pelos alunos foi um dos principais benefícios das avaliações contínuas. Mas, além dessa constatação, por meio de avaliações sistêmicas, foi possível identificar questões que contribuíram para o planejamento pedagógico dos docentes. Isso possibilitou o estabelecimento ou a reestruturação de metas, por exemplo.

Com isso, como critério avaliativo, usaram-se tanto avaliações formativas, com a elaboração e aplicação das atividades propostas; bem como avaliações sumativas, por meio de participação nas aulas e suas respectivas contribuições e socializações. Os vários tipos de avaliação existentes forneceram dados diversos sobre o desempenho dos estudantes. Cada modelo teve características e objetivos pedagógicos distintos. Por isso, conhecer e aplicar o tipo adequado de avaliação para cada momento do processo educacional foi de grande importância.

Ao final, cada participante elaborou um relatório final de uma aplicação escolhida, que foi avaliado de maneira formativa, com o objetivo de aferir se as práticas pedagógicas ensinadas no curso estavam gerando os resultados esperados.

De um modo simplificado, aponta-se o cronograma do curso aplicado (representando as turmas pelas letras correspondentes), contendo as datas das aulas síncronas (definida pela sigla - SIN), singular para cada turma, e assíncronas na plataforma (definida pela sigla - ASI), que eram comuns para as duas turmas:

Tabela 1 – Cronograma do curso

Data	Conteúdo	Carga Horária
A: 15/06/2020 (SIN)	Introdução à tecnologia; apresentação e aplicações do <i>Google Drive</i>	02 horas
B e C: 17/06/2020 (SIN)		
A: 17/08/2020 (SIN)	Uso do vídeo em sala de aula; apresentação da ferramenta <i>Flipgrid</i>	02 horas
B e C: 19/08/2020 (SIN)		
30/08/2020 (ASI)	Elaboração e aplicação de atividade com uso da ferramenta <i>Flipgrid</i>	08 horas
A: 31/08/2020 (SIN)	Ensino híbrido e o contexto educacional atual; ferramenta <i>Bookcreator</i>	02 horas
B e C: 02/09/2020 (SIN)		
13/09/2020 (ASI)	Elaboração e aplicação de atividade com uso do <i>Bookcreator</i>	08 horas
A: 14/09/2020 (SIN)		02 horas

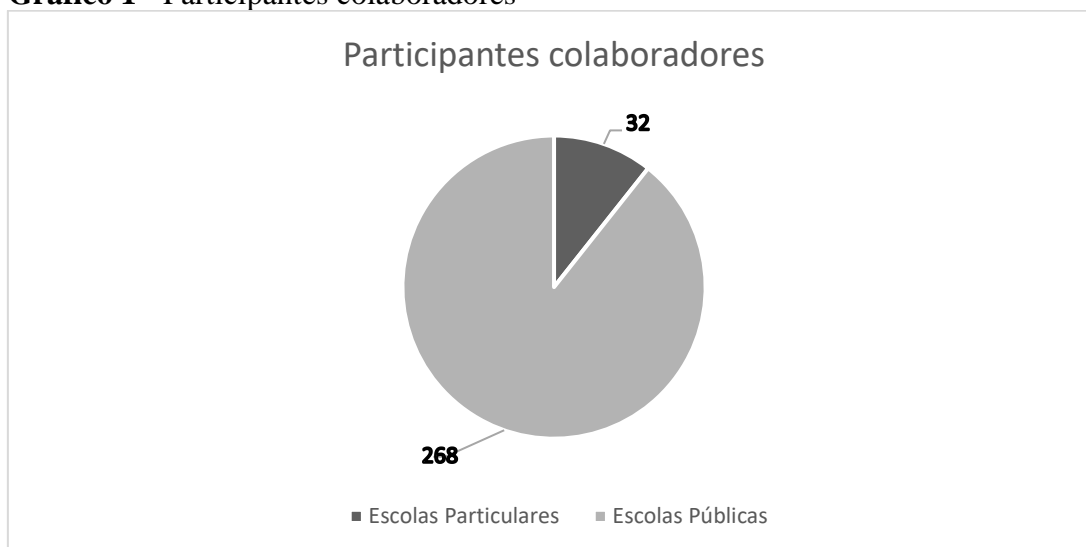
Data	Conteúdo	Carga Horária
B e C: 02/09/2020 (SIN)	Letramento e letramento digital na educação escolar; ferramenta <i>Canva</i>	
04/10/2020 (ASI)	Elaboração e aplicação de gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais interativos	08 horas
A: 05/10/2020 (SIN)	Uso de jogos no contexto escolar: <i>Kahoot;</i> <i>Educaplay</i> e <i>E-futuro</i>	02 horas
B e C: 07/10/2020 (SIN)		
18/10/2020 (ASI)	Criação e aplicação de jogos educativos	08 horas
A: 19/10/2020 (SIN)	Tecnologia Móvel e Aplicativo escolar	02 horas
B e C: 21/10/2020 (SIN)		
08/11/2020 (ASI)	Elaboração e aplicação do protótipo para tecnologia móvel	08 horas
A: 23/11/2020 (SIN)	Orientação para escrita do relatório final	02 horas
B e C: 25/11/2020 (SIN)		
13/12/2020 (ASI)	Escrita do relatório final	06 horas
TOTAL	-----	60 horas

