

## Percepções de estudantes sobre práticas letradas escolares e não escolares com tecnologias digitais em um clube de Inglês

Students' perceptions about school and non-school literacy practices with digital technologies in an English club

**Mariana Aparecida Vicentini**

Universidade Regional de Blumenau

**Adriana Fischer**

Universidade Regional de Blumenau

**Resumo:** O artigo problematiza sentidos atribuídos por estudantes às tecnologias digitais (TD) em práticas letradas escolares e não escolares a partir de sua participação em um clube de Inglês. Com base na abordagem sociocultural dos letramentos e na perspectiva etnográfica, realizamos uma entrevista semiestruturada com três integrantes do clube em torno de práticas letradas com TD desenvolvidas naquele contexto. A partir de interpretações qualitativas, os resultados apontam para modos de inserção dos sujeitos em práticas letradas escolares e não escolares com TD; valoração a práticas letradas com TD, quando inovadoras e; críticas a percursos de apropriação docente e discente das TD.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais; Clube de inglês; Letramentos; Práticas de letramentos

**Abstract:** The article problematizes meanings attributed by students to digital technologies (DT) in school and non-school literate practices according to their participation in an English club. Based on the sociocultural approach to literacies and with an ethnographic perspective, we conducted a semi-structured interview with three members of the club around literate practices with DT developed in that context. Based on qualitative interpretations, the results point to ways of inserting subjects into school and non-school literate practices with TD; valuation of DT literate practices, when innovative and; criticisms of ways of teacher and student appropriation of DT.

**Keywords:** Digital technologies; English club; Literacies; Literacy practices

## Introdução

A disseminação de Tecnologias Digitais (TD) mantém relação direta com o contexto de realização desta pesquisa, visto que seu avanço é perceptível, em diferentes escalas, em todos os espaços sociais. Na esfera escolar, essa constatação tem se mostrado presente e, apesar de a escola, frequentemente, incentivar o uso das TD, são levantadas reflexões acerca de metodologias de ensino e a respeito da relação entre conhecimento e as práticas de letramentos (STREET, 2003; BARTON; HAMILTON, 2000) em que sujeitos se inserem. Tal discussão vai ao encontro de uma geração de estudantes que, normalmente, não se sente mais motivada por aulas de cunho normativo, visto que convivem em espaços diversos e simultâneos, com compartilhamento contínuo de informações (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014; DUARTE, 2017).

Em relação às TD e sua proximidade com o contexto educacional, é evidente que a escola tem o papel de trabalhar com TD em práticas de letramentos, buscando apresentá-las, também, a estudantes que não dispõem do acesso a essas mídias, promovendo o desenvolvimento de práticas necessárias para que possam interagir em sociedade (BUZATO, 2014). Sabe-se que, em sua grande maioria, os sujeitos que compõem a comunidade escolar fazem uso das TD fora desse contexto, porém a ideia de inclusão de TD não se relaciona às tecnologias em si, mas às formas de utilizá-las em uma esfera específica, para fins educacionais (BUZATO, 2009; 2014). Ainda, é necessário lançar um olhar que busque o incentivo de práticas que empreguem as tecnologias que os estudantes já acessam e que têm um custo financeiro possível de ser arcado.

As discussões que ora apresentamos são advindas de diálogos com estudantes em torno de práticas letradas com TD, a partir de interações em um Clube de Inglês, espaço de atividade optativa, gratuita, dividida em níveis, oferecida aos estudantes de um primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola particular localizada no interior de Santa Catarina. Os dados, de caráter inédito, emergem de uma pesquisa longitudinal e nos levam, no decorrer do texto, a problematizar sentidos atribuídos por estudantes às TD em práticas de letramentos escolares e não escolares a partir da participação deles no Clube.

A principal problemática encontrada nesse contexto foi que grande parte dos clubistas se mostrou extremamente desmotivada durante as aulas e outros sequer adquiriram o material solicitado para a participação nas aulas: uma apostila comercial utilizada, principalmente, em escolas de idiomas, que pouco diferia dos materiais que utilizavam durante as aulas regulares no Ensino Médio. Entretanto, apesar de afirmarem nunca terem tido contato com o sistema de curso de idiomas, até sua participação no Clube, esses estudantes conseguiam interagir, durante as aulas, usando praticamente apenas o inglês, afirmando terem atingido um nível considerado avançado para o idioma por meio de interações em práticas de letramentos não escolares com TD.

Ademais, o interesse e a motivação por essa pesquisa foram constituídos ao longo das trajetórias das pesquisadoras. Em pesquisas sobre práticas de letramentos em contextos educativos (FISCHER; VICENTINI, 2020; FISCHER; GRIMES; VICENTINI, 2019; MATTAR, 2010; DUARTE, 2017), há indícios da necessidade de desenvolvimento de práticas que se relacionem com contextos de interação desses estudantes fora do contexto escolar. Concomitantemente a tais estudos, sentimos

a necessidade de corresponder aos interesses dos estudantes do Clube de Inglês, fazendo com que pudessem se sentir *insiders* (GEE, 2001) em seus meios.

Além desta seção introdutória, fundamentamos nossos posicionamentos na seção dois, intitulada “Tecnologias digitais pela perspectiva dos estudos dos letramentos”. Em seguida, apresentaremos o percurso metodológico que amparou a pesquisa, seguido da seção “Modos de interação dos sujeitos com as Tecnologias Digitais dentro e fora do contexto escolar”, em que discutimos os dados em análises, e, como fechamento, apresentamos nossas considerações finais.

## **Tecnologias digitais pela perspectiva dos estudos dos letramentos**

É relevante fomentar, inicialmente, conforme Moura (2015), o deslocamento do conceito de tecnologia relacionado somente às formas de aplicação de conhecimentos científicos na relação com TD, voltando-a para o conceito de tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos. Com atenção aos usos de tecnologia para fins educacionais, é evidente que ainda resiste, no contexto escolar, uma perspectiva curricular dos letramentos (BUNZEN, 2010), em que as práticas ali promovidas, por vezes, não consideram as identidades, os valores e as culturas na (e em torno da) escola, revelando-se insuficientes para as necessidades de uma geração que vem se transformando. Nesse sentido, é urgente o fomento a uma perspectiva escolar de letramentos (KLEIMAN, 2010) que recontextualize práticas com as quais os estudantes convivem diariamente em diversas esferas de atividade, tornando-as mais significativas para eles.

