

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARIANNA COLLARES SOARES REGO

**PRODUÇÃO DE NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA O USO DO *SMARTPHONE* NAS AULAS DE LÍNGUAS**

Rio Grande

2021

MARIANNA COLLARES SOARES REGO

PRODUÇÃO DE NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA O USO DO *SMARTPHONE* NAS AULAS DE LÍNGUAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Camila
Lawson Scheifer

Rio Grande

2021

Ficha Catalográfica

R343p Rego, Marianna Collares Soares.
Produção de narrativas transmidiáticas: uma proposta pedagógica para o uso do *smartphone* nas aulas de Línguas / Marianna Collares Soares Rego. – 2021.
118 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2021.

Orientadora: Dra. Camila Lawson Scheifer.

1. Letramentos Digitais 2. Narrativas Transmidiáticas
3. *Smartphone* I. Scheifer, Camila Lawson II. Título.

CDU 37.02

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Dedico este trabalho a minha avó Noemi (in memoriam), por ter sido minha primeira aluna, nas aulas que eu dava na garagem da nossa casa, quando eu tinha 10 anos. Por sempre ter me incentivado a ser professora, mesmo quando todos desejaram que eu fosse engenheira. À mulher que primeiro me ensinou não só a ter persistência, mas também a conquistar independência através do estudo. E, além disso, quem primeiro me ensinou que a empatia precisa estar presente em todas as relações.

ÀQUELES QUE DIVIDEM AS TRINCHEIRAS COMIGO...

“Quem estará nas trincheiras ao teu lado?

- E isso importa?

- Mais do que a própria guerra.”

(Ernest Hemingway)

Lembro-me do dia em que li esse diálogo de Hemingway pela primeira vez. Naquele momento, enfrentava uma fase difícil de muitas dúvidas e ansiedades, que foi necessária para que eu reconhecesse a importância de ter quem amo e admiro ao meu lado.

Primeiramente, agradeço a minha avó Noemi, que há seis anos foi se aventurar em outro plano, mas nunca deixou de estar presente no meu coração, para transformar minhas dores em força para realizar meus sonhos.

Aos meus pais, Anajara e Marco Antônio, por terem me ensinado a trabalhar pelos meus objetivos sempre de forma honesta e humilde.

A prof. Ana Cláudia Pereira de Almeida, quem primeiro abriu as portas e as janelas da Linguística Aplicada para mim, num convite despretensioso para participar do grupo de pesquisa “Tecnologias, Produção de Materiais e Linguística Aplicada” em 2016. Quem, há dez anos, ensina-me muito sobre afeto e resiliência. Sou imensamente grata por aprender tanto contigo. Obrigada por me ajudar a juntar as pedras do caminho!

A minha orientadora, prof. Camila Lawson Scheifer, por todas as palavras de carinho e de incentivo, por não ter medido esforços para que esta pesquisa continuasse, apesar das incertezas da pandemia, e por ter me ajudado a escolher uma casinha acadêmica para chamar de minha. Sou infinitamente grata pela oportunidade de trabalhar contigo! És e sempre serás uma inspiração de pessoa e de profissional para mim.

A prof. Elisabete Andrade Longaray, por ter me resgatado quando pensei em me afastar da língua estrangeira, por ter acreditado nas minhas ideias e por ter me impulsionado a colocá-las em prática lá em 2018. Por ter sido ombro amigo tantas vezes em que dividimos não só angústias

acadêmicas, como também os altos e baixos do cotidiano. Betinha, muito obrigada!

Ao prof. Valter Henrique de Castro Fritsch, pelas inesquecíveis aulas de Literatura Inglesa na graduação e de Letramento Literário na pós-graduação. Obrigada por participar, sempre com tamanha sensibilidade e empatia, de mais um momento importante na minha formação docente!

Ao Ricardo Costa, ao André Beviláqua e ao Vinícius de Oliveira, pelo incentivo e pelas trocas de experiência a cada JETAL. Cada conversa com vocês “na hora do cafezinho” me fez acreditar que é possível, sim, problematizar e integrar as tecnologias digitais para promover um ensino crítico de línguas.

A Jéssica lung, o melhor presente que o Programa de Pós-Graduação em Letras da FURG poderia me dar. Obrigada pela parceria, pelas escritas em conjunto, pelos áudios no *WhatsApp*, pelas chamadas de vídeo e por estar aqui em todos os momentos difíceis que só ficaram menos pesados graças ao teu apoio!

A Valdirene Steglich e a Mariana Andrade, por me ajudarem a reconhecer meu potencial durante essa jornada.

A toda equipe British House e, em especial, a Rosimere Reis e a Cibele Teixeira, por serem a luz da experiência sempre que eu precisei de uma conversa amiga.

As participantes desta pesquisa, por toda a disponibilidade para realizar as tarefas da oficina de forma tão engajada.

A Andreza Bernardo, por ter estado sempre tão presente, graças à tecnologia, em cada conquista desde 2012. Obrigada, amiga, por acreditar no meu potencial.

Aos meus alunos, por me ensinarem tanto a cada nova aula. Grande parte das reflexões que integram este trabalho foi fruto dos nossos encontros, principalmente neste período pandêmico em que, mesmo “longe”, estamos mais próximos do que nunca.

A Myrelli, meu amor, por dividir a trincheira da vida comigo diariamente, por ter entendido todas as ausências, por ter sido meu oásis nos últimos cinco anos. Por tudo. Sempre.

“If you just believe in your wildest dreams, they will come true.”

