

OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: PRODUÇÕES TEXTUAIS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MULTILITERACIES IN THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE AND LITERATURE:
COLLABORATIVE TEXT PRODUCTIONS IN BASIC EDUCATION

Jean Marcos Frandaloso¹, Maria Alzira Leite²

¹ Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, PA, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7969-2414>
jeanfrandaloso@gmail.com

² Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, PA, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2235-4021>
mariaalzira35@gmail.com

Recebido em 17 mar. 2026

Aceito em 17 abril 2026

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir o conceito de multiletramentos no contexto do ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Diante das transformações sociotécnicas que caracterizam a contemporaneidade, observa-se que as práticas de linguagem vêm sendo atravessadas por múltiplas semioses, suportes digitais e novas formas de produção e circulação de textos, o que impõe desafios, deslocamentos e tensões ao trabalho pedagógico com a leitura, a escrita e a formação do leitor literário. Para aprofundar essa discussão, analisou-se, para este trabalho, dois capítulos da obra “Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje”, organizada por Petrilson Pinheiro, buscando compreender de que modo os conceitos de tecnologias e multiletramentos são abordados, especialmente em suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com caráter exploratório e descritivo. A fundamentação teórica apoia-se, principalmente, nos estudos de Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020), Moura e Rojo (2019) e Libâneo (1990), em diálogo com discussões sobre práticas de linguagem, cultura digital e formação leitora. A análise nos convida a pensar que a integração crítica de tecnologias digitais pode potencializar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura ao ampliar os modos de leitura, produção textual e interpretação de diferentes gêneros e linguagens, favorecendo práticas colaborativas e autorais. Tornaram-se perceptíveis tensões entre concepções tradicionais de ensino de língua e literatura e as demandas dos multiletramentos na cultura digital, apontando para a necessidade de maior articulação entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Multiletramentos. Ensino. Tecnologia. Educação Básica. Tecnologias digitais.

Abstract: This study aims to discuss the concept of multiliteracies in the context of Portuguese Language and Literature teaching in Basic Education. In light of the sociotechnical transformations that characterize contemporary society, language practices are increasingly shaped by multiple semioses, digital platforms, and new forms of text production and circulation, posing challenges, shifts, and tensions for pedagogical work with reading, writing, and the development of literary readers. To deepen this discussion, two chapters from the book “Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje”, organized by Petrilson Pinheiro, were analyzed in order to understand how the concepts of technologies and multiliteracies are addressed, particularly regarding their implications for teaching

Portuguese Language and Literature in Basic Education. This is a bibliographic study with an exploratory and descriptive approach. The theoretical framework is mainly grounded in the studies of Kalantzis, Cope, and Pinheiro (2020), Moura and Rojo (2019), and Libâneo (1990), in dialogue with discussions on language practices, digital culture, and reader education. The analysis invites us to consider that the critical integration of digital technologies can enhance the teaching of Portuguese Language and Literature by expanding modes of reading, text production, and interpretation across different genres and languages, fostering collaborative and authorial practices. It highlights tensions between traditional conceptions of language and literature teaching and the demands of multiliteracies in digital culture, pointing to the need for greater articulation between theoretical foundations and pedagogical practices.

Keywords: Multiliteracies. Teaching. Technology. Basic Education. Digital Technologies.

INTRODUÇÃO

Em tempos de Inteligência Artificial Generativa, pensar sobre as formas de uso e de apropriação das tecnologias digitais da informação e comunicação na seara da Educação reclama um olhar mais atento às complexidades que permeiam o dia a dia. Esse cenário desafia especialmente as práticas docentes, que se desenvolvem em contextos marcados pelas multissemsioses e atravessados pelas exigências dos novos letramentos. Nessa senda, as práticas multiletradas “[...] exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano” (Cani; Coscarelli, 2016, p. 21).

Diante disso, torna-se relevante refletir sobre o papel da escola como espaço de saber sistematizado e sua função socializadora na formação humana. A implementação de tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula poderá contribuir para a construção do conhecimento do aluno em uma perspectiva mais “[...] multimodal [...]” (Ribeiro, 2021, p. 11) e interdisciplinar. Contudo, não se pode perder de vista que os multiletramentos se caracterizam por serem “[...] práticas nas quais se combinam leituras de múltiplas linguagens, que, muitas vezes, recombina e remixa diversas práticas culturais, a partir de novas éticas e de novas estéticas” (Moura; Rojo, 2019, p. 201).

Nesse ínterim, o professor assume papel de relevância no processo de ensino e de aprendizagem e, concomitantemente a isso, mobiliza habilidades cognitivas necessárias de acesso das plataformas digitais, implicando um melhor planejamento de suas aulas. Isso posto, o docente, mediante o uso didático das tecnologias digitais,

poderá aprimorar os letramentos digitais, seus e dos alunos, e, por conseguinte, abrir espaço para um (re)pensar de suas práticas multiletradas no ambiente estudantil. Todavia, observa-se que não basta, apenas, fazer mero uso das tecnologias digitais para se obterem os resultados aqui suscitados, isto é, cabe ao docente reexaminar o seu saber-fazer em uma perspectiva dos “[...] multiletramentos [...]” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19).

É justamente nessa proposta de mudanças e de inovações tecnológicas que tal pesquisa se propõe a apresentar contribuições relevantes para o campo do ensino, com vistas a apreender os pontos favoráveis e as fragilidades contempladas nos gestos multiletrados que envolvem a organização consciente da docência.

Sob esse olhar, considerando a triangulação prática docente – tecnologias digitais – multiletramentos, objetiva-se, neste artigo, discutir o conceito de multiletramentos, tendo em vista as implicações do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, na Educação Básica, frente às demandas do mundo digital contemporâneo.

Esta investigação¹ fundamenta-se em uma abordagem de natureza básica, voltada à ampliação do conhecimento teórico sobre o objeto analisado, sem a pretensão de aplicação prática imediata. No que se refere aos procedimentos técnicos adotados, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise dos capítulos que compõem a obra selecionada (Gil, 2002).