Fonte: O próprio autor.

5 Análise de dados

De um modo geral, os resultados alcançados foram bastante otimistas, levando em consideração o cenário pandêmico e considerando as tensões que os participantes enfrentavam e que lhes impactavam direta e indiretamente as suas vidas profissionais e pessoais. Lembremos que no primeiro quartel do ano de 2020, muitas coisas mudaram, principalmente em nossa experiência escolar, posto que ainda foi golpeada por uma inesperada pandemia de um vírus mortal que nos afastou totalmente do convívio e de experiências sociais tão imprescindíveis e importantes para o trabalho e a vivência pedagógica, impondo-nos uma condição diversa.

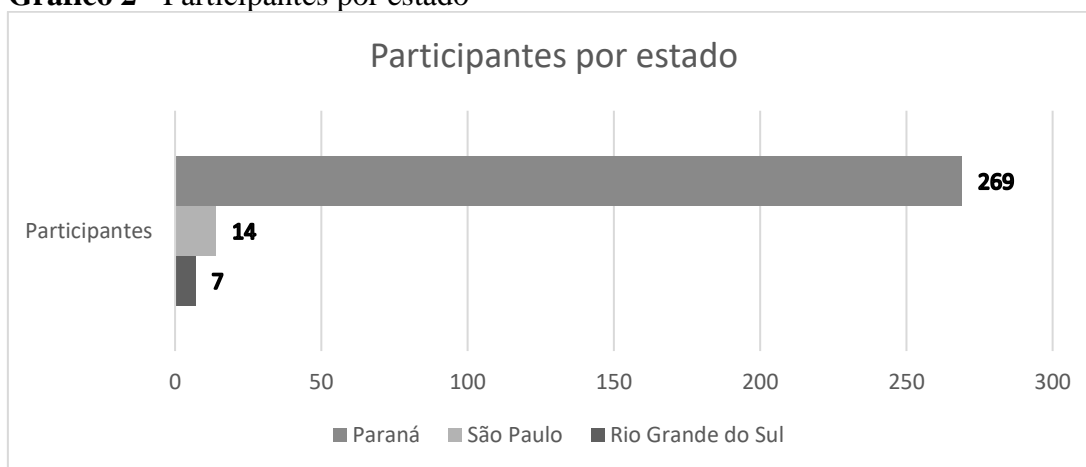
Foram ofertadas 290 vagas para o curso de extensão Formação Docente Digital. Desses inscritos, 268 trabalhavam em instituições públicas e 32 em instituições particulares.