(Rupaul Charles)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal articular e ancorar empiricamente subsídios teóricos para a incorporação pedagógica de *smartphones* na aula de línguas, sob o viés de uma educação linguística pluralista e crítica (GEE, 2003; COPE; KALANTZIS, 2008). Dito isso, são objetivos específicos deste trabalho: (i) Fazer um levantamento bibliográfico problematizador de trabalhos brasileiros sobre o uso de *smartphones* na sala de aula de línguas, publicados na última década no campo da Linguística Aplicada, através de um Estado da Arte, a fim de identificar principais temas de estudo e práticas vinculadas a esses dispositivos; (ii) Dialogar criticamente com os trabalhos levantados, a partir do referencial teórico adotado neste estudo; e (iii) Realizar breve intervenção pedagógica com uso de *smartphones*, através de uma oficina experimental sobre produção de narrativas transmidiáticas, com vistas a explorar o potencial dos dispositivos e a ancorar empiricamente a proposição dos subsídios teóricos. Para tanto, na primeira parte deste trabalho, alinho-me aos Novos Estudos de Letramento (NEL) (HEATH, 1983; STREET, 1984; GEE, 1996) e à Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), por assumirem a centralidade das práticas de linguagem no universo *online*. Nessa perspectiva, assumo ser significativo à proposta deste estudo o conceito de educação linguística pluralista e crítica, tal qual proposto por Cope e Kalantzis (2008), que visa a dar conta das multiplicidades culturais e semióticas de um mundo globalmente conectado, frequentemente acessado por meio de dispositivos móveis, a exemplo dos *smartphones*, e o de aprendizagem crítica (GEE, 2003). Nesse sentido, também me ancoro em Miller (2011) e em sua proposta de divisão de mídias. Tal proposta se faz importante a este trabalho por estarmos imersos em uma Cultura Digital (LÉVY, 1999; MILLER, 2011; JENKINS, 2009). No contexto de uma Cultura Digital marcada pela mudança da Web 1.0 para a 2.0, interessa-me pensar o sujeito que está hoje na escola como um “produsuário” (JENKINS, 2009), isto é, alguém que, em alguma medida, produz em cima dos objetos midiáticos que lhe são dados a consumir. Metodologicamente, esta é uma pesquisa de natureza interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2008), que é articulada a partir de dois estudos: o primeiro consiste na criação de um Estado da Arte (FERREIRA, 2002) sobre *smartphones* no ensino de línguas; e o segundo na criação de uma oficina pedagógica experimental, que se propõe como um breve estudo exploratório (GIL, 2002), acerca do uso desses dispositivos para construção de narrativas transmidiáticas, realizada em duas turmas dos cursos de Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2020. O Estado da Arte (FERREIRA, 2002) desenvolvido permitiu reunir elementos que orientaram tanto a condução da oficina pedagógica quanto a articulação de subsídios teóricos para o uso pedagógico de *smartphones* na aula de línguas. Os resultados encontrados no Estado da Arte apontam que, mesmo com a ascensão dos estudos sobre Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), a maioria dos trabalhos envolvendo as TDIC ainda toma o *smartphone* apenas como suporte. Já a oficina permitiu identificar e explorar reflexivamente as possibilidades pedagógicas para o trabalho com narrativas transmidiáticas a partir das *affordances* naturais (BUZATO, 2009; BRAGA; GOMES; MARTINS, 2017) do *smartphone*. Por fim, aponto, nesta dissertação, os possíveis ganhos de se lançar mão de *smartphone* em contextos escolares de ensino de línguas, especialmente para o trabalho com narrativas

transmidiáticas, e articulo subsídios teóricos que possam servir de referência para a incorporação pedagógica desse dispositivo sob um viés educacional que se proponha pluralista e crítico.

Palavras-chave: Letramentos Digitais; Narrativas Transmidiáticas; *Smartphone*.

ABSTRACT

The main aim of this research is to articulate and empirically anchor theoretical subsidies for the pedagogical incorporation of smartphones in language classes, under the bias of a pluralistic and critical linguistic education (GEE, 2003; COPE; KALANTZIS, 2008). In order to do so, the specific aims of this work are: (i) To conduct a problematizing bibliographical survey of Brazilian works on the use of smartphones in language classrooms, published in the last decade in the field of Applied Linguistics (AL), through a State of Art, so that it is possible to identify the main studies and practices connected to these devices; (ii) Dialogue critically with the works raised, from the theoretical framework adopted in this study; and (iii) Carry out a brief pedagogical intervention using smartphones, through an experimental workshop on the production of transmedia storytelling, as an opportunity of exploring the potential of devices and empirically anchoring the proposition of theoretical subsidies. Therefore, in the first part of this work, I align myself with the New Literacy Studies (NES) (HEATH, 1983; STREET, 1984; GEE, 1996) and the Pedagogy of Multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996), which assumes the centrality of language practices in the online environment. From this perspective, I assume that the concept of pluralistic and critical linguistic education is significant to this work, as conceptualized by Cope and Kalantzis (2008), which aims to account for the cultural and semiotic multiplicities of a globally connected world that is often accessed through mobile devices, such as smartphones, and critical learning (GEE, 2003). Furthermore, I also rely on Miller (2011) and his media division. His proposal is important to this work because we are immersed in a Digital Culture (LÉVY, 1999; MILLER, 2011; JENKINS, 2009). In the context of a Digital Culture marked by the change from Web 1.0 to 2.0, I am interested in thinking about the learner who is currently at school as a “producer” (JENKINS, 2009), that is someone who, to some extent, produces according to the media objects that it is given to consume. Methodologically, this is an interpretive research (DENZIN; LINCOLN, 2008), which is articulated from two studies: the first consists in the creation of a State of Art (FERREIRA, 2002) on smartphones in language teaching; and the second in the creation of an experimental pedagogical workshop, which is proposed as a brief exploratory study (GIL, 2002), about the use of these devices for the construction of transmedia storytelling, held in two classes of the Languages courses at the Federal University of Rio Grande (FURG), in 2020. The State of Art (FERREIRA, 2002) developed allowed to gather elements that guided both the conduct of the pedagogical workshop and the articulation of theoretical subsidies for the pedagogical use of smartphones in language classes. The results found in the State of Art show that, even with the rise of studies on Digital Technologies of Information and Communication (DTIC), most works involving DTIC still use the smartphone only as a support. The workshop, on the other hand, allowed the identification and reflexive exploration of pedagogical possibilities for working with transmedia storytelling based on the natural affordances (BUZATO, 2009; BRAGA; GOMES; MARTINS, 2017) of the smartphone. Finally, in this work, I point out the possible gains of using the smartphone in language teaching at school contexts, especially for working with transmedia storytelling. I articulate theoretical subsidies that can serve as a reference for the pedagogical incorporation of this device under a educational bias that claims to be pluralistic and critical.

Keywords: Digital Literacies; Transmedia storytelling; Smartphone.