O material selecionado para a realização da análise compõe a obra intitulada *²Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*, organizada pelo Prof. Dr. Petrilson Pinheiro e contempla nove (09) capítulos.

¹ Este estudo integra a pesquisa FRANDALOSO, Jean Marcos. **Os multiletramentos na perspectiva de uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior: desafios e possibilidades**. 2023. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1924>. Acesso em: 5 maio 2026.

² Para a análise dos capítulos do livro, ora intitulado *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*, foi requerida junto à Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), a autorização de uso da referida obra, cujo intuito foi o de evitar qualquer incidência de ato ilícito relacionado a contrafação decorrente da reprodução, ainda que parcial, das páginas que constituem o material selecionado. Sendo assim, destaca-se que o pedido foi deferido pela editora supramencionada, não havendo qualquer embaraço legal que impossibilite a pesquisa em questão.

1. A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Toda a mudança pretendida, seja no âmbito profissional e/ou no ministério da vida privada, prescinde de uma atitude consciente de parar/observar/prosseguir por parte daquele que se sujeita a refletir sobre os seus pensamentos e ações. Basicamente implica uma autoavaliação do próprio comportamento, assim como representa um olhar crítico para o caminho percorrido. Quando se fala em aprimoramentos e avanços nas práticas profissionais, tais pretensões envolvem a todos os trabalhadores, de um modo geral. Essa necessidade de renovação do próprio *eu* não isenta a ninguém, tampouco aqueles que possuem como dever/vocação/paixão colaborar com o aprendizado das demais pessoas.

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28), “a evolução das práticas de ensino envolve, portanto, uma grande mudança na identidade profissional, uma vez que o ato de ensinar é cada vez menos expositivo, tornando-se progressivamente uma profissão híbrida de documentação e geração de dados”. Enfatiza-se que tais mudanças no modo de compreensão das produções textuais, escritas e orais, otimizadas pelo uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, estão conjugadas com a apropriação das práticas multiletradas.

As transformações tão aguardadas na sala de aula, a partir do uso de distintos recursos digitais, dependem da produção de sentidos de tais práticas nas rotinas de educadores e aprendizes. Nessa esteira de raciocínio, Marques (2016, p. 119) esclarece que “a escola, como a principal agência de letramento da sociedade, ao vincular, na prática docente, o trabalho dos gêneros textuais às tecnologias, proporcionará aos aprendizes novos espaços e formas de aprendizagem, [...]” de criação de outros significados, tendo em vista a Pedagogia dos Multiletramentos.

Diante disso, essas transformações demandam a construção de uma escola mais sensível às dinâmicas da sociedade contemporânea e, especialmente, aos novos modos de ensinar e aprender mediados pelo uso didático, criativo e crítico das tecnologias digitais da informação e comunicação no cotidiano escolar.

No entanto, permanece latente a necessidade de uma profunda ressignificação das práticas pedagógicas nas instituições educacionais, considerando que, apesar das exigências impostas pela cultura digital, ainda predomina uma concepção de ensino baseada na mera transmissão de conteúdos, na repetição mecânica de exercícios e na memorização de definições e fórmulas.

Como aponta Libâneo (1990), essa forma empobrecida de ensinar continua sendo recorrente em muitas escolas, sinalizando o desafio de romper com modelos tradicionais e promover práticas que efetivamente dialoguem com as exigências formativas do presente.

As relações de ensino e de aprendizagem, entre professor e estudante, também estão sendo modificadas mediante o uso de aparatos tecnológicos, já conhecidos do grande público, tais como, smartphones, notebooks, tablets e computadores. Tais tecnologias digitais estão sendo ressignificadas no âmbito escolar e, gradualmente, estão ocupando o terreno no horizonte da educação.

Tendo em vista o processo de transformação escolar mediado pelo componente tecnológico e, atrelado a isso, da precisão de se (re)pensar o uso de tecnologias digitais no cenário da educação, confirma-se a conveniência de reflexão envolvendo as ações multiletradas contidas no saber-fazer do professor e, conseqüentemente a isso, da avaliação dos impactos decorrentes desses multiletramentos no ambiente escolar. Outrossim, reconhece-se que “cada prática letrada, em seu contexto específico, tem seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, sua distribuição de poderes” (Moura; Rojo, 2019, p. 19).

Por isso, a correspondência dialógica abrangendo as práticas docentes multiletradas e o uso dos recursos tecnológicos digitais, no processo de ensino e de aprendizagem do alunado, são imprescindíveis para determinar as modificações significativas, tanto no espaço escolar, quanto fora dele.

Então, falar em práticas multiletradas no cenário das “[...] novas tecnologias [...]” (Castells, 2020, p. 91) é tão necessário quanto compreender a interface do “[...] ciberespaço [...]” (Lévy, 2010, p. 94) entre professor e aluno no contexto escolar. A sala de aula tradicional que conhecemos, organizada verticalmente, com cadeiras alinhadas, uma atrás da outra, alunos perfilados e professor posicionado, mais ao

centro, no recinto, perpassa, atualmente, por uma profunda transformação sociocultural e tecnológica, tanto no que diz respeito a estrutura física do espaço escolar, quanto das práticas relacionadas ao saber-fazer docente.

As diferentes formas de comunicação, verbal e não verbal, no ambiente escolar, associado ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, desencadearam outros modos de transmissão de conhecimento e, por assim dizer, influíram em outros impactos no processo de aprendizagem do sujeito/aprendiz. Tais mudanças no contexto de sala de aula, relacionadas ao uso de tecnologias digitais, “colocaram em xeque” as metodologias empregadas pelas instituições de ensino que se encontram, cada vez mais, desafiadas a observarem e a promoverem os ajustes nos planos de aula.

Assim sendo, a necessidade de transmutação das práticas do saber-fazer docente está associada aos atos e demais gestos que compõem e instigam os múltiplos letramentos difundidos na escola e nos espaços informais de aprendizagem. A ideia dos multiletramentos ou “novos letramentos” está relacionada às heterogêneas formas de comunicação que, atreladas à produção textual, escrita e oral, oportunizam diferentes situações comunicacionais.