Partindo da problemática acima, pode-se considerar as TD peças-chave aos contextos educacionais contemporâneos, por oferecerem uma diversidade de possibilidades para a mudança nas práticas desenvolvidas (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014). Pela perspectiva sociocultural dos letramentos, com apoio dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), as TD assumem um papel relevante na produção, distribuição, troca, refinamento e negociação de significados socialmente relevantes codificados na forma de textos escritos ou de outra natureza.

A problemática que reside na perspectiva curricular dos letramentos, mencionada anteriormente, possui relação com o fato de agências de letramentos apresentarem diferenças quanto ao momento oportuno ou à forma de dotarem seus membros do acesso às TD, o que representa fonte crucial de desigualdade em nossa sociedade. Entende-se que a inserção de sujeitos em práticas de letramentos exige sua participação em eventos de letramentos específicos, orientados para finalidades específicas, vinculados ao contexto. Por isso mesmo, a tentativa de direcionar essa inserção para determinados conjuntos de finalidades passa pela institucionalização de certos letramentos, por meio de agências de letramento específicas - neste caso, a escola. Essas agências tornam-se, então, instâncias de definição do que conta como letramento (STREET; LEA; LILLIS, 2015), criando espaços de resistência de onde emergem letramentos ditos marginais (BUZATO, 2014) ou não curricularizados, de grupos que fazem de práticas de leitura, escrita e oralidade um instrumento de contestação e expressão de subjetividades. Para que as TD possam, de fato,

promover o desenvolvimento social, de modo democrático, é necessário que as pessoas sejam, além de somente equipadas com TD, incluídas digitalmente.

Questões de acesso digital não são evidentes quando a disponibilidade das TD parece tão difundida no contexto escolar e/ou não escolar. Todavia, estudos como o de Vianna *et al.* (2016) mostram a importância das estratégias de apropriação dos indivíduos que pretendem usufruir das vantagens dos letramentos com TD. Assim, reitera-se a importância do papel da escola nesse cenário como uma instituição que abarca múltiplos letramentos e como um lugar para onde estudantes trazem consigo diferentes experiências de vida, de modo que eles acabam aprendendo e refletindo de maneiras diferentes.

A educação é um “local de abertura, negociação, experiências e a interrelação entre estruturas e pensamentos alternativos” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 120). Assim, para este grupo de autores, a aprendizagem parte das vivências de cada um dos estudantes e das relações construídas por eles, afirmando que “aprender é uma questão de repertório, de começar com o reconhecimento das experiências de vida no mundo e usar essa experiência como base para expandir o que alguém sabe e o que pode fazer” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 120). Dessa forma, a aprendizagem não leva os estudantes a deixarem para trás as experiências e histórias de suas vidas.

## **Percurso metodológico**

Inicialmente, consideramos relevante destacar que os dados em enfoque não são de acompanhamento de práticas letradas, apesar de emergirem de uma incursão etnográfica (LILLIS, 2008) no contexto da pesquisa. Nesse sentido, o enfoque será dado a depoimentos advindos de entrevista semiestruturada com três participantes do Clube de Inglês, entre 14 e 16 anos, acerca de práticas letradas com TD.

As questões da entrevista foram elaboradas após um período de seis meses de inserção das pesquisadoras no Clube de Inglês, o que permitiu que, durante as práticas de letramentos das quais os estudantes participaram, percebêssemos indícios de distintas relações e percepções que os sujeitos possuíam com as TD, conforme procuramos demonstrar na seção de análise dos dados. Tais indícios apontavam, principalmente, para uma afinidade dos estudantes com práticas que envolvessem, dentre outros elementos, jogos na modalidade multiplayer, plataformas online para consumo e disponibilização de vídeos, como o Youtube, além do uso de artefatos tecnológicos em práticas letradas escolares, como o celular, o computador, o uso de ferramentas de edição de texto para registro de anotações e elaboração de atividades, o que, conforme mencionado, orientou a elaboração das seguintes questões: 1) comente sobre como é o seu contato com o inglês diariamente; 2) com que tipos de tecnologias digitais você interage diariamente e qual a finalidade?; 3) que tipos de atividades envolvendo tecnologias digitais são desenvolvidas na escola?; 4) qual a sua relação com jogos online? 5) em jogos online, como é a sua interação com outros jogadores em outro idioma?; 6) como foi a sua experiência de aprendizagem do inglês a partir das atividades

com tecnologias digitais desenvolvidas no Clube?; 7) algo que percebi durante as aulas é o fato de que vocês passaram a acessar o Classcraft <sup>1</sup> com bastante frequência fora do Clube. Emergiram comentários, durante as aulas, afirmando que “a aprendizagem do inglês não se faz mais somente no momento de aula, mas sim no dia a dia”. O que vocês querem dizer com isso?; 8) gostaria que você comentasse sobre como é sua rotina de estudos, mencionando as ferramentas que utiliza; 9) que percepções você tem da escola, atualmente, em relação ao uso de tecnologias digitais?; 10) em sua opinião, como deve ser a aprendizagem de um idioma?

Constituí o campo desta pesquisa uma escola particular localizada em uma cidade no interior de Santa Catarina. A referida escola, no ano de 2017, passou a oferecer o curso de Ensino Médio, com a proposta de trabalhar as disciplinas regulares em forma de situações de aprendizagem. No contraturno, eram oferecidos aos estudantes os Clubes, dentre eles o Clube de Inglês. O Clube é um espaço de atividade optativa, gratuita, dividida em níveis, oferecida aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, no contraturno das aulas regulares, para a aprendizagem de inglês.

Durante as aulas do Clube, a partir de um olhar etnográfico (LILLIS, 2008) ao campo de estudo, foi possível perceber que o eixo comum que unia os clubistas era o de práticas letradas com TD e é a partir de tais práticas que direcionamos nossas discussões na seção a seguir.