LISTA DE ABREVIATURAS

LA – Linguística Aplicada

NEL – Novos Estudos de Letramento

NLG – New London Group

QSL – Quadro de Sequência Lógica

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As oito dimensões de uma educação transformativa (adaptado)

Figura 2 – Percurso metodológico elaborado a partir das etapas para do Estado da Arte (FERREIRA, 2002)

Figura 3 – Mapa semântica-enunciativo dos 33 trabalhos categorizados e distribuídos por ano de publicação

Figura 4 – *Handout 1*

Figura 5 – *Handout 2*

Figura 6 – *Frame 1* da narrativa 1

Figura 7 – *Frames 2 e 3* da narrativa 1

Figura 8 – *Frames 1 e 2* da narrativa 2

Figura 9 – *Frames 3 e 4* da narrativa 2

Figura 10 – Outros *frames* da narrativa 2

Figura 11 – *Frame 1* da narrativa 3

Figura 12 – *Frame 2* da narrativa 3

Figura 13 – *Frames 3 e 4* da narrativa 3

Figura 14 – Capa da narrativa 4

Figura 15 – *Start here*

Figura 16 – *Who is she?*

Figura 17 – *Look for clues in Maria's dorm*

Figura 18 – *Look for clues in Maria's dorm* (ao clicar no ícone da câmera verde)

Figura 19 – *Look for clues in Maria's dorm* (ao clicar no ícone do *Youtube*)

Figura 20 – *Immersive Reader*

Figura 21 – *I should check the hospital*

Figura 22 – *“Help me, I do not know if I can wait for tomorrow”*

Figura 23 – *Redesign* da etapa 1

Figura 24 – *Redesign* da etapa 2

Figura 25 – *Redesign* da etapa 3

Figura 26 – *Redesign* da etapa 4

Figura 27 – *Redesign* completo da oficina

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Índice de artigos publicados na última década

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de observação dos elementos presentes na narrativa 1

Tabela 2 – Níveis de observação dos elementos presentes na narrativa 2

Tabela 3 – Níveis de observação dos elementos presentes na narrativa 3

Tabela 4 – Níveis de observação dos elementos presentes na narrativa 4

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do primeiro levantamento de periódicos

Quadro 2 – Estudos que envolvem o *smartphone*

Quadro 3 – Trabalhos selecionados à análise

Quadro 4 – Síntese dos conceitos de aprendizagem utilizados para a elaboração das práticas pedagógicas

Quadro 5 – As sete etapas das histórias digitais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS E ENSINO DE LÍNGUAS.....	19
1.1 Novos Letramentos e Cultura Digital: a relação entre sujeito e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na contemporaneidade	19
1.2 Por uma Educação Linguística Pluralista e Crítica: aspectos teóricos do ensino e da aprendizagem de línguas na era do digital	28
2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	38
2.1 o Estado da Arte do uso do <i>smartphone</i> no ensino de línguas	38
2.2. Análise qualitativa dos dados.....	46
3 NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS E <i>SMARTPHONES</i>	58
3.1 Uma breve introdução ao contexto de aplicação da oficina	58
3.2 Sobre as participantes da pesquisa	59
3.2.1 Narrativa 1 – <i>Cat</i>	60
3.2.2 Narrativa 2 e Narrativa 3 – Rapunzel e Chapeuzinho.....	60
3.2.3 Narrativa 4 – Enola e Agatha.....	61
3.3 Construção da oficina pedagógica: narrativas transmidiáticas no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas	62
3.4 Da justificativa aos parâmetros de análise das produções digitais	66
3.5 Análises das narrativas transmidiáticas produzidas.....	70
3.5.1 Narrativa transmidiática 1 – <i>Cat</i>	70
3.5.2 Narrativas transmidiáticas 2 e 3 – Rapunzel: a influenciadora digital e Chapeuzinho Vermelho: Especial de Natal.....	74
3.5.3 Narrativa transmidiática 4 – <i>Maria Missing</i>	81
4 SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA O USO PEDAGÓGICO DO <i>SMARTPHONE</i> NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS	91
4.1 A noção de língua, linguagem e texto	92
4.2 A noção de letramento digital.....	92
4.3 A noção de aprendizagem crítica.....	93
4.4 O papel do <i>smartphone</i>	93
4.5 Os elementos essenciais à produção de boas histórias digitais	94
4.6 O <i>redesign</i> do processo de produção de narrativas transmidiáticas utilizando o <i>smartphone</i>	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100

REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	111
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diversas discussões sobre tecnologia e ensino de línguas têm emergido, já que vivemos na “era da informação”, e não parece ser mais possível dissociar as práticas pedagógicas do uso das tecnologias digitais na sala de aula. Nesse sentido, um aspecto importante que tange tais debates diz respeito à “cultura da convergência” (JENKINS, 2009), isto é, ao processo de comunicação em que novas mídias surgem e envolvem uma transformação no modo de produzir e de consumir no mundo digital. Se antes o recebimento de informações tinha suas fronteiras bem determinadas, principalmente em relação à comunicação de massa (imprensa), acessada por meio da televisão, hoje experienciamos um tipo de “convergência de modos”, logo, podemos acessar informações, de entretenimento à política, a partir de um único dispositivo, o que é bastante representativo da mudança cultural e midiática que fomentou discussões no âmbito educacional.

No intuito de compreender como os processos através dos quais as novas e velhas mídias colidem sem se transformarem em um controle remoto universal, ou seja, sem se tornarem homogêneas, Jenkins (2009) compreende que os papéis dos usuários dessas mídias também se tornam cada vez mais híbridos e complexos, na medida em que os sujeitos são chamados a interagir de maneira ativa com os próprios conteúdos que consomem. Ilustrativo, nesse sentido, são as práticas de consumo virtual em que os indivíduos são convocados a se posicionar sobre determinado assunto por meio da seção de comentários ou a compartilhar postagens com seus pares, a fim de construir uma teia de informações.

Dessa forma, o autor, reconhecendo a natureza participativa das práticas sociais que se dão no e em virtude do meio digital, identifica a existência de uma “cultura da produção” (JENKINS, 2009, p. 28). Tal cultura é privilegiada pela arquitetura descentralizada dessas mídias (MILLER, 2011, p. 217), isto é, pelo fato de as informações não partirem mais apenas de alguns destinatários, “de cima para baixo”, para outros correspondentes. A arquitetura da internet possibilita que diferentes usuários estejam conectados a tantos outros, construindo, então, uma rede pela qual as informações circulam “de cima para baixo” e “de baixo para cima”.