Dessa forma, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19) salientam que o termo “multiletramentos” se refere a dois aspectos fundamentais de construção de significados, sendo um deles a diversidade social e/ou “[...] a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico”.

Para os autores, os diferentes contextos vivenciados no cotidiano influenciam a produção textual, que, por sua vez, se reflete na construção de outros significados que orientam as interações humanas no ambiente social, evidenciando, por conseguinte, as múltiplas formas de comunicação que impactam o agir humano.

É desse quadro de modificações inseridas pela cultura das múltiplas linguagens, decorrentes do uso de variadas tecnologias digitais da informação e comunicação, no ambiente escolar, que emerge a necessidade de contextualização e ressignificação do agir docente em sala de aula.

Nesse viés, em um contexto de modificações e transformações dos textos/discursos, o docente assume papel de destaque no panorama educacional.

Contudo, argumentar e, por conseguinte, refletir sobre as ações dos professores no campo da educação requer um olhar mais atento e, ao mesmo tempo, ambicioso, que vai muito além das práticas convencionais de ensino. Logo, a mobilização do diálogo é relevante para o aprimoramento das estratégias pedagógicas apresentadas como meio de interlocução com os anseios do público a que se destina: os estudantes.

Dessa maneira, os atores envolvidos na seara educacional – professores, estudantes, equipe pedagógica – podem contribuir com o processo de (re)construção da sala de aula, desde que cada “tijolo” esteja assentado aos propósitos de reorientação e profundidade das práticas incentivadas, orquestradas e compartilhadas no espaço escolar.

2. NAS (ENTRE)LINHAS DO COTIDIANO: UM BREVE OLHAR PARA OS DADOS

Para este estudo, foram selecionados dois capítulos que integram a obra eleita. O primeiro, intitulado *“Participação e colaboração na Wikipédia: o lugar da aprendizagem social frente aos multiletramentos”*, de autoria de Rafaela Saleme Bolsarin, destaca as múltiplas formas de interação social, articuladas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. O segundo, *“O cinema na escola: multiletramentos em cena e em sala no Ensino Fundamental II”*, de autoria de Bruno Cuter Albanese, descreve uma atividade pedagógica que envolve a linguagem cinematográfica, desenvolvida com uma turma de 16 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola particular localizada no interior do estado de São Paulo, no ano de 2014.

Para a análise desses capítulos, privilegiou-se o eixo temático “Práticas Colaborativas de Ensino (PCE)”, assumindo-se, ao longo da seção, uma abordagem não linear, na qual o eixo atravessa e tensiona excertos de ambos os capítulos. O alinhamento analítico permitiu sustentar a compreensão dos multiletramentos não como práticas isoladas, mas como processos constituídos em rede, ancorados em interações, mediações e construções coletivas de sentido, mobilizando dinâmicas que extrapolam os espaços formais de aprendizagem.

Nesse contexto, as diversas atividades desenvolvidas no âmbito escolar favoreceram a articulação entre teoria e prática, em um movimento didático-

pedagógico que potencializa a produção de saberes colaborativos entre os estudantes, no interior das situações de comunicação.

Na dinâmica analítica, verificou-se que a revolução das formas de aprender, aliada à valorização de múltiplos saberes, atravessa as relações mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, engendrando produções que mobilizam diferentes linguagens e potencializam o trabalho coletivo.

Na teia colaborativa, as ações de cada aluno, participante ou mediador são constantemente (re)contextualizadas em direção a um objetivo comum: um processo que envolve múltiplas formas de aprender, ensinar, interpretar, ampliar, criar e recriar sentidos. Nessa direção, o trecho a seguir coaduna com o raciocínio aqui desenvolvido:

Em uma sociedade permeada por artefatos digitais e novos fenômenos, como memes e remixes, mensagens instantâneas, redes sociais e aplicativos, percebemos que as velhas práticas de letramento não dão mais conta da complexidade e da multiplicidade de novos textos. Assim, se antes a produção cultural refletia diretamente uma posição grafocêntrica, hoje já nos deparamos com o desafio de lidar com novas configurações textuais centradas na multimodalidade (Bolsarin, 2017, p. 29).

Por meio da leitura do fragmento em destaque, nota-se que o uso de uma gama de tecnologias digitais da informação e comunicação, no processo de ensino e de aprendizagem do alunado, desencadeou determinadas habilidades e funções que transcenderam o mero ato de “leitura” e de “escrita” na compreensão da produção textual, verbal e não verbal. O texto passa a ser um artefato de múltiplas linguagens, com diversas formas de inter(ação). O excerto apresenta indícios que direcionam o leitor para essa contextualização envolvendo as práticas multiletradas atuais em detrimento daquelas ações letradas ancoradas na “codificação/decodificação/interpretação” do passado.

Observa-se que, devido aos inúmeros fenômenos ocorridos no campo tecnológico, tais como a criação de “memes”, “remixes”, “mensagens instantâneas” e “redes sociais” as produções textuais se modificaram e se complexaram. Essas transformações que impactaram os textos/discursos, situam-se no tempo-presente e se refletem no progresso tecnológico experienciado pela sociedade e, ainda, nas

diferentes maneiras comunicativas de se aproximar do leitor e dialogar com as suas expectativas.

Esse raciocínio é ratificado por Cani e Coscarelli (2016, p. 15) ao argumentarem que vivemos na “[...] era da cibercultura [...]”. Diante do volume cada vez mais elevado de informações tratadas e publicizadas nos canais de comunicação, verificam-se, nas produções textuais, escritas e orais da contemporaneidade, os impactos e demais desdobramentos dessa multiplicidade de vozes, gestos e sinais que circundam a composição do texto/discurso, em diversos ambientes, com destaque ao “digital”. Dessa maneira, tendo em vista a complexidade das relações sociais e suas infundáveis formas de entrelaçamento, é possível dizer que:

[...] as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm ampliado as possibilidades de construção de significado por meio de suas potencialidades técnicas e éticas. Assim, embora a multimodalidade sempre tenha estado presente na sociedade (nos discursos orais, por exemplo), esta assume agora um papel mais central, graças à convergência de mídias que a internet vem possibilitando. Isso quer dizer que, se antes a leitura textual bastava para a compreensão dos textos e dos gêneros, hoje as novas produções exigem uma capacidade multimodal para serem compreendidas de maneira profunda e crítica (Bolsarin, 2017, p. 30).