Gráfico 1 - Participantes colaboradores

Fonte: O próprio autor.

Isso demonstra que as divulgações no núcleo regional de educação da cidade de Londrina obtiveram uma boa resposta do público docente. Além destas inscrições, relacionamos uma lista de espera com mais 342 pessoas, porém não foi possível atender toda demanda por incapacidade técnica e disponibilidade de tempo.

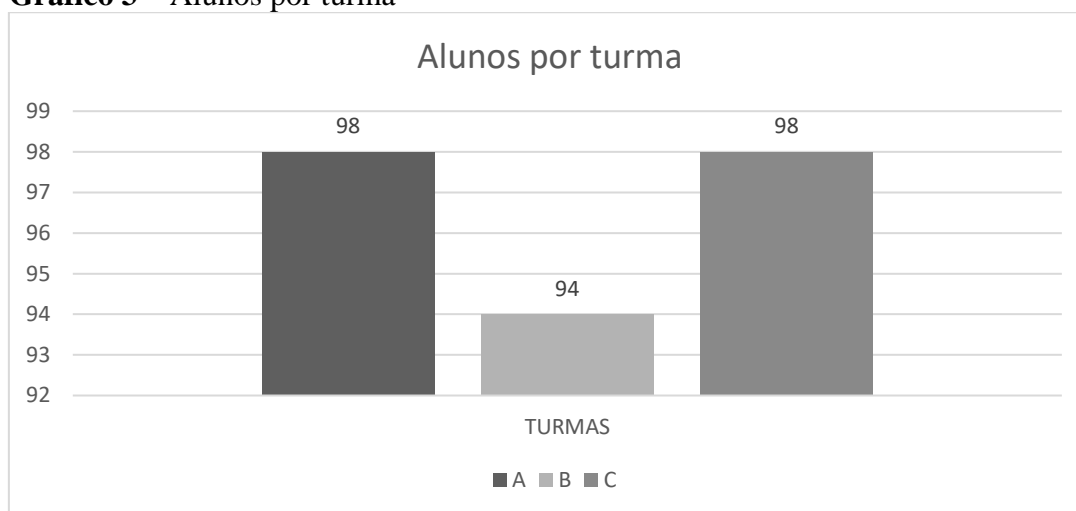
O que mais surpreendeu na inscrição é que obtivemos inscrições de 21 participantes pertencentes a outros estados, sendo 14 pessoas do estado de São Paulo e sete pessoas do estado do Rio Grande do Sul. Mostrando que a iniciativa pioneira da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina conseguiu obter ecos além das fronteiras estaduais.

Gráfico 2 - Participantes por estado

Fonte: O próprio autor.