Destacamos que as análises se orientam a partir das seguintes regularidades: a) indícios de uso das TD em práticas de letramentos escolares e não escolares; b) percurso de apropriação e uso docente das TD em práticas letradas; c) valoração a práticas letradas “inovadoras” com TD.

## **Modos de interação dos sujeitos com as tecnologias digitais dentro e fora do contexto escolar**

Considerando a natureza sócio-histórica e culturalmente situada dos letramentos, trazemos, inicialmente, alguns indícios de usos que os sujeitos mencionam fazer das TD em práticas de letramentos dentro e fora do contexto escolar.

Felipe:<sup>2</sup> [...] na verdade, tem um padrão que, com certeza os jovens de hoje em dia, cem por cento do tempo dele, ele tá interagindo com algum tipo de tecnologia, ou ele tá no celular, ou na TV ou no computador. No meu caso, sei lá, eu fico setenta por cento do tempo no celular, eu consumo muito conteúdo do Youtube, vídeos [...].

Luis: [...] eu sempre achei estudar com livros chato, eu nunca escrevo na aula, então, quando eu tô em uma aula no computador, é muito mais legal, porque pra mim é mais fácil [...]. Se você mandar eu fazer um cartaz eu posso fazer no Canva, eu posso colocar estilo, se tu mandar eu fazer uma redação eu vou ter que fazer a redação. Lá no Clube eu não vou precisar fazer uma redação no papel.

Felipe: sim, se pegar um livro e dar pra gente um livro sobre inglês a gente não vai querer tipo, estudar o livro, mas se colocar uma tecnologia digital ali, falando sobre coisas que você gosta de estudar, pesquisar, até dá gosto assim [...] porque na verdade, qualquer informação que a gente queira tá ali.

1 Plataforma de gamificação utilizada em aulas do Clube de Inglês em práticas letradas com TD: <https://www.classcraft.com/pt/>

2 Destacamos que os nomes utilizados no decorrer do artigo são pseudônimos, com vistas a manter em sigilo a identidade dos sujeitos da pesquisa

A partir do excerto [1] nossa compreensão vai ao encontro do que postula Gee (2001), para quem a leitura e a escrita não podem ser separadas de falar, ouvir e interagir e de se usar a linguagem para pensar e agir sobre o mundo.

Ao mencionar “*eu sempre achei estudar com livros chato*”, e posteriores comentários, há indícios de que a problemática relacionada ao percurso de aprendizagem a partir do livro didático não é em relação ao seu conteúdo, mas uma crítica à metodologia. Isso se comprova quando um dos sujeitos afirma que, no caso do uso das TD, a abordagem seria mais prazerosa, provavelmente pelo fato de serem parte, também, da forma como esses sujeitos estudam e mobilizam conhecimentos no contexto não escolar.

Compreendemos, conforme reforça Buzato (2009, p. 71), que apesar de as TD carregarem consigo a ideia de modernização “tão intimamente conectada aos artefatos e aos modos de fazer ditos digitais, modos que reconfigurariam, supostamente, todos os campos da prática social”, em muitos contextos, escolares ou não, essa modernidade ainda não chegou a se instalar. Em complemento ao que afirma o autor, apesar de no contexto em que essa pesquisa se desenvolveu haver a grande disponibilidade de recursos digitais, tanto por parte da escola quanto por parte dos estudantes, pouco dessas ferramentas eram exploradas em eventos em sala de aula, fato que problematizamos a partir de agora.

Ao indicar “[...] *eu fico setenta por cento do tempo no celular, eu consumo muito conteúdo do YouTube, vídeos*”, Felipe evidencia sua inserção em práticas de letramentos com diferentes tipos de TD. Essa afirmação tem relação com o que discutem Gourlay, Hamilton e Lea (2014), ao citar que diferentes letramentos existem e precisam ser reconhecidos ao invés de ser privilegiado um único padrão universal que normaliza um conjunto de práticas, como aquelas com o uso de texto impresso, por exemplo. A partir dessa perspectiva, os NEL desafiam a abordagem normativa incorporada no contexto educacional e afirmam a natureza situada das práticas com TD. Porém, há de se polemizar que o uso das TD como ferramentas de ensino não pode ser reduzido à aquisição de habilidades pelos sujeitos que com elas interagem, caso contrário, sua presença apenas contribuiria para uma maior deslegitimação do contexto escolar.

Nessa vertente, há de se discutir que, para que não ocorra tal deslegitimação da escola na relação com as TD, é necessário que se promova a inclusão digital. Street, Lea e Lillis (2015) trazem contribuições ao posicionamento do autor (2009), citando que a inclusão digital e a mudança nas práticas de letramentos escolares requerem uma revisão do que conta como conhecimento, tanto dentro quanto fora das escolas. Além disso, são necessárias reflexões e discussões sobre o papel dos sujeitos frente às TD em uma cultura em que o hibridismo se faz cada vez mais presente (KOMESU; GALLI, 2016).

Nessa perspectiva, Gourlay, Hamilton e Lea (2014) reforçam que, para que ocorra, efetivamente, a integração dessas TD em práticas de letramentos escolares, deve-se reconhecer a existência de camadas de tecnologias na vida cotidiana. As TD emergem, sobrepõem-se e competem com formas pré-existentes, em períodos de transição, mas também acabam por desaparecer. O excerto [1] marca a sobreposição e competição nos usos de letramentos e de ferramentas para praticar letramentos por parte dos sujeitos que, ora fazem uso de TD, ora fazem uso do texto impresso.

As considerações trazidas por esses autores também se relacionam com o enunciado de Felipe, ao reforçar não apenas sua preferência pelo uso de TD em práticas de letramentos, mas pela generalização acerca dos usos dessas tecnologias por parte dos jovens: “*os jovens de hoje em dia cem por cento do tempo dele ele tá interagindo com algum tipo de tecnologia*”. Nesse sentido, é relevante considerar o que diz o sujeito, pois os NEL dão ênfase à aprendizagem informal em práticas cotidianas inseridas em redes de apoio e como ela se relaciona com contextos educacionais formais. Para os NEL, as TD são consideradas patrocinadoras da aprendizagem e moldam significativamente as práticas através do seu papel significativo no suporte de atividades e oferecendo acesso a habilidades específicas e materiais necessários para a aprendizagem (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014).