Sob o pano de fundo dessa cultura, Jenkins (2009) aponta para o celular como elemento fundamental da convergência de mídias, pois é um objeto (de mídia) que agrupa diferentes outros. Nesse sentido, esse dispositivo altera a lógica antiga em que o telefone celular tinha a única função de fazer ligações de voz. Os *smartphones*, então, subsidiam tecnicamente a “cultura da produção”, visto que apresentam possibilidades para o usuário se tornar menos passivo à medida que ocupa o lugar de produtor daquilo que consome. Com base nisso, Jenkins (2009) nomeou esse produtor de conteúdos que também é usuário como “produsuário”.

Dessa discussão proposta pelo autor, ainda, emerge o conceito de narrativas transmidiáticas (*transmedia storytelling*), ou seja, de histórias produzidas a partir da articulação de diferentes objetos de mídia que as transformam em produtos sociais ancorados na cultura da produção (exemplos representativos desse fenômeno são as franquias de *Star Wars* e *Matrix*). Esses produtos fomentam a construção de comunidades de prática essencialmente impactadas pela mediação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), com ênfase para o *smartphone*. Sendo assim, a mudança do perfil dos estudantes, cada vez mais “produsuários”, engajados em práticas sociais mediadas por dispositivos digitais móveis, relaciona-se a essa cultura.

Em função disso, professores vêm se mobilizando para compreender tal mudança e para desenhar atividades comprometidas com o desenvolvimento de seus alunos. Sobretudo, para que sejam significativas para o exercício de cidadania participativa, isto é, de consciência crítica do aluno, que passa a ser capaz de compreender e de questionar seus direitos e seus deveres na sociedade em que vive (SHOR, 1999, p. 1 apud MATTOS, 2014, p. 176). Mais do que nunca, pertencer a esse “novo” mundo diz respeito a compreender como estamos reorganizando nossas práticas sociais mediadas pelas TDIC.

Ao considerarmos as marcas multiculturais e multissemióticas, que nos constituem enquanto sociedade altamente globalizada e tecnologizada, deixa de fazer sentido pensarmos um ensino de línguas que se resume ao trabalho exclusivo com a modalidade linguística, pois tais marcas passam a ser percebidas como uma das “formas de capital cultural”, isto é, um conjunto de ações e práticas sociais que acessamos e reproduzimos (BOURDIEU, 1990 apud BARTON; LEE, 2015, p. 143). Nesse cenário, o campo de estudos

aplicados da linguagem tem se dedicado a compreender os caminhos possíveis para uma “educação linguística pluralista e crítica” (COPE; KALANTZIS, 2008), especialmente no que se refere ao ensino de línguas atento às realidades global e local dos sujeitos. Assim, para que os estudantes sejam capazes de reconhecer “a relevância [das línguas] dentro do universo de interesses e referências que lhe dizem respeito” (GEE, 2003).

Miller (2011) entende que a discussão sobre as tecnologias em nossa sociedade deve levar em consideração o sistema capitalista ao qual estão vinculadas. Para o autor, compreender essa relação é essencial na medida em que o rejuvenescimento desse sistema se deu por meio do desenvolvimento das redes de tecnologia e de comunicações. Nesse sentido, o universo de interesses do qual fala Gee (2003) foi alterado à medida que os modos de consumo também foram. Essa nova forma de se relacionar com as mídias, que abarca as novas formas de produção discutidas por Jenkins (2009), mencionadas anteriormente, altera as relações entre corporações produtoras de conteúdo e sujeitos consumidores desse conteúdo e entre os próprios sujeitos. Essa alteração ocorre ao passo em que os indivíduos se engajam em diferentes práticas de linguagem *online*, textualmente mediadas, de modo colaborativo e horizontal, sem fronteiras espaço-temporais, assumindo o papel de constantes “produsuários”.

Dessa forma, Miller (2011) identifica tal alteração como um fenômeno integrado entre “capitalismo - TDIC - digitalização (linguagem *online*)” que está na base da Cultura Digital na qual estamos imersos. As novas mídias inauguram, assim, possibilidades de engajamento, de formas de ser e de estar no mundo, em que a linguagem, em suas múltiplas modalidades semióticas, é mediadora desse processo, a partir de *affordances* naturais (BUZATO, 2009; BRAGA; GOMES; MARTINS, 2017) específicas disponíveis, ou seja, a partir daquilo que torna possível realizar em função de sua dimensão técnica. Esse fenômeno ocorre porque existe uma base algorítmica que nos permite armazenar, replicar, registrar e recombinar elementos criados em código binário, logo, instaurando tal arquitetura descentralizada.

No entanto, precisamos ser cautelosos para não reiterarmos o determinismo tecnológico (MILLER, 2011) quando pensamos no cenário de ensino de línguas e no desenvolvimento de práticas pedagógicas acolhedoras das tecnologias. As TDIC não são uma solução abstrata para preencher

lacunas educacionais, isto é, o fato de a escola possuir um laboratório de informática para pesquisar vocábulos ou imagens no *Google* não altera a lógica de ensino em que os livros didáticos são protagonistas; ao contrário, usos como esse acabam por estabelecer uma espécie de pedagogia da redundância (SCHEIFER; REGO, 2020), em que se continua a fazer mais do mesmo, só que com novos suportes tecnológicos. Por isso, é necessário entendermos que “as mídias digitais são tecnologias da mente e da experiência” (CHATFIELD, 2012, p. 27), logo, integrá-las de forma eficiente ao ensino e à aprendizagem de línguas está relacionado à qualidade da experiência alicerçada às TDIC durante a prática pedagógica.

Tendo isso em vista, nesta pesquisa, proponho problematizar o uso pedagógico do *smartphone* na aula de línguas (materna e estrangeira) com vistas a legitimar o uso desse dispositivo para essa finalidade. Para tanto, proponho uma revisão bibliográfica acerca dos estudos envolvendo as TDIC móveis na Linguística Aplicada. Essa discussão interessa porque o telefone celular, em especial os *smartphones*, é uma tecnologia de amplo acesso que medeia grande parte das práticas sociais com as quais nos engajamos cotidianamente. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC)¹, realizada em 2018 e publicada em abril de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o *smartphone* não só é o principal meio de acesso à internet no Brasil, como também está na mão de 79,3% dos brasileiros². Em função disso, desejo desenvolver este estudo a fim de me alinhar àqueles que defendem o uso pedagógico desse dispositivo e, através de um debate teoricamente informado, colaborar para a desconstrução de discursos oficiais que proíbem o uso do *smartphone* nas escolas, a exemplo da Lei nº 12.884/2008 que vigora no estado do Rio Grande do Sul.