Essa complexidade que permeia o texto/discurso vai muito além da mera “[...] decisão de divisão do texto, escolha de fontes e corpos, cores, imagens, detalhes gráficos [...]” (Ribeiro, 2021, p. 42) e conduz a um caminho de ressignificação de outras formas de comunicação em diferentes superfícies. Conforme salientam Oliveira e Dias (2016, p. 79), “os textos adaptam-se às necessidades sociocomunicativas diferenciadas à medida que também refletem as ferramentas utilizadas em sua construção, e não somente elas”.

Assim, nota-se que tais mudanças acerca da multiplicidade textual, atrelada ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, chegaram ao espaço escolar, posto que, “[...] se antes os alunos recebiam um livro ou um único texto xerocado para ler, agora eles têm acesso a múltiplas fontes de informação” (Coscarelli, 2016, p. 12).

Dessa forma, verifica-se que a dinâmica social em conjunto com o uso, cada vez mais acentuado das tecnologias digitais da informação e comunicação, inaugurara

um panorama multicultural apoiado nas múltiplas linguagens de contemplação do texto/discurso, evidenciando, portanto, uma produção textual que transcende o espaço-tempo e se ajusta ao processo educacional em uma perspectiva multimodal e multissemiótica.

Logo, “essa perspectiva permitiu mudanças profundas no uso dos textos em sala de aula” (Novais, 2016, p. 83). Dessa maneira, “a (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e dos discursos” (Moura; Rojo, 2019, p. 36), instigando a outros letramentos, até mesmo porque:

[...] pensar em letramento somente pensando-se no letramento da letra é insuficiente para formar um aluno que possa participar das práticas sociais da sociedade contemporânea. Posto isso, acredito que, a partir da teoria dos multiletramentos, o cinema não deva ser somente uma ferramenta de ensino, mas um novo objeto dentro do ensino de línguas. Não só porque o texto cinematográfico é multissemiótico por excelência, mas também porque sua inserção na sala de aula cumpre com as novas demandas da vida contemporânea (Albanese, 2017, p. 92).

De outra banda e, considerando o fragmento destacado, ressalta-se a relevância da escola e do corpo docente, de modo geral, no processo de amadurecimento do aprendizado do aluno. Não se pode pensar em letramento tão somente no aspecto da letra, sendo necessário refletir sobre as demais paisagens que fazem parte das práticas dos estudantes, tanto na esfera escolar, quanto fora dela. A mera valorização da leitura, escrita, reescrita e interpretação do texto/discurso, é insuficiente para a compreensão das práticas sociais que cerceiam a vida privada do sujeito, nas múltiplas dimensões e camadas do seu viver. Outras demandas devem ser levadas em consideração para o aprimoramento das práticas multiletradas no universo acadêmico.

As ações humanas são complexas e se intensificam na medida em que as interações sociais se materializam no dia a dia entre as pessoas. Nesse ínterim, Demo (2009, p. 26) pontua que “os desafios da aprendizagem estão mudando, respondendo também a dinâmicas profundas de mudança na sociedade e na economia”.

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 26) as “escolas, em qualquer lugar do mundo, estão enfrentando atualmente desafios maiores do que nunca, tendo em vista a diversidade das salas de aula, as mudanças tecnológicas e sociais mais amplas [...]”

encampadas pelo processo de globalização social, econômica e cultural das “[...] sociedades contemporâneas [...]” (Castells, 2020, p. 515).

De fato, as inúmeras “[...] descobertas tecnológicas [...]” (Castells, 2020, p. 92) modificaram os modos de interação e de percepção do texto/discurso no ambiente escolar, contudo, considerando o excerto analisado, é possível estabelecer algumas inferências sobre o assunto, como por exemplo: a) Com qual conceito de “novo” o autor trabalha? b) Até que ponto os aparatos tecnológicos contribuem para o desenvolvimento de outros textos/discursos, no espaço escolar e/ou fora dele? c) Quais os interdiscursos que atravessam os gêneros, verbais e não-verbais, no contexto de uso das tecnologias digitais? d) Será que as “velhas” práticas letradas foram substituídas por outras ou ambas se modificaram em consonância com a complexidade social? Tais questionamentos não excluem outros que, por ventura, se relacionem com o tema proposto em torno das práticas multiletradas que podem surgir a partir do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. É o que se verifica no excerto a seguir:

[...] entendo que a Wikipédia pode ser considerada um novo letramento na medida em que se apresenta como um espaço de novas práticas de escrita e leitura, viabilizado a partir da colaboração e da troca entre os usuários-editores (Bolsarin, 2017, p. 31).

Antes de iniciar a apreciação desse fragmento, é oportuno que se estabeleça uma definição da palavra “Wikipédia”. Conforme expõe D’Andréa (2016, p. 137), “[...] a Wikipédia agrega conteúdo enciclopédico escrito de modo colaborativo e busca contribuir para um mundo em que cada ser humano tenha livre acesso à soma de todos os conhecimentos”. Trata-se de um espaço virtual onde inúmeras pessoas/editores podem participar da inserção, alteração, acréscimo e/ou supressão de verbetes ou parte desses textos.

A construção dos textos ocorre de modo virtual, assíncrono, não possuindo um formato textual imutável, ou seja, a produção textual se movimenta e se estabelece nas contribuições realizadas pelos participantes/editores que interagem no referido “[...] ciberespaço [...]” (Lévy, 2011, p. 48). Para Lorenzi e Pádua (2012, p. 50), “o próprio ambiente digital estimula a construção de conhecimento necessário para

realizar as alterações desejadas, tornando o usuário autor e organizador do seu próprio espaço textual”. Convém ressaltar que o aprimoramento dos verbetes implica uma participação coletiva e colaborativa entre os envolvidos, o que oportuniza a apropriação de práticas (multi)letradas por parte desses usuários.