O posicionamento dos autores, acima, se relaciona com o enunciado de Luis, em [1], quando cita que “*no computador é muito mais legal, porque pra mim é mais fácil, eu posso [...]. Se você mandar eu fazer um cartaz eu posso fazer no Canva [...]*”.

Conforme indicado por Lankshear (2002), os estudantes necessitam aprender o metaconhecimento e, conseqüentemente, aprimorar o controle de uso de diferentes Discursos secundários, na oralidade, na leitura e na produção escrita no contexto escolar. Há pistas, na fala de Luis, de que o uso de TD para a inserção desses sujeitos em diferentes Discursos é mais significativa, permitindo que se posicionem como *insiders* (GEE, 2001) em práticas de letramentos. Os conhecimentos dos sujeitos acerca dos usos das TD na relação com novos Discursos em que estão sendo inseridos em contexto escolar pode conferir a eles a sensação de controle da situação, decorrente do uso de suas habilidades em diferentes práticas de letramentos, validando a afirmação de Gee (2001, p. 137) de que “significado na linguagem está vinculado às experiências das pessoas de ação situada no mundo material e social”.

Há de se destacar, porém, que é papel de toda a comunidade escolar tentar compreender como se dão as relações entre esses sujeitos e as TD e que esta compreensão se dá, segundo Marcelo (2009), ao longo da vida, na interação com diferentes contextos e Discursos. Porém, é comum, conforme indícios no excerto [2], que o discurso do *déficit* (GEE, 1999) recaia, por vezes, sobre o professor, sem ser considerada a posição desse profissional como a de alguém que faz parte de uma instituição e que também precisa de formação, incentivo, infraestrutura e condições adequadas para desenvolver seu trabalho.

Excerto [2]

Luis: É, é que quando a gente usa um livro, ele nunca vai estar cem por cento atualizado em relação ao nosso cotidiano né. Tipo, um livro que a gente usar, raramente vai pedir pra gente criar um blog, ou pra gente falar sobre determinadas coisas do nosso cotidiano e eu não sei o que impede que os professores tragam isso pra sala de aula.

Evandro: Então, muitas vezes, também, os professores trabalham quarenta ou sessenta horas semanais e em várias escolas, né. Eles não são só professores aqui. Tipo, acho que noventa e nove por cento dos nossos professores dão aula em outros colégios também né, então, tipo assim, em outros colégios daqui, o método é o tradicional, se a escola manda ser tradicional tem que ser tradicional, então, eu até entendo um pouco o lado deles [...], eles não têm tempo pra inventar e talvez dar uma aula dessa, eles também tem uma vida

corrida, [...] então, assim, eu gostaria que preparassem algo que fugisse ao método tradicional? sim, mas eu também entendo o lado deles sabe. Não que o método tradicional não possa mais existir, não dá pra dizer isso, porque ele vem há muito tempo já, né. Só que eu acho que daria pra buscar resultados muito maiores utilizando a tecnologia [...].

As discussões dos parágrafos anteriores acerca do uso das TD em práticas de letramentos escolares e de críticas às metodologias que prezam somente pelo uso do texto impresso legitimam a fala de Luis em [2]. Inicialmente, o sujeito parece tecer críticas à metodologia que se apoia apenas no livro didático e ao próprio conteúdo abordado pelo livro, afirmando serem desconectados das práticas de letramentos dos estudantes da atualidade. Em seguida, seu enunciado deixa indícios de uma crítica à prática do professor, fazendo recair sobre ele a culpa pela decisão do uso do livro didático, além de dar pistas de uma pressuposição do sujeito de que o professor deve ser alguém que esteja constantemente se atualizando acerca de práticas e de conteúdos que se relacionem com os demais contextos em que os sujeitos desse estudo se inserem, além do escolar. Para Gourlay, Hamilton e Lea (2014), depoimentos como os de Luis são comuns no contexto educacional atual, em que professores são desafiados a utilizar tanto as tecnologias impressas quanto as digitais para possibilitar a transição de uma abordagem para a outra.

Há de se problematizar, conforme citado por Evandro, em [2] *eu acho que daria pra buscar resultados muito maiores utilizando a tecnologia [...]; entendo um pouco o lado deles [...], eles não têm tempo pra inventar*”, que é comum professores da educação básica trabalharem por várias horas em diferentes escolas e que espaços possuem regulamentos diferentes, que exigem distintas atuações do professor. Essa problemática corrobora as ideias de Nascimento e De Grande (2018), ao justificarem que, ao atuar em diferentes contextos, professores passam a participar, de maneira periférica ou centralmente, de mundos sociais e discursivos distintos, em que identidades contrastantes são negociadas nos diferentes espaços sociais relacionados à sua profissão. Em concordância às autoras, há a compreensão de que a interação em todos esses contextos é constitutiva do professor e reflete em suas práticas em sala de aula.

Nessas práticas, confrontam-se identidades, do professor e daqueles com quem ele interage, em conflito pelo entrelaçamento de diferentes mundos discursivos, resultando em “vozes sociais que clamam pela inovação das práticas educacionais” (NASCIMENTO; DE GRANDE, 2018, p. 580), conforme observa-se no decorrer do excerto [2].

As discussões apresentadas pelos sujeitos, em [2] apontam indícios da tensão vivenciada por professores ao se depararem com perspectivas de trabalho tão distintas, em diferentes contextos, em contraste com seus saberes profissionais diante dos pedidos de introdução de práticas inovadoras.

Outro conflito que se apresenta a partir da fala dos sujeitos é aquele relacionado ao uso do livro didático. Segundo Luis, em [2], “[...]um livro que a gente usar, raramente vai pedir pra gente criar um blog, ou pra gente falar sobre determinadas coisas do nosso cotidiano”. O enunciado deixa transparecer a dicotomia que divide, de um lado o discurso sobre inovação nas práticas pedagógicas a partir das TD e, de outro, o discurso do uso do livro didático como uma ferramenta arcaica de ensino, por não ser relacionada ao contexto em que os sujeitos se inserem.