Ciente do que a Linguística Aplicada (LA), numa perspectiva Interdisciplinar e Transgressiva³ (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2010),

¹ Celular é o principal meio de acesso à internet no país. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/celular-e-o-principal-meio-de-acesso-internet-no-pais>>. Acesso em 23 ago. 2020.

² 79,3% dos brasileiros têm celular, informa IBGE. Disponível em: <<https://teletime.com.br/29/04/2020/793-dos-brasileiros-tem-celular-informa-ibge/>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

³ Entendo a LA Interdisciplinar como campo de pesquisa conhecido pelo “hibridismo metodológico” que amplamente busca, de forma qualitativa, problematizar, criticar e estar comprometido com as demandas do mundo atual, baseada na linguagem enquanto prática

tem produzido no que tange à incorporação das tecnologias digitais no ensino de línguas materna e estrangeira (ALDA; LEFFA, 2014; PEGRUM, 2014; ROJO; MOURA, 2012; BUZATO, 2016; TAKAKI; MONTE MOR, 2017), este estudo é motivado, também, por algumas experiências docentes que tive ao longo da graduação em Letras, que me tiraram do lugar-comum do trabalho com as TDIC. Além de esta pesquisa situar-se na LA Interdisciplinar, filio-me aos Novos Estudos de Letramento (NEL) (HEATH, 1983; STREET, 1984; GEE, 1996) que entendem a linguagem enquanto um conjunto de práticas sociais.

O conceito de letramento⁴ como prática social é útil a este trabalho na medida em que nos permite olhar para aquilo que surge como efeito social do engajamento com as tecnologias digitais, ou seja, permite-nos perceber como as TDIC repercutem em termos de novas (ou quem sabe alternativas de) aprendizagens, novas socializações e novas subjetividades (SCHEIFER; REGO, 2020). Pensar em tal efeito nos coloca frente a um sujeito que é, sobretudo, ativo nesse processo de construção de sentidos, deixando de se resumir àquele que possui certas habilidades cognitivas individuais e, somente por isso, é considerado “letrado”.

Os letramentos, como práticas sociais, são sempre acessados em eventos de letramento (HEATH, 1983) em que o texto, tomado numa acepção ampla, ocupa o papel central. Conforme letramentos foram sendo deslocados para a esfera *online*, ocorreu muito mais do que a simples mudança de suporte do papel impresso para a tela. A não estabilidade do espaço virtual permite que os sujeitos façam constantes atualizações nas práticas as quais se engajam, pois os textos são sempre situados no tempo e no espaço, que são vivenciados de forma mais complexa no mundo virtual. Em função disso, os indivíduos, ao estarem no mundo *online*, são apresentados a estruturas de base algorítmica que oferecem um rico espaço para manipulação da linguagem (BARTON; LEE, 2015). Logo, esse espaço amplia não só nossas possibilidades expressivas e criativas, mas também o próprio entendimento do que seja texto, já que as *affordances* naturais do espaço digital nos permitem transitar com fluidez entre

social ideológica e política (MOITA LOPES, 2008; FABRÍCIO, 2008; SIGNORINI, CAVALCANTI, 1998/2004).

⁴ Os NEL rompem com a perspectiva de letramento relacionada à capacidade cognitiva individual de leitura e de escrita, denominado modelo autônomo (STREET, 1984), o qual pressupõe o domínio de certo código linguístico e não considera questões socioculturais. Em contrapartida, o modelo ideológico expande o conceito de letramento ao compreendê-lo como prática social, ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos em que o sujeito se insere.

múltiplas modalidades de linguagem, assim como entre mídias, resultando na vivência de experiências cada vez mais hipermodais e hipermidiáticas.

Por isso, pensar os letramentos enquanto práticas sociais caracteriza uma postura que não se baseia no trabalho com as tecnologias como um conjunto de habilidades individuais, mas sim em um conjunto de práticas culturais complexas que organizam nossas relações nas diversas instâncias sociais, incluindo as esferas *offline*. Dessa forma, a participação mais ativa dos sujeitos nas cadeias discursivas *online* não repercute simplesmente como individual. Tal engajamento, em vez disso, é fruto da maneira como temos reorganizado coletivamente nossas práticas, mediadas pelas múltiplas semioses da linguagem, então, entendo que a escola precisa acompanhar essa mudança.

Dito isso, ressalto que o desenvolvimento deste estudo vai ao encontro do que já é preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento que tem papel de normatizar o que deve ser ensinado na Educação Básica em todo o território nacional. Segundo termos do próprio documento, o engajamento na Cultura Digital “envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea” (BNCC, 2018, p. 473). Em consonância com o que é preconizado na BNCC, este trabalho tem como propósito explorar o potencial pedagógico das tecnologias digitais móveis em contexto escolar, sem perder de vista o compromisso com uma educação “mais consciente e democrática”.

Inicialmente, quando ainda não tínhamos sido assolados pela pandemia do COVID-19, este estudo tinha como objetivo central o desenvolvimento de uma Oficina de Escrita Digital Criativa, cuja metodologia seria experimental e exploratória. O público-alvo produziria, ao longo de um semestre, narrativas transmidiáticas (*transmedia storytelling*) (JENKINS, 2009), ou seja, histórias que são produzidas por meio da articulação de diferentes mídias imagéticas e sonoras, e que, nesta pesquisa, têm suas produções mediadas por *smartphones*. No entanto, a pesquisa precisou ser ajustada em face da inviabilidade do estudo exploratório presencial, devido à suspensão das atividades acadêmicas presenciais em função da pandemia. Diante do cenário de incertezas sobre o retorno dessas atividades e do prazo para conclusão do Mestrado, optei por não só adaptar o estudo exploratório em uma oficina para o

ensino remoto, redimensionando-o em algo menor e mais breve, como também por desenvolver um estudo teórico propositivo acerca do uso pedagógico de *smartphones* no campo do ensino de línguas, a partir do trabalho com narrativas transmidiáticas.