Compactuando do entendimento de Lorenzi e Pádua (2012), Lévy (2011, p. 116) acentua que “o ciberespaço favorece as conexões, as coordenações, as sinergias entre as inteligências individuais, e sobretudo se um contexto vivo for melhor compartilhado, se os indivíduos e os grupos puderem se situar mutuamente numa paisagem virtual de interesses [...]” voltados ao pleno processamento de informações compartilhadas e estabelecidas de comum acordo entre os usuários da plataforma virtual. O entendimento a respeito da “Wikipédia” não poderia ser de outra maneira e vem ao encontro do “*slogan*” que identifica tal ferramenta digital: “[...] a enciclopédia que todos podem editar” (D’Andréa, 2016, p. 142).

A respeito da edição da enciclopédia on-line, D’Andréa (2016) esclarece que o editor não cadastrado será identificado através do número de Internet Protocol (IP), correspondente ao seu computador conectado. Segundo o que foi observado pela autora, o usuário/editor torna-se um wikipedista ao fornecer, tão somente, o seu endereço eletrônico de e-mail na realização do cadastro. Por meio da criação de login e do cadastro de uma senha, o usuário/editor poderá ter acesso à respectiva página digital do “Wikipédia”, tendo, à sua disposição, todos os dispositivos operacionais de manejo, consulta e edição da ferramenta virtual. Ainda, D’Andréa (2016) lembra que na aba “Histórico” é possível identificar o autor da edição, a data e o horário da modificação do artigo, bem como eventuais comentários inseridos no sumário.

Por fim, na aba “Discussão”, D’Andréa (2016, p. 139) explica que se trata de “[...] um espaço para que os agentes debatam sobre o conteúdo e as tendências do texto e, antes de atualizar os artigos, busquem um consenso sobre a melhor abordagem para o tema”. A referida aba oportuniza um diálogo entre os envolvidos, o que torna o texto/discurso mais articulado e dinâmico com a proposta do grupo.

Ao considerar o que foi apresentado sobre a “Wikipédia” a título conceitual e funcional, é possível destacar que tal ferramenta oportuniza distintas formas de produção textual, escrita e oral, evidenciando, assim, múltiplas maneiras modais que

dialogam e se articulam com as “[...] novas topografias [...]” (Ribeiro, 2021, p. 165) e com as demais “[...] linguagens humanas [...]” (Lévy, 2011, p. 73). Sendo assim:

[...] situo a Wikipédia como um novo letramento, na medida em que esse site apresenta novas técnicas (plataforma wiki, software livre, edição síncrona e assíncrona aberta, etc.) e um novo ethos, que valoriza e, mais do que isso, viabiliza o projeto por meio da participação colaborativa e voluntária de muitos usuários (Bolsarin, 2017, p. 32).

Logo, o uso da “Wikipédia” na esfera escolar pode contribuir para o fomento de outras habilidades relacionadas às práticas do saber-fazer docente e nortear diferentes modos de aprendizagem dos discentes no tocante à percepção da escrita e da leitura, em variadas superfícies. Tendo em vista que “as tendências educacionais modernas apostam na possibilidade de se sair da fragmentação para uma visão inter e transdisciplinar” (Ribeiro, 2017, p. 88), o uso interativo da ferramenta “Wikipédia” nos estabelecimentos de ensino, pode oportunizar outras experiências de estudo aos envolvidos.

É nesse contexto em que a utilização da “Wikipédia” poderá incutir uma infinidade de experiências ligadas aos multiletramentos e, ao mesmo tempo, propiciar um clima de interação entre os participantes/alunos, estimulando o trabalho colaborativo em detrimento daquelas práticas tradicionais de ensino que, lamentavelmente, ainda são reproduzidas nos espaços formais de aprendizagem.

Contudo, convém estar atento ao conjunto de fatores que envolvem o uso da “Wikipédia” ou de qualquer outro recurso tecnológico no cenário da educação. Assim, verifica-se que as ações estratégicas do professorado estão, de certa forma, sendo influenciadas pelas práticas colaborativas de ensino que, em ³última ratio, não se confundem com a escrita colaborativa. A construção textual coletiva, escrita e/ou oral, é um trabalho de muitas vozes que se articulam no fomento das atividades propostas pelo docente e, para além desse interesse inicial, se re combinam e agregam outros sentidos às ações anteriores.

³ Trata-se de uma expressão de origem latina, frequentemente utilizada no direito e significa “última razão”, “último recurso”.

A construção coletiva de textos, verbais e não verbais, na “Wikipédia”, e a interação dos usuários/editores na formulação dos verbetes inauguram a oportunidade de instigar uma produção colaborativa, arquitetada e executada por várias mãos, o que se reflete em uma prática inclinada à (re)produção da informação de comum acordo entre os docentes e discentes, com distintos significados para ambos. Nessa esteira de raciocínio, D’Andréa (2016) assinala que a participação em produções colaborativas permite ao estudante aprofundar conhecimentos, exercitar a escrita em interação e contribuir para o bem comum.

Portanto, o trabalho de cooperação se manifesta da vontade espontânea de alunos e educadores de promoverem, juntos e de modo organizado, a construção do conhecimento, ou seja, “a contribuição individual, ainda que absolutamente importante, está a serviço do processo e do produto coletivo” (Demo, 2009, p. 103).

Já as “Práticas Colaborativas de Ensino (PCE)” englobam todo o processo técnico que norteia as estruturas constitutivas da própria tecnologia. São as camadas e procedimentos que se associam entre si e possibilitam práticas modais de produção de sentidos, tanto para o professor, quanto para o aluno. Tais práticas colaborativas de ensino estão vinculadas a cada etapa de criação. A composição estrutural do processo de aprendizagem reflete o produto final. A esse respeito, Ribeiro (2021, p. 167) argumenta que:

O leitor é desafiado pela topografia de um texto, assim como o escritor o foi, quando do momento de escrever ou de projetar. E diante de um cenário em que os textos podem estar materializados em espaços ainda pouco conhecidos e explorados, é preciso estar alerta para possibilidades e experimentações, tanto de escritas quanto de leituras.