Esse contexto implica na necessidade de um posicionamento por parte do professor, que precisa mediar, de um lado, os discursos de estudantes que sugerem o uso de diferenciadas metodologias de ensino e, de outro, o discurso de membros superiores integrantes da instituição escolar que regulamentam seu currículo. O mais importante, para Nascimento e De Grande (2018), é que o professor não internalize a ideia de que necessita assumir um padrão de comportamento que possa ser considerado inovador no sentido de se adequar aos pressupostos do paradigma de aprendizagem interativa sem que se sinta preparado ou confortável para isso. Conforme já discutido nesta seção, inovar não é sinônimo de transposição. Isso se reforça na fala de Evandro, quando afirma que, *“eu até entendo um pouco o lado deles, eles trabalham demais”*.

Então, podemos compreender que a atribuição de significações, por parte do sujeito, ao agir docente pressupõe uma identidade profissional, ou identidades profissionais que são construídas nesse processo de elaboração de sentidos, ao longo da vida, em que as interações são ponto chave. Para Nascimento e De Grande (2018), é a partir dessas contraposições que o professor pode tomar consciência de suas práticas, em resposta à voz do outro. As contraposições de ideias de Evandro e Luis, em [2] indicam tensões que ora sinalizam conflitos, ora constituem ressignificações do que é ser docente ou do que pode vir a ser um outro docente, na concepção desses sujeitos e isso se reforça a partir do que enunciam em [3], a seguir, acerca do uso de TD por parte de estudantes e professores.

[Excerto 3]

Evandro: [...] essa ideia de que tu tem que aprender tudo no tradicional é uma coisa que funcionava no passado. As coisas mudam. Hoje a tecnologia veio e tu não pode fechar o olho pra tecnologia e querer voltar pro livro, que pra mim é importante, mas não pode ser só isso. [...] Eu acho que o diferencial tá na tecnologia, então eu acho que a tecnologia não pode ser a vilã da história. [...] Eu acho que a gente tem que ter uma relação mútua na hora de ajudar então, um professor talvez, que dá uma aula com alguma tecnologia, tá me ajudando passando conhecimento através daquela tecnologia.

O depoimento de Evandro parece indicar que, para ele, as TD permitem colaboração e aperfeiçoamento de práticas letradas. Tal percepção se relaciona com o que postula Wenger (2004), ao afirmar que somos todos membros de múltiplas comunidades e temos que negociar nossos papéis e identidades à medida que navegamos nas pontes entre as comunidades a que pertencemos. De maneira semelhante, a abordagem de um indivíduo no contato com as TD, provavelmente, mudará dependendo do contexto. White e Le Cornu (2011) exemplificam, citando que um indivíduo pode adotar um uso menos efetivo das TD em sua vida privada, mas uma abordagem constante de práticas com TD no contexto profissional, por exemplo. Para os autores (2011), diferentes indivíduos, geralmente, são muito bons em administrar suas abordagens de uso de TD em diferentes contextos e têm muita experiência de mudanças semelhantes em atitude e motivação à medida que se movem entre papéis desempenhados em espaços físicos.

Em relação à discussão acima, Evandro se posiciona dizendo *“[...] acho que a gente tem que ter uma relação mútua na hora de ajudar então, um professor talvez, que dá uma aula com alguma tecnologia, tá me ajudando passando conhecimento através daquela tecnologia”* e este posicionamento dá indícios de que o sujeito de que enxerga o professor como uma figura que faz diferentes usos

das TD e que, a partir desses usos, pode contribuir na troca de conhecimentos. Porém, ao citar “[...] a tecnologia veio e tu não pode fechar o olho pra tecnologia e querer voltar pro livro, o sujeito se posiciona sobre diferentes maneiras de ensino podem ser consideradas pela escola, conforme [4]:

[Excerto 4]

Evandro: têm professores, que aconteceu de passar uma prova online pra gente e deixar a gente consultar, porque alguns conteúdos da prova ele não tinha ensinado pra gente. Aí o que aconteceu, a prova que eu fiz lá não mediu nada do meu conhecimento, mediu a minha habilidade de consultar aquelas coisas na internet e responder, entendeu? ‘Ah, tu aprendeu?’, aprendi, aprendi sim, aprendi sobre aqueles conteúdos novos. Aí é mais uma coisa me mostrando que o método tradicional nem se compara ao método que usa tecnologias. E mais uma vez, sim, eu gostei daquele estilo de prova porque às vezes tu não precisa saber de tudo o que tá na prova, mas se eles te dão a oportunidade de pesquisar [...] Se tu tem a tua habilidade de procurar os dados, ver os dados e tirar a tua conclusão em cima daquilo ali, isso mostra que tu tem uma grande habilidade [...].

O enunciado de Evandro pode ser afiliado às ideias de Kleiman (2010) ao afirmar que a bagagem disciplinar tradicional é constantemente desafiada pelas TD. Para essa autora, os pesquisadores dos letramentos, neste campo, são os responsáveis por estudar e explicar essas novas configurações nos percursos de aprendizagem online.

Na mesma direção do pensamento de Kleiman, os estudiosos Gurlay, Hamilton e Lea (2014), discutem que, na educação e na sociedade, o conceito de letramentos tem sido aplicado a uma gama cada vez mais ampla de contextos, como o digital. Porém, conforme problematizado nos estudos dos autores, quando relacionado ao ambiente online, o termo letramentos parece passar a implicar uma espécie de *know-how* (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014), não muito diferente da noção de habilidades que os letramentos procuraram derrubar.

Essa é uma das críticas que os NEL realizam em torno do uso do termo letramento digital. Essa crítica se volta, por exemplo, aos estudos de Beetham, McGill e Littlejohn (2009), que se referem a um sujeito letrado digitalmente com alguém que possua: habilidades de uso do teclado, uso de tecnologias de captura, uso de ferramentas de análise, uso de ferramentas de apresentação, habilidades gerais de navegação, adaptabilidade, agilidade, confiança. Esta definição combina algumas habilidades técnicas muito específicas, como uma lista de atributos pessoais desejados ou visados dos estudantes, fazendo com que termos do tipo letramento digital sejam usados como uma lista de desejos (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014).