Nessa nova realidade, o desenho do estudo exploratório precisou ser reduzido, no sentido de que as etapas inicialmente previstas foram compactadas em função do tempo para desenvolvimento da oficina e das limitações contextuais, já que as disciplinas acadêmicas foram reorganizadas para esse novo modelo de ensino. Dessa forma, as atividades da Oficina de Escrita Digital Criativa foram transformadas em uma oficina assíncrona realizada via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e via interações que se deram essencialmente no *WhatsApp*, conforme explicitarei no terceiro capítulo, no qual apresentarei a construção dessa oficina pedagógica.

Alinhada aos teóricos que defendem o potencial pedagógico das TDIC (COPE; KALANTZIS, 2008; GEE, 2013), este estudo tem como objetivo geral:

- (i) Articular e ancorar empiricamente subsídios teóricos para a incorporação pedagógica de *smartphones* na aula de línguas, sob o viés de uma educação linguística pluralista e crítica.

Com vistas a dar conta do objetivo geral desta dissertação, delimito os seguintes objetivos específicos:

- (i) Fazer um levantamento bibliográfico problematizador de trabalhos brasileiros sobre o uso de *smartphones* na sala de aula de línguas, publicados na última década, através de um Estado da Arte, a fim de identificar principais temas de estudo e práticas vinculadas a esses dispositivos;
- (ii) Dialogar criticamente com os trabalhos levantados, a partir do referencial teórico adotado neste estudo;
- (iii) Realizar breve intervenção pedagógica com uso de *smartphones*, através de uma oficina experimental sobre produção de narrativas transmidiáticas, com vistas a explorar o potencial pedagógico dos dispositivos e a ancorar empiricamente a proposição dos subsídios teóricos.

Logo, esta dissertação divide-se em quatro capítulos:

- O primeiro capítulo apresenta o escopo teórico desta pesquisa, ancorando-se em: Barton e Lee (2015), a partir de quem enfatizo a centralidade do conceito de prática de letramento para compreender as relações discursivas estabelecidas em um “mundo textualmente mediado”; Miller (2011), sociólogo americano cujo escopo de pesquisa é a Cultura Digital, o que permite expandir a noção de cibercultura⁵ colocada por Lévy (1999) e, assim, situar os letramentos num universo cultural mais amplo; e Gee (1996/2003/2008/2013), linguista americano de referência aos Novos Estudos de Letramento, que se dedicou a compreender os processos de aprendizagem de comunidades de *gamers* em contraposição à aprendizagem escolar, para quem qualquer aprendizagem tem a ver com forjar uma determinada identidade ao se engajar em novos fazeres discursivos.
- O segundo capítulo trata de um Estado da Arte sobre o uso do *smartphone* no ensino de línguas em que lanço mão de diferentes buscadores para mapear os artigos que têm sido produzidos na área da Linguística Aplicada na última década, a fim de identificar as principais agendas de estudo sobre o uso pedagógico dos *smartphones* em contextos escolares.
- O terceiro capítulo apresenta uma breve intervenção pedagógica, de cunho exploratório, a partir de uma oficina de produção de narrativas transmidiáticas, em que busquei articular os preceitos teóricos levantados no primeiro e no segundo capítulo desta dissertação, com uma prática calcada no uso de *smartphones*.
- O quarto capítulo sistematiza os subsídios teóricos para a produção de narrativas transmidiáticas utilizando o *smartphone*, propostos a partir do aporte teórico discutido e da prática empírica proporcionada pela oficina pedagógica.

⁵ Esta noção será apresentada no capítulo 1.

Reitero que este estudo assume como prerrogativa que olhar para o *smartphone* como recurso pedagógico, a partir do qual os estudantes possam “produzir conhecimento pelo fazer” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), implica em reconhecer que a multimodalidade tem papel central em diferentes modos de construção de sentido mediados por tais dispositivos. Esses modos relacionam-se a diversas semioses, ou seja, à combinação de elementos de ordem verbal e não verbal que não apenas se adicionam, mas que se multiplicam, fazendo que “o todo seja muito maior do que a soma das partes” (LEMKE, 2010, p. 456).

Nesse sentido, a relação entre professor e aluno pode se horizontalizar como nas conexões menos hierárquicas estabelecidas no meio digital. Por essas razões, nesta dissertação, alinho-me ao referencial teórico apresentado para dar conta das inquietações expostas em relação às práticas de letramento mediadas pelas tecnologias digitais móveis em contexto escolar. Assumo, portanto, que “o engajamento em práticas problematizadoras [é] papel do linguista aplicado” (PENNYCOOK, 2010 apud SCHEIFER, 2013, p. 226) e, acima de tudo, do educador que se vincula a uma educação linguística que se diga pluralista e crítica.

1 TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS E ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo, proponho a apresentação e a discussão do aporte teórico utilizado nesta pesquisa. A revisão teórica será articulada a partir dos seguintes eixos: Os Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984; GEE, 1996), Educação Linguística Pluralista e Crítica (COPE; KALANTZIS, 2008), Cultura Digital (LÉVY, 1999; MILLER, 2011) e Cultura da Convergência (JENKINS, 2009). Esses eixos articulados permitirão não só reconhecer em que medida o ensino e a aprendizagem de línguas têm sido impactados pela incorporação do *smartphone* em práticas pedagógicas acolhedoras dos novos letramentos.

1.1 Novos Letramentos e Cultura Digital: a relação entre sujeito e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na contemporaneidade

“As tecnologias não são ‘coisas’ que vem de fora e nos acertam. A tecnologia é produto e processo nosso, nós as produzimos e as empregamos em nossas vidas, transformando-nos (e, constantemente, transformando-as) nesse fluxo do viver.” (COSTA; BEVILÁQUA; KIELING; FIALHO, 2020)

Ao longo do tempo, presenciamos a mudança da Web 1.0 – menos interativa – para a Web 2.0 – mais interativa – que acompanha a ascensão da Cultura Digital. Tal alteração marca um novo *ethos*, visto que duas das principais características dessa “nova” Web são a participação e a colaboração entre os usuários desses sistemas de interação, isto é, das redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, Tik Tok*, etc). Pensar as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na contemporaneidade e as conexões que elas proporcionam, sobretudo, leva-nos a considerar o avanço tecnológico como “revolucionário”. Nesse sentido, o processo de globalização, amplamente inaugurado pelo rompimento de barreiras físicas a partir do acesso à internet, ou seja, da possibilidade de estarmos “aqui” e “lá” com apenas um clique, altera a lógica de vida antiga em sociedade de massa, em que recebíamos informações por meio da televisão ou do rádio, por exemplo.