Toda a estrutura operacional que envolve a “Wikipédia” corresponde às “Práticas Colaborativas de Ensino (PCE)”, posto que cada parte pensada, projetada e executada, integra um “[...] tipo de suporte, tipo de formato, tipo de acabamento [...]” (Ribeiro, 2021, p. 172) da ferramenta digital, possibilitando que os verbetes sejam elaborados, consultados, editados e/ou comentados entre os usuários/editores da referida plataforma. As composições textuais, verbais e não verbais, produzidas nas plataformas digitais, impingem diferentes significados aos leitores e influenciam os modos de percepção das informações por parte deles, até mesmo porque “as marcas

de navegação dos textos impressos podem variar de acordo com o suporte” (Novais, 2016, p. 83).

Portanto, as “Práticas Colaborativas de Ensino (PCE)” se ancoram no trabalho coletivo, com a promoção de distintas formas de interpretação do enunciado. A junção de todas as partes fragmentadas na obtenção do todo oportunizam a ressignificação dos modos de “escrita” e de “leitura”. As partes de um livro, por exemplo, são individualizadas e trazem determinadas particularidades, porém, após a associação de todas as partes, verifica-se uma única unidade de sentido, conduzindo o leitor a outras reflexões. Quando um estudante resolve usar os recursos digitais para acessar a “Wikipédia” e contribuir com a escrita de um verbete, automaticamente, pode-se observar uma atividade de cooperação com os demais usuários/participantes de tal ferramenta virtual. Porém, quando ocorre uma troca compartilhada de informações e uma definição comum de ideias, evidencia-se o trabalho colaborativo, conforme se observa no trecho a seguir:

[...] nas primeiras edições, identificamos trocas abruptas de conteúdo com indicações de ideias e tarefas ao longo do histórico. Assim, o verbete começa com uma publicação de duas palavras, que logo depois é substituído por um trecho em inglês e a indicação “nova versão para traduzir”. Duas contribuições depois, outro internauta reverte a edição em inglês, escreve duas linhas de conteúdo em português e justifica sua alteração sinalizando sua posição com o comentário “Por que um artigo tão importante tem um grande “pedaço” em inglês – isso denigre o projeto...”. A partir dessa edição, os demais colaboradores seguem tal formatação e passam a adicionar conteúdo original em língua portuguesa (Bolsarin, 2017, p. 46-47).

O desenvolvimento do verbete contempla dois níveis de escrita que são trabalhados em paralelo e de modo concomitante pelos participantes. Em um primeiro momento, inicia-se com uma escrita de cooperação. Cada aluno apresenta a sua contribuição de modo individual. Nesse momento, é importante notar que as etapas de fomento do verbete estão desarticuladas entre si. Aos poucos, os demais sujeitos começam a participar da construção da página eletrônica através da exposição de suas ideias, porém, percebe-se, no teor do fragmento em destaque, que as contribuições trazidas pelos usuários/editores reforçam um engajamento coletivo de cooperação.

Posteriormente, com a confrontação de ideias e, por conseguinte, com a sustentação do ponto de vista acerca da formatação da referida página, um dos usuários envolvido com a atividade dá ensejo ao início do segundo nível de escrita pautada na atuação colaborativa de todos os integrantes do grupo. A partir do confronto de ideias, observa-se que a escrita colaborativa passa a articular o discurso em torno de um objetivo comum: elaboração do verbete. Gradualmente, as etapas de criação do verbete começam a ser articuladas e reorientadas entre si, haja vista que:

[...] na construção de sentido temático, que corresponde às informações do conteúdo em si a respeito do assunto do verbete (a Wikipédia), a escolha do que é representado textualmente e do que é representado por meio de imagens, vídeos ou áudios é decisiva. Nesse particular, há uma discussão intitulada “Screenshot de 2011”, que resulta de uma disputa entre editores para inserir uma imagem no tópico do verbete que conta a história da Wikipédia. A discussão começou no histórico com a inserção da foto por um participante e sua consequente exclusão por outro, que questionou “Pra q essa imagem?”. A questão foi levada para a página de discussão por intervenção de um terceiro participante, sendo respondida por um quarto membro. Na discussão, o terceiro participante defende a manutenção da imagem, argumentando que ela é importante, no conjunto com as demais figuras do tópico, para mostrar as mudanças de interface da Wikipédia ao longo dos anos. Tomando essa discussão como exemplo, é possível afirmar que o terceiro participante consegue perceber o papel conceitual da imagem, em conjunto com as demais, para mostrar a evolução da interface da plataforma e, juntamente com os demais participantes da discussão e das edições dessa imagem, de percebe a especialização funcional do Screenshot, pois todos compartilham a noção de que essa informação só faz sentido se inserida por meio da imagem, e não por meio textual, uma vez que nenhum dos quatro alterou o texto verbal (Bolsarin, 2017, p. 50-51).

À medida em que as etapas de criação do verbete são elaboradas, personalizadas, o confronto de ideias e de posicionamentos entre os sujeitos se acentua. Tudo ocorre de modo gradual, articulado e reflexivo. O que acaba enriquecendo ainda mais a experiência de criação do verbete é justamente esse conflito de opiniões entre os participantes. É verdade que o texto/discurso passa a ser “truncado” e com muitas “problematizações” entre os participantes, entretanto, naturalmente, as sugestões são processadas e ajustadas na elaboração da página eletrônica. Progressivamente, o refinamento do roteiro de personalização do verbete instiga outras dúvidas e complexidades que passam a ser objeto de análise e debate por parte dos autores/participantes. Com isso,

[...] em termos orientacionais, percebemos que há uma preocupação mais consciente a respeito do potencial das fotografias em orientar o ponto de vista do leitor. Sobre isso, destaco o tópico de discussão “Foto recursiva”: um editor acrescentou uma foto ao verbete (que no momento trazia pouco texto e nenhuma foto) e, em seguida, abriu um tópico de discussão para perguntar aos demais participantes o que haviam achado da fotografia tirada e postada por ele, cuja ideia inicial era representar a Wikipédia. Em seguida, um segundo editor respondeu que iria tirar outra foto, copiando a ideia do colega, mas utilizando um software livre, pois na foto original era possível identificar o sistema operacional e o navegador utilizados; um terceiro editor elogiou e perguntou como se fazia aquilo, e um quarto editor reclamou que a foto precisava ser imparcial, na mesma linha de argumentação do segundo editor (Bolsarin, 2017, p. 51-52).