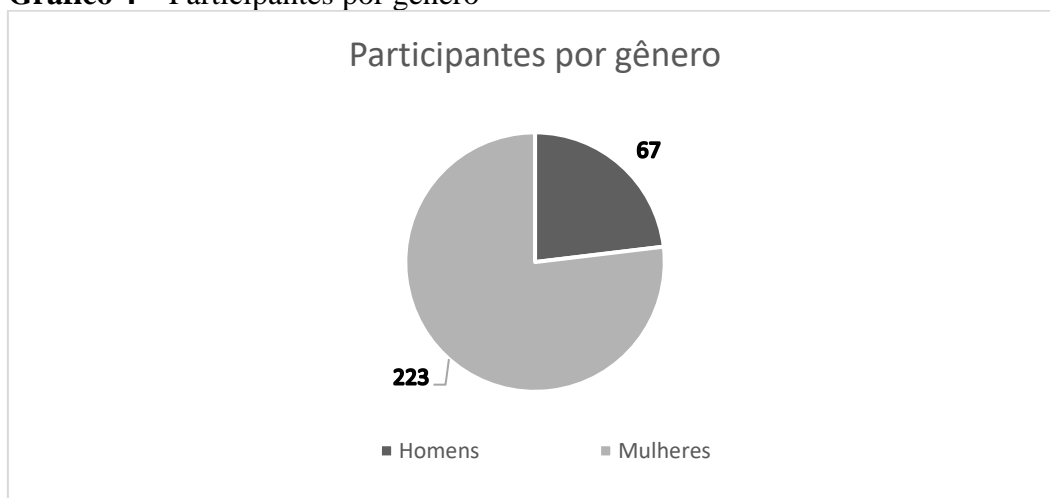
Como supracitado, os participantes foram divididos em três turmas, tornando as aulas mais fluídas e com maior suporte às dúvidas. As turmas foram chamadas de A, B e C, e sua divisão aconteceu com 98 participantes na Turma A, 94 na Turma B e 98 na Turma C. Lembrando que os horários funcionaram da seguinte forma: Para turma A, as aulas aconteceram quinzenalmente às segundas-feiras das 19h30 às 21h30; para turma B, quinzenalmente às quartas-feiras das 14h às 16h; e, para turma C, quinzenalmente às quartas-feiras das 19h30 às 21h30.

Gráfico 3 – Alunos por turma



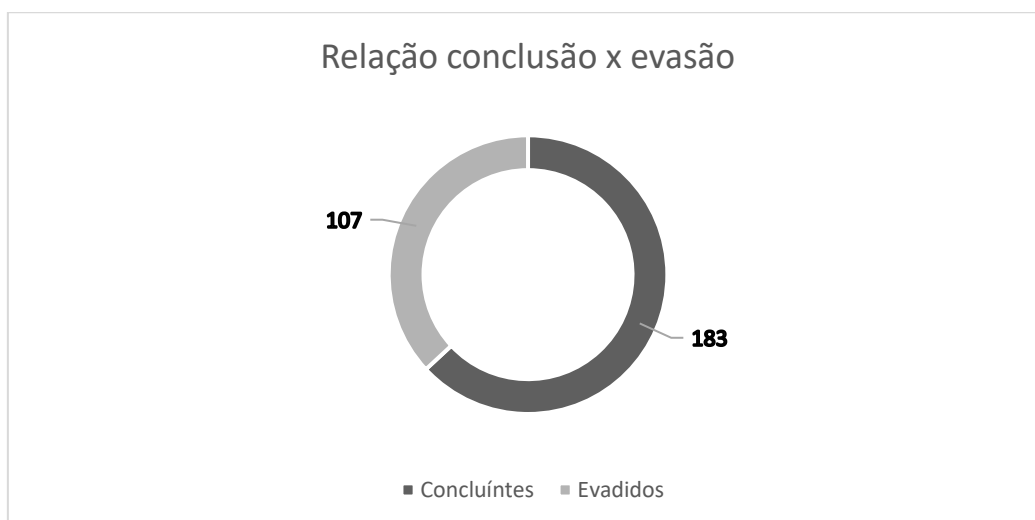
Fonte: O próprio autor.

Analisando mais aprofundadamente as inscrições, percebemos que o público majoritário foi composto de mulheres, representando aproximadamente 77% dos participantes. Isso se deve ao fato do Brasil ser um país de professoras: elas são 81% dos docentes de escolas regulares, técnicas e EJA, de acordo com dados do Censo Escolar de 2020 do IBGE.

Gráfico 4 – Participantes por gênero

Fonte: O próprio autor.