Também Belshaw (2012) desenvolve oito elementos de letrados digitais, que ele lista como culturais, cognitivos, construtivos, comunicativos, confiantes, criativos, críticos e cívicos. Apesar de essa lista parecer reconhecer a natureza social e coletiva dos letramentos e não ser baseada em habilidades nem em tecnologias dirigidas, os oito elementos se referem, principalmente, ao que parecem ser qualidades desejadas para serem associadas ao usuário individual idealizado e não às práticas com as quais se espera que se envolvam. A análise de Belshaw se origina em pesquisas realizadas em escolas, o que talvez explique o foco nos letramentos digitais como um conjunto de atributos a serem atingidos ou trabalhados (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014). Ainda que só pelo uso das ferramentas, esses autores defendem que isso é ser letrado digitalmente. Porém não é

desse ponto de vista que nossas discussões se posicionam, reportando-se a alguém letrado como um indivíduo que apenas saiba fazer o uso de ferramentas tecnológicas.

A partir das discussões levantadas por Beetham, McGill e Littlejohn (2009) e Belshaw (2012), afiliamo-nos ao posicionamento de Gourlay, Hamilton e Lea (2014), quando defendem a necessidade de se concentrar no que as pessoas realmente fazem na prática situada, desafiando a validade de um foco no transferível: como se os letramentos praticados no contexto não digital pudessem ser igualmente transferidos para o digital. Para os autores, é necessário nos afastarmos da noção de letramentos como um conjunto ideal de padrões abstratos para lutar por uma postura que inevitavelmente coloca os estudantes em *déficit* (GEE, 2001), ao invés de persistir em um enfoque de habilidades e uma preocupação com as qualidades pessoais desejadas dos estudantes. Sem uma perspectiva que considere a prática situada, o perigo é que não haverá desafio à perspectiva fortemente normativa sobre a prática escolar, que está enraizada no uso atual de letramento digital, para sinalizar competência e habilidade gerais (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014).

As discussões sobre questões de habilidades relacionadas ao conceito de letramento digital se relacionam, de certa forma, com a afirmação de Evandro, especialmente quando o sujeito infere que *“a prova que eu fiz lá não mediu nada do meu conhecimento, mediu a minha habilidade de consultar aquelas coisas na internet e responder”*. É interessante observar que seu enunciado aponta para a necessidade de certas habilidades mencionadas por Beetham, McGill e Littlejohn (2009) e Belshaw (2012), por parte do sujeito, a fim de que ele consiga navegar na internet em busca das informações para responder a prova. Entretanto, de acordo com estudiosos dos letramentos (GEE, 2000; 2001; STREET; LEA; LILLIS, 2015), uma prática de letramentos com TD representa um percurso de construção de sentidos que se desenvolve à medida que o leitor busca no seu conhecimento de mundo os elementos que vai combinar, confrontar, interagir com os extraídos do texto lido. Relacionando essa afirmação à fala de Evandro, pode-se inferir que não basta que o sujeito encontre a informação para responder a prova, mas que ele seja crítico e confronte diferentes tipos de informações a fim de responder a atividade proposta, assim como faria em uma prova sem o uso das TD.

Isso não significa dizer que TD não podem ser utilizadas nesse tipo de prática escolar, entretanto, para que isso ocorra, na opinião de Kress (2010, p. 9), é preciso compreender, inicialmente que *“as maneiras pelas quais lemos e escrevemos, adquirimos e avaliamos o conhecimento e nos comunicamos em todos os níveis estão mudando”*, mas que não exigem apenas conhecimentos técnicos em torno das TD. Em outras palavras, para que se possa agir em práticas de letramentos com TD, da forma que Evandro fez, é preciso saber manipular as TD, mas também é necessário confrontar e interpretar os dados que emergem a partir delas, para agir socialmente.

De acordo Evandro, *“se tu tem a tua habilidade de procurar os dados, ver os dados e tirar a tua conclusão em cima daquilo ali [...]”*. No caso de Evandro, é evidente que são necessárias, durante o evento de letramento, certas habilidades para manipular a ferramenta tecnológica, entretanto, ele também precisa conseguir confrontar as informações que encontra online para formular conclusões às perguntas da prova. Para Gee (2001) as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm, em si mesmas, enraizadas em conceitos de conhecimento e

de identidades. Por esse motivo, os letramentos são sempre contestados, tanto seus significados quanto suas práticas e, assim, as versões específicas sobre eles serão sempre ideológicas, serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo. É interessante destacar que a afirmação de Evandro dá pistas de que o sujeito, assim como inferido por Gee (2001), possui o conhecimento para manipular os dados com que interage online e, a partir disso, fazer uso desses dados em um evento de letramentos, como a prova em questão. Essa capacidade está totalmente relacionada à identidade desse sujeito, às suas trajetórias como aluno, à formação que recebeu e às interações que permitiram que o sujeito realizasse esse movimento.

Cabe destacar que a prática do professor, ao permitir que os estudantes consultassem a internet para realizar a prova, independentemente do motivo, se relaciona com uma abordagem ideológica de letramentos, uma vez que a prática não objetivou apenas a transmissão de conceitos a serem transpostos na avaliação, mas conferiu poder ao sujeito durante seus percursos de leitura e escrita (STREET, 2003). Dito isso, em um ambiente de convergência de mídias (BUZATO, 2014), é importante que os estudantes também sejam inseridos em práticas que desenvolvam seu senso crítico em torno do currículo escolar, mas também acerca das formas de acesso e manipulação desse conteúdo. É importante problematizar que, conforme Buzato (2009), as formas em que interagem professores e seus estudantes é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, conforme enunciado em [5].

[Excerto 5]

Evandro: o problema com o novo, dos professores, é achar que, assim, “ah eu vou passar um vídeo e eu vou botar slide sobre o meu conteúdo, um vídeo sobre o meu conteúdo”, mas pra nós isso já não é diferente, porque se a gente quer aquele vídeo, a gente vai no Youtube.