A conscientização da importância do esforço “coletivo” na elaboração do verbete possibilitou um espaço democrático, de mútuo respeito e consideração entre os autores. Quando o primeiro usuário/editor, ao inserir uma foto no verbete, resolveu perguntar a opinião dos demais integrantes do grupo, ele, por sua vez, reconheceu que as ações, implementações e aprimoramentos daquele projeto deveriam ocorrer de modo colaborativo, com o fortalecimento da coletividade na tomada de decisões. Após a provocação inicial do primeiro usuário/editor, os demais sujeitos/autores se sentiram à vontade para expressarem as suas opiniões, sugestões, críticas e elogios de acordo com as suas preferências.

Esse feedback coletivo favoreceu ao compartilhamento de informações e evidenciou a integração do objetivo proposto, acrescentando a essa outra etapa de elaboração do verbete a preocupação em atender às necessidades do leitor. Assim, os quatro editores começaram a analisar a inserção da foto na perspectiva de uso de outras tecnologias que pudessem oferecer ao leitor uma melhor qualidade na resolução da imagem.

Sendo um ambiente de promoção do conhecimento e de participação coletiva dos usuários da rede de internet, a “Wikipédia” pode ser entendida como sendo uma ferramenta que instiga as múltiplas interações sociais, ao passo que visa democratizar os diferentes saberes que compõem a sua interface. Logo, tal ferramenta digital passa a ser um artefato tecnológico de processamento de ideias, palavras e intenções que se movimenta nas “tensões/desafios/diálogos” dos seus participantes. A iniciativa de cada membro do grupo é considerada em todas as etapas de confecção do verbete e

mesmo as tarefas mais difíceis e complexas são resolvidas graças à criatividade de cada “editor/usuário/colaborador” da Wikipédia.

Essa capacidade inventiva para a tomada de decisão também pode ser vislumbrada no curso do projeto denominado “Cinema Literário”, que resultou de um trabalho desenvolvido, no ano de 2014, com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola particular, localizada no interior de São Paulo. Naquela ocasião, os discentes realizaram a leitura do romance “Senhora” de José de Alencar, e, com base na referida obra, produziram um curta-metragem, utilizando o mesmo nome que encampa o romance. Concomitantemente a isso, foram realizadas muitas oficinas para que os alunos pudessem conhecer um pouco mais sobre a linguagem cinematográfica. Ao longo do projeto de criação do curta-metragem, o grupo de alunos precisou mobilizar ideias criativas para a tomada de decisão. Isso restou perfeitamente identificável no trecho a seguir:

Eles próprios chegaram à conclusão de que seria impossível conseguir ambientar um filme na época em que Alencar ambientou seu romance e, por isso, decidiram transformar a história em uma história moderna. Por conta disso, percebo como os alunos começaram a se apropriar da linguagem cinematográfica já durante as oficinas, pois eles tomaram decisões sobre como seria o produto final muito antes mesmo de começarem a escrever o roteiro (Albanese, 2017, p. 107).

Nessa análise do excerto, é possível perceber que, durante o desenvolvimento do curta-metragem envolvendo a obra do romancista José de Alencar ora intitulada “Senhora”, os alunos decidiram, em comum acordo, sobre os aspectos importantes que passariam a fazer parte da composição do produto final. Após o processo de apropriação da linguagem cinematográfica e da leitura de todo o contexto relacionado ao exercício escolar, os estudantes passaram a adotar algumas estratégias diferenciadas de produção de sentido, considerando, obviamente, os fatores temporais, estéticos, tecnológicos e cinematográficos insertos nas cenas (re)produzidas.

A tomada de decisão somente ocorreu após uma interpretação coletiva dos alunos acerca dos elementos sócio-históricos e culturais inseridos no contexto de (re)produção da atividade escolar. Houve, portanto, um agenciamento de vozes em prol do estabelecimento de uma direção segura que correspondesse aos desígnios da

tarefa pretendida, com ênfase no trabalho colaborativo. Ainda, é possível destacar que a apropriação da linguagem cinematográfica, por parte dos alunos, ocorreu de modo gradativo, o que viabilizou a organização da escrita do roteiro. Esse entrosamento dos participantes com a linguagem cinematográfica resta demonstrado no fragmento a seguir:

A reorganização dos conteúdos da obra, em que os alunos mudaram a ordem da sequência dos fatos, e a leitura que fizeram do romance, já buscando os acontecimentos da história que poderiam se tornar os pontos de virada, demonstram que eles não só entenderam os conceitos de Field (2001), como também ficaram sensíveis ao fato de que diferentes linguagens implicam diferentes maneiras de estruturar os conceitos, mesmo que estes sejam semelhantes. Portanto, os alunos compreenderam que não bastaria gravar a história do livro: era também preciso reestruturá-la (Albanese, 2017, p. 108).