Muitas vezes, não conseguimos perceber o quanto as tecnologias não são “coisas” de fora, como mencionam Costa, Beviláqua, Kieling e Fialho (2020), devido à domesticação tecnológica. Essa domesticação relaciona-se à forma como diferentes mídias estão integradas ao nosso cotidiano, mediando nossas atividades tanto profissionais quanto pessoais (BARTON; LEE, 2015). Essa integração resulta na construção de uma rede de informações na qual a linguagem, com seu caráter multissemiótico, é responsável por tais mediações que rompem efetivamente com aquela lógica antiga de comunicação. Desse modo, Barton e Lee (2015) apontam para a necessidade de reconhecermos o mundo *online* como textualmente mediado, pois

[o]s letramentos permanecem centrais, uma vez que grande parte da internet é mediada por atividades letradas: ela é escrita e lida. Frequentemente, as atividades implicam escrita e leitura, ao passo que as formas linguísticas estão mais próximas da chamada linguagem falada. (BARTON; LEE, 2015, p. 27)

No meio digital, a construção de sentidos dá-se de forma mais complexa, convocando o indivíduo a lançar mão de estratégias para compreender as inúmeras produções multimodais que emergem nesse meio, as quais vão desde *memes* a notícias políticas. Nessa esfera, os indivíduos são apresentados a novas formas de ser e de agir, numa paisagem semiótica que se move rapidamente, em que são chamados a participar ativamente. Assim, à medida que as tecnologias digitais foram evoluindo do ponto de vista técnico, suas *affordances* naturais (BUZATO, 2009; BRAGA; GOMES; MARTINS, 2017) foram oportunizando o surgimento de novas práticas de linguagem, mais multimodais, multiculturais e híbridas, as quais estabeleceram novas formas de interação entre os sujeitos e modificaram o entendimento que esses têm de si e do mundo social, sendo constitutivas da Cultura Digital.

Essas práticas sociais de construção de sentido são entendidas como letramentos (BARTON; LEE, 2015). A respeito disso, Lemke (2010) pontua que esses letramentos referem-se a um “conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (LEMKE, 2010, p. 456). O autor também ressalta que conceber os letramentos como tal faz parte dessa nova era multimidiática em que estamos inseridos, logo, as imagens e os textos verbais, por exemplo, são meros elementos que estão a serviço dessa construção de significados sociais

reconhecíveis, pois “todo letramento é letramento multimidiático” (LEMKE, 2010, p. 456). Por se ampararem na mediação digital para sua produção, consumo e distribuição são referenciadas como letramentos digitais ou novos letramentos.

Em relação às *affordances* naturais das tecnologias digitais, cabe pontuar que essas dizem respeito às possibilidades de ação e de restrição para ação das pessoas no ambiente *online*, isto é, tais possibilidades emergem do *design* da tecnologia, do modo como ela é construída para viabilizar certas ações. De acordo com Braga, Gomes e Martins (2017), há um segundo tipo de *affordances*, denominadas *affordances* emergentes, as quais são resultado da interação entre os sujeitos, a partir do engajamento com tais *affordances* naturais, das relações que são estabelecidas e dos sentidos construídos coletivamente através da mediação das TDIC. No mundo virtual, os sujeitos apropriam-se do que lhes é dado para construir sentidos e para integrar cadeias discursivas específicas, ou seja, os sentidos não são pré-definidos pelas possibilidades de ação. Tais *affordances* naturais estão sempre a serviço da experiência do usuário e, por isso, podem ser exploradas de diferentes formas, a depender dos objetivos discursivos e da finalidade de quem os utiliza.

Para exemplificar isso, consideremos as *affordances* naturais do *Facebook*: existe a possibilidade de postar fotos, vídeos, textos escritos, compartilhar conteúdos de terceiros, curtir páginas, comentar, participar de grupos específicos que nos colocam em pequenas comunidades de interação a partir dos nossos interesses e de fazer ou de assistir a transmissões ao vivo (*lives*) que nos conectam com o outro, ao mesmo tempo ou muito tempo depois, por causa da possibilidade de ficarem gravadas/registradas nesse ambiente. Isso reitera a dificuldade de se estabelecer fronteiras espaço-temporais em relação ao que produzimos e ao que consumimos *online*. Por isso, pensar os novos letramentos significa considerar a construção de sentidos diretamente ligada ao fazer social e à constituição do próprio mundo social, razão pela qual Lemke afirma que “os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas” (LEMKE, 2010, p. 456).

Dessa forma, presenciamos nas diferentes mídias (desde imagens estáticas às em movimento) o rompimento das fronteiras de significação, pois a materialidade linguística em si mesma não dá conta dessas construções de

sentido híbridas, conforme enfatiza Lemke (2010). Como exemplo disso, temos os *memes* que circulam em nossas redes sociais, cujos elementos verbais e não verbais, ao serem combinados e recombinaados, têm seus sentidos multiplicados, para muito além de uma relação de soma entre as modalidades semióticas. Logo, quando reconhecemos a natureza multissemiótica e híbrida da linguagem em meio digital, percebemos que não se trata apenas de uma mudança de suporte, ou seja, as práticas de linguagem não foram simplesmente transpostas para o universo *online*; temos acompanhado a exigência de mudança de mentalidade frente às inúmeras práticas de linguagem cotidianas.

A natureza sociocultural dos letramentos interessa a esta pesquisa, visto que letramento não diz respeito a um conjunto de habilidades cognitivas individuais⁶, mas “a práticas de construção de sentido mediadas por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos e compartilhados através do código digital” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5). Desse modo, entendo que os usuários das mídias digitais projetam novas identidades no mundo *online* quando participam de práticas que caracterizam esse ambiente, como, por exemplo, quando escolhem utilizar filtros com frases em suas fotos de perfil no *Facebook* posicionando-se em prol de causas consideradas importantes na vida *offline*. Assim, tal possibilidade resultante das *affordances naturais* desse ambiente reorganiza sentidos e nos realoca em discussões emergentes do nosso mundo social.