Um dos resultados obtidos e que é um indicativo positivo e de reforço para a elaboração de mais iniciativas como a proposta carreada pelo curso fornecido é o número de participantes que concluíram a Formação Docente Digital. Analisando sob uma ótica conjuntural e, sobretudo, levando em consideração a realidade pandêmica e as pressões profissionais vividas nesta época, 63% de participantes (183) obtiveram êxito em seu caminho pelo ensino digital e nas aplicações práticas no seu dia a dia. Esses discentes concluíram integralmente o curso, entregando todas as atividades e um relatório final. Este percentual de adesão da maioria dos inscritos, somados ao cenário de adversidades, demonstra que o percurso foi cumprido integralmente, atingindo os objetivos de seus idealizadores e, portanto, entregando aos inscritos que o findaram uma série de informações e conhecimentos.

Gráfico 5 – Relação conclusão x evasão

Fonte: O próprio autor.

Destes outros 37% de participantes (107) que não concluíram, foi efetuado uma pesquisa diagnóstica após um mês de finalização do curso, perguntando: *Qual o motivo principal para abandonarem o curso?* Dos 107 e-mails enviados, apenas 22 não deram qualquer resposta e 85 responderam quatro tipos de respostas distintas acerca de suas evasões. Vejamos:

Tabela 2 – Motivos da evasão do curso

MOTIVOS DA EVASÃO DO CURSO		
MOTIVO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
Incompatibilidade de horário	43	40%
Problemas pessoais	31	29%
Tarefas muito complexas	8	7%
Outros Motivos	3	3%
Não responderam	22	21%
TOTAL	107	100%

Fonte: O próprio autor.

Obtivemos 85 respostas, sendo que 43 alegaram ter incompatibilidade de tempo, pois tendo em vista que as escolas estavam adaptando horários, muitas delas mudaram suas aulas para justamente nas horas das aulas síncronas, não podendo participar ativamente, Outro ponto relacionado a tempo surgiram devido a jornada dupla de muitas participantes, que fora a parte profissional, deveriam conciliar a parte pessoal com filhos e afazeres domésticos que tomavam muito tempo, levando em conta que muitas tinham que cuidar de seus filhos quase que integralmente, posto que as crianças em idade escolar estavam distanciadas.

Adiante, recebemos 31 respostas que legavam a desistência por problemas pessoais. Algumas alegaram óbitos na família devido a pandemia e outras contraíram a doença justamente na época do curso, o que impedia completamente de participar e desenvolver as atividades plenamente, haja visto que na época as primeiras variantes do Covid-19 eram bem mais fortes e letais.

Recebemos, também oito respostas de participantes que acharam as atividades muito complexas e de difícil realização. O *feedback* em relação a isso, mesmo representando apenas 2,76% dos participantes, é muito importante para abarcarmos mais qualidade ao curso e, também, melhorá-lo para eventuais próximas turmas. Por fim, obtivemos três respostas que alegaram outros motivos pessoais que não se enquadravam nas respostas anteriores.

6 Considerações finais

Se as mudanças sociais são percebidas em uma escala macro e em uma velocidade, até então, nunca vista, verdade é que o ensino precisa caminhar no mesmo passo, não reduzindo o

ato de ensinar à reprodução mecânica de escrita e uma captura dos signos que não elasteça a compreensão de visão de mundo do discente.

A pandemia apenas deixou patente o grande hiato que havia entre as vastas oportunidades que o mundo cibernético ofertava e a baixa procura delas, mesmo que isso fosse, em verdade, uma resistência ao novo modelo de letramento digital que, há tempos se exigia.

O curso de formação digital proposto à comunidade escolar teve a missão ambiciosa de, a um só turno, aperfeiçoar a prática pedagógica dos professores que participaram da proposta, bem como otimizar o trabalho dos agentes educacionais, de acordo com o contexto de cada um.

Como afirmado, o aperfeiçoamento do trabalho ocorre, muitas vezes, da oferta de formação continuada, o que mostra a relevância de propostas que visem a capacitação profissional de servidores tanto públicos quanto privados. Estas formações podem decorrer de parcerias entre instituições públicas e privadas que procurem capacitar profissionais para uma atuação mais tecnológica.