Luis: colocar a tecnologia no meio não faz o novo, mas o modo como a tecnologia é usada que faz a diferença.

Felipe: é, tem que usar de várias formas, tipo, de todas as formas que tu conseguir.

As falas de Evandro, Felipe e Luis podem ser interpretadas com o apoio de Marzari e Leffa (2013), quando apontam lacunas em disciplinas que versam sobre TD ou que se concentram em usos pedagógicos reais delas. Outros autores sustentam o ponto de vista sobre a necessidade de utilização de TD em práticas de letramentos em contextos educacionais. Mafra e Coscarelli (2013), por exemplo, afirmaram que usos de TD estão ligados às diversas práticas da sociedade e que, apesar do aumento ao acesso às TD, não há muitos indícios de uma apropriação crítica dessas novas ferramentas, o que se supõe que deveria ser iniciado desde a formação inicial tanto de professores, como dos formadores de professores.

Já o estudo de Miranda (2016) indica que os gêneros e práticas letradas mais requeridos aos estudantes continuam sendo aqueles tradicionais e escritos. Ao afirmar “o problema com o novo, dos professores, é achar que, assim, ‘ah eu vou passar um vídeo e eu vou botar slide sobre o meu conteúdo [...] mas pra nós isso já não é diferente, porque se a gente quer aquele vídeo, a gente vai no Youtube”, Evandro indica que os usos de TD descritos são apenas no sentido de ferramentas. Isso significa

que os usos das TD pelos estudantes, nesse sentido, não diferem em muito de outras tecnologias antes do digital, em que os eram utilizados processadores de texto, como *Word* e programas para a edição e exibição de trabalhos como o *Power Point*, ou assistem a um vídeo, que poderia ser visto em casa, para posterior discussão. Para esses sujeitos, essas práticas não são transformadas ou revolucionadas completamente com TD, mas seguem os mesmos padrões de antigas práticas de letramentos, como a escrita de textos à mão ou na máquina de escrever e apresentações em cartazes ou transparências (MIRANDA, 2016).

As falas de Luis e Felipe sustentam o posicionamento de Miranda (2016), quando afirmam que “colocar a tecnologia no meio não faz o novo, mas o modo como a tecnologia é usada que faz a diferença” e “tem que usar de várias formas, tipo, de todas as formas que tu conseguir”. Esses enunciados dão pistas de que as TD, por si só, não causam impacto, entretanto, as práticas em torno dessas TD é que transformam o contexto de ensino e aprendizagem, além de evidenciarem uma expectativa dos sujeitos por diferentes práticas envolvendo as TD no contexto escolar. O que se observa, inicialmente, a partir de [5], é que novas práticas exigem uma relação dialógica entre professor e estudantes, para que juntos, negociem os usos dessas TD em sala de aula. Além disso, as TD exigem que o professor selecione adequadamente as informações e incentive o aluno a usá-las para o aprendizado, promovendo, assim, a autonomia. O papel do professor facilitador também requer uma mudança de papel do aluno, que deve se tornar ativo e protagonista de sua aprendizagem.

Em [6], os sujeitos tentam expressar seus pareceres em torno da forma como visualizam o acesso ao conhecimento escolar por diferentes grupos:

[Excerto 6]

Felipe: é que o método tradicional, não é que ele não funciona pra ninguém, ele funciona, mas é pra cinco por cento dos alunos. Daí esses cinco por cento, eles são super bem-sucedidos e daí eles [o sistema] dizem “a esses aí são super bem-sucedidos, vamos continuar então, vamos continuar assim, porque, teve algum sucesso”, mas daí o resto não vai aprender nada e vai ter que se virar de algum outro jeito [...]. São diferentes inteligências né e tem que se explorar as diferentes inteligências.

No decorrer do excerto [6], Felipe lança posicionamentos que demonstram uma percepção de ensino voltada à valorização de classes dominantes. Há de se destacar que a crítica dos sujeitos não se refere somente aos conteúdos que são abordados pela escola, mas ao método que é utilizado para a abordagem desses conteúdos. Se lançarmos um olhar mais aprofundado aos enunciados acima, pode-se inferir que, inicialmente, o sujeito cria conexões em torno da relação entre metodologia de ensino e acesso ao conhecimento, discorrendo que, em sua percepção, apenas uma pequena parte de estudantes constroem sentidos a partir de práticas normativas de ensino – sendo práticas normativas compreendidas por ele como aquelas sem usos de TD.

Leffa (2007) explica que essa é uma realidade bastante comum nos contextos escolares. De acordo com o autor, apesar do discurso em prol da inclusão social, a prática indica um empenho constante pela exclusão. A sociedade tem a preocupação de produzir bens materiais ou intelectuais que poucos possam adquirir. O status de um conhecimento restrito está na

exclusividade que se concede a seus donos, ou seja, quanto maior o número dos excluídos de sua posse, maior o valor que lhe é agregado. O valor máximo possível está na posse de um bem único, do qual todo o resto da humanidade fica excluído (LEFFA, 2007) e, neste caso, nos referimos ao conhecimento.

O posicionamento do autor se relaciona diretamente com o contexto de vivência dos sujeitos desse estudo, em que, uma pequena parte de estudantes tem a possibilidade de frequentar escolas particulares, de alto custo, com foco exclusivo em bons resultados nos testes oficiais, para o ingresso em uma universidade renomada, a partir de abordagens, quase predominantemente, normativas de ensino.

Há indícios, em [6], de uma expectativa do sujeito em relação a usos de abordagens relacionadas à perspectiva sociocultural dos NEL, que se contrapõe a uma corrente que, até então, concebia a *“oralidade e a escrita como formas dicotômicas de linguagem, defendia a supremacia da escrita e das sociedades que já a usavam, em detrimento das sociedades consideradas ágrafas”* (FIAD, 2016, p. 203). As palavras da autora dão apoio à afirmação de Felipe ao enunciar que *“são diferentes inteligências, né e tem que se explorar as diferentes inteligências”*, ou, pela perspectiva sociocultural dos letramentos, é preciso valorizar os diferentes usos que diferentes sujeitos fazem da leitura, escrita e oralidade.