A partir do momento em que os discentes compreenderam e se apropriaram dos aspectos linguísticos utilizados no cinema, eles passaram a experienciar a novidade. A reestruturação da sequência dos fatos e o mapeamento dos pontos relevantes no romance de José de Alencar foram priorizados e adaptados, conforme as expectativas de todos os envolvidos na (re)produção cinematográfica. Dessa forma, os ajustes, as combinações e as reestruturações realizadas no romance indicaram uma personalização na elaboração do curta-metragem, o que impactou em uma (re)produção de sentido diversa daquela expressa na obra original. A participação do corpo de alunos foi relevante para que ocorresse a readaptação do romance à realidade social dos mesmos, o que reforçou a participação deles no aprimoramento da atividade. Na verdade:

Analisando as transformações gerais que os alunos imprimiram entre a obra e o curta, bem como a construção detalhada de pequenas cenas, o que se torna claro é o empenho que eles tiveram em tornar uma obra complexa como *Senhora*, que usa e abusa dos recursos da palavra, um curta metragem que também usa e abusa dos elementos cinematográficos. Os alunos não transformaram o romance em um diálogo gravado: eles construíram um pequeno filme com base na obra de Alencar. A diferença entre gravar os diálogos e fazer um filme está na apropriação dos elementos da linguagem cinematográfica para construir sentidos. Como fica claro, a linguagem verbal é combinada com outras semioses para compor uma obra multissemiótica que se vale de diferentes semioses para construir e explorar sentidos (Albanese, 2017, p. 116-117).

Outrossim, percebe-se no fragmento em destaque que a gama de aprendizagem dos alunos transcendeu a proposta inicial do docente, no que tange à mera gravação da história do livro. Diante dos indícios presentes no excerto, é possível afirmar que o modo de aprender dos alunos foi além do processo de assimilação do exercício instigado pelo educador e pela apropriação da linguagem cinematográfica, o que contribuiu para que os sujeitos/aprendizes percebessem outras linguagens que despontaram durante a (re)produção das cenas/peças. Tais mudanças passaram a contracenar com os objetivos iniciais da referida tarefa.

A atribuição de sentidos somente foi possível através da (re)combinação dessas linguagens no contexto de reestruturação do romance de José de Alencar. Essa reorganização da história original do romance é fruto da associação entre as práticas de escrita colaborativa com as práticas colaborativas de ensino dos sujeitos/aprendentes, no processo de aprendizagem. A mútua cooperação entre os envolvidos na articulação da escrita mobilizou diferentes conhecimentos que passou a compor o objetivo comum idealizado pelo grupo, resultando, dessa unificação, as práticas colaborativas de ensino entre eles.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o desenvolvimento tecnológico que atravessa a sociedade contemporânea implica reconhecer que as formas de produzir, circular e interpretar textos vêm se transformando. Nesse cenário, as práticas de linguagem tornam-se cada vez mais multimodais e multissemióticas, exigindo novos modos de ler, escrever e significar o mundo. Tais transformações impactam diretamente o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, uma vez que deslocam a centralidade exclusiva do texto verbal impresso e ampliam o repertório de linguagens com as quais docentes e estudantes interagem no cotidiano escolar.

Nesse contexto, as tecnologias digitais da informação e comunicação não devem ser compreendidas apenas como recursos técnicos, mas como mediadoras de novas experiências de leitura, produção textual e fruição literária. Ao incorporar práticas multiletradas ao ensino, o professor de Língua Portuguesa e Literatura amplia as possibilidades de trabalho com diferentes gêneros, suportes e modos de

expressão, favorecendo a formação de leitores e produtores de sentidos capazes de transitar criticamente entre múltiplas linguagens e esferas sociais.

As interações multiletradas, quando integradas de forma consciente e intencional ao fazer docente, contribuem para ressignificar a prática pedagógica, promovendo situações de aprendizagem mais dialógicas, colaborativas e autorais. A recombinação de linguagens verbais, visuais, sonoras e digitais, mediada pelo uso criativo das tecnologias, possibilita a construção de saberes interdisciplinares e fortalece a dimensão cultural, estética e crítica do ensino da língua e da literatura.

Os resultados discutidos neste estudo indicam, ainda, a necessidade de uma articulação mais consistente entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas, condição essencial para que as tecnologias digitais não sejam incorporadas de modo superficial ou instrumental. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, isso significa utilizá-las como dispositivos que potencializam a leitura crítica, a escrita significativa e a experiência estética com os textos literários, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar, dialogar e intervir de maneira sensível e reflexiva nos diferentes contextos socioculturais.

REFERÊNCIAS

ALBANESE, Bruno Cuter O cinema na escola: multiletramentos em cena e em sala do Ensino Fundamental II. In: PINHEIRO, Petrilson. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017, p. 89-119.

BOLSARIN, Rafaela Salemm. Participação e colaboração na Wikipédia: o lugar da aprendizagem social frente aos multiletramentos. In: PINHEIRO, Petrilson. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017, p. 29-57.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-22.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 22^o ed.^a. revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2020, p. 91-515.

COSCARELLI, Carla Viana. Abrindo a conversa. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1^o ed.^a. São Paulo: Parábolas Editorial, 2016, p. 12.

D'ANDRÉA, Carlos. Processos editoriais na wikipédia: desafios e possibilidades da edição colaborativa. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1^o ed.^a. São Paulo: Parábolas Editorial, 2016, p. 137-143.

DEMO, Pedro. **Educação hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009, p. 26 - 103.

DIAS, Anair Valência Martins. (et al.). Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 80.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: UNICAMP, 2020, p. 19-148.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3^o ed.^a. São Paulo: Editora 34, 2010, p. 94-174.

LÉVY Pierre. **O que é virtual?** 2^o ed.^a. São Paulo: Editora 34, 2011, p. 48-116.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LORENZI, Gislaïne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 50.

MARQUES, Renata Garcia. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. KERSCH, Dorotea; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 119.

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1^a ed. São Paulo: Parábola, 2019, p. 19-201.

NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de literatura. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1^o ed.^a. São Paulo: Parábolas Editorial, 2016, p. 83.

OLIVEIRA, Tâmara Lyz Milhomen de; DIAS, Reinildes. Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: KERSCH, Dorotea; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 79.

PINHEIRO, Petrilson. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021, p. 11-172.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3º ed.^a. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2017, p. 88.

Sobre os autores

Jean Marcos Frandaloso

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores; mestre em Educação pela mesma instituição; bacharel em Direito. Membro do de Estudos e Pesquisas em Linguagens, Alfabetização e Letramentos – GEPLAL.

Maria Alzira Leite

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Possui formação em Letras e Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Linguagens, Alfabetização e Letramentos – GEPLAL.