Essa inserção da tecnologia no cotidiano estudantil torna tanto o lecionante, quanto o lecionado, em agentes construtores de uma interpretação dos dados que se lhe são ofertados sob as mais diversas formas, abandonando a postura passiva de reprodutores unidimensionais de conhecimento impresso em uma página.

Hoje até mesmo a proposta jocosa de um *meme* pressupõe a compreensão de contexto da informação nele contida e, mais ainda, lança-se ao letramento digital as variadas possibilidades do multiletramento, abrindo-se, num comparativo, janelas infinitas, contidas umas nas outras.

No caso da formação proposta pelo curso ora analisado é o de propor aperfeiçoamento sobretudo aos docentes, os quais estão lidando com alunos acostumados, na maioria das vezes, com o uso de recursos tecnológicos, ou seja, as aulas precisam acompanhar este movimento a fim de se expressarem como condizentes à realidade dos estudantes e não apenas para afastar as dificuldades de lidar com o oceano infinito de informações, ou da digestão destas multiplicidades informacionais, mas, também, para evitar que o acatamento indistinto de qualquer informação sem procedência possa lhe parecer uma verdade inquestionável, gerando desinformações e defasagens de aprendizado.

Referências

- AN Introduction to Hybrid Teaching: Learning Technologies. In: *LEARNING TECHNOLOGIES* (EUA). Cod Learning Tech. Chicago: College of DuPage, 2018. Disponível em: <https://www.codlearningtech.org/PDF/hybridteachingworkbook.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; OECHSLER, Vanessa. Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula. In *Revista brasileira de Ensino, Ciência e Tecnologia*. Vol. 11, n. 2, p. 181-213, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v11n2.8434>. Acesso em: 02 mai. 2022
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Glossário Ceale (UFMG) – Temas de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 02 mai. 2022.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. São Paulo: Autêntica, 2007.
- COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-48.
- LABOUR, M. Learner empowerment via raising awareness of learning styles in foreign language teacher training. In: S. J. Armstrong et al. (Eds.), *Learning Styles: Realibility & Validity, Proceedings of the 7th Annual ELSIN Conference*. 2002. Ghent: Ghent University, Belgium & ELSIN, p. 227-234.
- LOZANO, R. A. *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. Mexico: Trillas; 2000.
- XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.
- MARCUSCHI, L. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: *Hipertexto e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- VAN MERRIËNBOER, J. J.; JELSMA, O.; PAAS, F. G. Training for reflective expertise: A four-component instructional design model for complex cognitive skills. In *Educational Technology Research and Development*, Vol. 40, n. 2, p. 23–43, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02297047>. Acesso em: 17 Abr. 2022.
- MIRANDA, Guilhermina Lobato. *Ensino Online e Aprendizagem Multimídia*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.



NATEL, Maria Cristina; TARCIA, Rita Maria Lino de; SIGULEM, Daniel. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. *In: Revista Psicopedagogia*. vol.30 no.92 São Paulo, 2013.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? *In Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180309-13617>. Acesso em: 12 mai. 2022

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHUHMACHER, Elcio. As contribuições da formação continuada no uso de tecnologias educacionais para professores da Educação básica do programa novos talentos. *In: IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*. UTFPR, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <https://linkss.app/ZsHQo>. Acesso em: 12 mai. 2022

SILVA, Elaine Teixeira da. *Multiletramentos e letramento digital nas aulas de língua espanhola: um relato de experiência com o uso do whatsapp*. XIV EVIDOSOL e XI CILTEC - Online - junho/2017. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/12121. Acesso em: 29 mai. 2022.

SOARES, Magda. *Novas Práticas De Leitura E Escrita: Letramento Na Cibercultura. Educação e Sociedade*. Vol.23, n. 81, dez. 2002, p.143-162. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2020.

SOARES, Magda. *Letramento: caminhos e descaminhos*. 2004. Revista Pátio - Artmed Editora. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2022.