Há de se destacar, ainda na relação com o enunciado de Felipe, que antes do que Vianna et al. (2016) denominam como a virada social dos letramentos, as formas de escrita já consagradas, por serem as formas utilizadas pelas classes dominantes, eram as únicas formas aceitas e valorizadas, sendo que as escritas que não correspondiam a esse padrão consagrado eram marginalizadas e praticamente invisíveis socialmente (FIAD, 2016).

Por isso, não se pode negar que há conflitos entre os mundos dos letramentos, especialmente quando reconhecemos que o sistema de educação formal funciona como o letramento institucionalizado mais dominante em nossa sociedade, ditando o que vale tanto como conhecimento legitimado quanto usos da linguagem (BUNZEN, 2010).

É na relação com o que postulam Vianna et al. (2016), Fiad (2016) e Bunzen (2010), com base em estudos etnográficos, considerando a etnografia como uma metodologia que permite chegar a diferentes letramentos existentes em diferentes grupos sociais, em diferentes contextos, possibilitando uma visibilidade desses letramentos e um reconhecimento das diferentes práticas e usos de letramentos, que Street (2003) propõe o modelo ideológico de letramentos. Este modelo, alternativo ao autônomo, oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramentos, na medida que elas variam de um contexto para outro.

## Considerações finais

A partir das discussões desenvolvidas nesta seção, percebe-se que, para os sujeitos, as TD são sinônimo de inovação em práticas de letramentos, mas apenas quando utilizadas de formas diferenciadas às quais estão habituados. Para os sujeitos, quando as TD são utilizadas como uma

simples ferramenta que prevê a aplicação de habilidades técnicas em práticas de letramentos, seus usos não são significativos.

Ainda, a partir dos dados, há pistas da compreensão dos sujeitos sobre um discurso propagado por agências de letramentos em torno da necessidade de inovação em práticas de letramentos em confronto com as práticas que realmente são promovidas em seu contexto de estudos. Concomitantemente a isso há, por parte dos sujeitos, a noção de que tanto professores quanto estudantes são capazes de contribuir no percurso de usos de TD no contexto escolar, pois ambos possuem diferentes conhecimentos em torno dessa questão.

Entretanto, os dados parecem dar indícios da compreensão dos sujeitos de que suas expectativas em relação aos usos das TD por parte do professor ultrapassam o âmbito do conhecimento docente em torno das TD e perpassam o campo da formação do professor, das condições de trabalho docente e das relações de poder presentes no contexto escolar.

## Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. BARTON, D.; HAMILTON M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BEETHAM, H., MCGILL, L. & LITTLEJOHN, A. **Thriving in the 21st century: Learning Literacies for the Digital Age** (executive summary, conclusion and recommendations). The Caledonian Academy, Glasgow Caledonian University for JISC, 2009.

BELSHAW, D. **The Essential Elements of Digital Literacies**, 2012. Ebook. Disponível em: <http://www.slideshare.net/dajbelshaw/the-essential-elements-of-digital-literacies>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BUNZEN, C. Os Significados do Letramento Escolar como uma Prática Sociocultural. VÓVIO, Cláudia L.; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BUZATO, M. E. K. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e a para a inclusão digital. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.17, n.1, p. 25-60, 2014.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **Delta**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

DUARTE, G. B. **Eventos complexos de letramento na aprendizagem do inglês: relações entre práticas de letramentos, gamificação e motivação**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2017. 165 p.

FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. FIAD, R. (Org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 204-226.

FISCHER, A.; VICENTINI, M. identidades em práticas de letramentos com tecnologias digitais: a comunicação oral gamificada em um Clube de Inglês. **Organon**, Porto Alegre, v. 35, n. 68, p. 1-19, 2020.

FISCHER, A.; GRIMES, C.; VICENTINI, M. A escrita gamificada de fanfictions com o apoio de tecnologias digitais em um clube de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 58, v. 3, p. 1164-1196, set./dez. 2019.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GEE, J. P. The new literacy studies: from socially situated to the work of the social. 2000. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, p. 180-196.

GEE, J. P. Social linguistics and literacies. **Ideology in Discourses**. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**. v. 21, 2014. p. 1-13.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

KOMESU, F. C.; GALLI, F. C. S. Práticas de Leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns. **Revista da ABRALIN**, v.15, n.2, p. 165-185, jul./dez. 2016.

KRESS, G. The profound shift of digital literacies. BARTON, D.; GILLNS, J. D. Digital Literacies: A Research Briefing by the Technology Enhanced Learning. London: **Teaching and Learning Research Programme**, 2010. Disponível em: [encurtador.com.br/bwJ18](http://encurtador.com.br/bwJ18). Acesso em: 12 mar. 2022.

LANKSHEAR, Colin, et al. Introduction. In: LANKSHEAR, C. **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002. p. 63-79.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, 2007.

LILLIS, T. Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**, v. 25, n. 3, p. 353-388, 2008.

MAFRA, N. D. F.; COSCARELLI, C. V. N. TIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 899-917, 2013.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de ciências da educação**. Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARZARI, G.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.2, p. 1-18, 2013.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2010. E-book.

MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (res) significações e refrações com tecnologias digitais**. 2016. Tese (Doutorado) -. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2016. 414 p.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015.

NASCIMENTO, E. L.; DE GRANDE, P. Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: formação do professor, letramentos e desenvolvimento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 57, p. 579-599, 2018.

STREET, B.; LEA, M. R.; LILLIS, T. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres, 2003. Disponível em: [encurtador.com.br/jCDMQ](http://encurtador.com.br/jCDMQ). Acesso em: 20 mar. 2022.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/ New York: Routledge, 2000. p. 9-37

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

WENGER, E. **Communities of practice**: a brief introduction. 2004. Disponível em: [encurtador.com.br/nsFW6](http://encurtador.com.br/nsFW6). Acesso em: 20 mai. 2022.

WHITE, D.; LE CORNU, A. Visitors and residents: a new typology for online engagement. **First Monday**, v. 16, n. 95, Sept. 2011. Disponível em: [encurtador.com.br/cjovO](http://encurtador.com.br/cjovO). Acesso em: 25 mai. 2022.