As relações entre imagem e linguagem vão se construindo e, a partir dos sentidos multimodais, posicionam-nos sempre em relação ao outro, numa base algorítmica (código digital) que possibilita práticas como a mencionada, e legitima certas identidades. Nesse sentido, conforme Lemke (2010), “os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados juntamente com eles” (LEMKE, 2010, p. 456). Tais percepções, identidades e possibilidades pontuadas por Lemke (2010) são favorecidas devido à arquitetura descentralizada das “novas”

⁶ O movimento dos Novos Estudos de Letramento (NEL) rompe com a perspectiva de letramento relacionada à capacidade cognitiva individual de leitura e de escrita, denominado modelo autônomo (STREET, 1984), o qual pressupõe o domínio de certo código linguístico e não considera questões socioculturais. Em contrapartida, o modelo ideológico expande o conceito de letramento ao compreendê-lo como prática social, ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos em que o sujeito se insere.

mídias. Sobre tal aspecto, Miller (2011), com base na noção de que nossa sociedade se organiza como uma grande rede de informações (CASTELLS, 1999), ressalta que:

[a] arquitetura de rede é mais horizontal, dinâmica e aberta porque qualquer nó terá vários laços com outros nós (e, portanto, não é tão dependente de um relacionamento ou *link*). Como resultado, as redes são geralmente expansivas por natureza, ao contrário de independentes e voltadas para dentro. (MILLER, 2011, p. 65)⁷

Para Miller (2011), tal arquitetura descentralizada diz respeito aos processos técnicos das novas mídias (*internet model*) que as difere das mídias antigas (*broadcast model*) e, por isso, essas mídias atuais são produzidas, distribuídas e consumidas interativamente em rede. Essa característica nos permite transitar entre *sites* e aplicativos de redes sociais, ou seja, estar conectado a diferentes mídias concomitantemente com bastante fluidez. Por exemplo, podemos escutar música em um serviço de *streaming* ao mesmo tempo em que lemos uma notícia no *Facebook*, decidimos compartilhá-la no *WhatsApp* e continuamos a lê-la, visto que o modelo da internet é hipermediado (*hypermediated*). Em função dessa característica, há uma variedade de ligações cuja ordem de execução dessas ligações pode ser determinada pelo usuário (MILLER, 2011).

Além dessa arquitetura descentralizada, Miller (2011) também divide as novas mídias em formas culturais e experiência imersiva. Para o autor, essas formas resultam dos modelos de organização e de armazenamento de informações que implicam em mudanças culturais, pois “[a]s redes de comunicação permitem que os usuários ‘respondam’, além de poderem contribuir com o ambiente de mídia por meio de esforços individuais ou colaborativos” (MILLER, 2011, p. 31). Por essa razão, Miller (2011) utiliza a metáfora do rizoma para explicar as redes de relações não hierárquicas da internet, ou seja, a estrutura horizontal, sem subordinação, a qual se fortalece na medida em que se desdobra – quanto mais e mais usuários integram cadeias discursivas *online*.

⁷ “Network architecture is more ‘horizontal’, dynamic and open-ended because any node will have multiple ties to other nodes (and therefore are not as dependent on one relationship or link)” [MILLER, 2011, p. 65].

Essa responsividade diz respeito a outro aspecto importante da Cultura Digital: a “cultura da convergência”. Segundo Jenkins (2009), tal cultura abarca mais do que uma evolução tecnológica. Na direção dos argumentos de Miller (2011), o autor assevera que a convergência não se refere às possibilidades técnicas dos aparelhos que possuímos, mas sim às práticas culturais resultantes da forma como os usuários utilizam certas mídias para finalidades específicas. Dessa forma,

[a] convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. (...) Lembrem-se disto: a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final. Não haverá uma caixa preta que controlará o fluxo midiático para dentro de nossas casas. Graças à proliferação de canais e à portabilidade das novas tecnologias de informática e telecomunicações, estamos entrando numa era em que haverá mídias em todos os lugares. A convergência não é algo que vai acontecer um dia, quando tivermos banda larga suficiente ou quando descobrirmos a configuração correta dos aparelhos. Prontos ou não, já estamos vivendo numa cultura da convergência. (JENKINS, 2009, p. 43)

Por ser um processo, sobretudo, social, a convergência impacta não só as relações *online*, mas também as *offline*. A cultura da convergência nasce de múltiplas mudanças, desde as plataformas de acesso ao diálogo entre os meios de comunicação que se mesclam e, por isso, convocam o usuário a ser ativo individual e coletivamente. Jenkins (2009), sobre tal movimento, diz que os sujeitos desempenham o papel de “produsuários” nas cadeias midiáticas, ou seja, são usuários que consomem ao passo em que também produzem discursos nessas cadeias, a partir do que consomem. Isso porque a convergência abarca uma cultura da participação que fortalece as práticas de linguagem *online*, principalmente coletivas (com os *fandoms*⁸, por exemplo), através das *affordances* naturais disponíveis para os sujeitos, conforme mencionado anteriormente, das possibilidades tecnológicas dos dispositivos digitais dos quais eles lançam mão para engajarem-se com o universo virtual. Nesse ínterim, também surgem as narrativas transmidiáticas as quais, para

⁸ Jenkins (2009) utiliza os *fandoms* (reinos de fãs), ou seja, a cultura de um grupo que se organiza em função de uma temática apreciada em comum, para ilustrar como funciona a cultura da participação. Os fãs engajam-se com diferentes mídias, alimentam as cadeias discursivas com *mashups*, *fanfics* e *memes* com o propósito de legitimarem suas identidades.

Jenkins (2009), lançam luz sob um novo modo de contar histórias na Cultura Digital.

Nessa perspectiva, Jenkins (2009) aponta para o *smartphone* como o principal elemento que abarca a convergência de mídias. Isso explica o fato de não serem mais produzidos aparelhos de função única, ou seja, aqueles que, no passado, limitavam o engajamento do usuário, pois o dispositivo só realizava ligações de voz e possibilitava o envio de SMS. Atualmente, nossas práticas sociais se organizam de outras formas, logo, o *smartphone* inclui *affordances* naturais que contemplam tais mudanças, especialmente no que diz respeito à oportunidade de estarmos em diferentes lugares ao mesmo tempo. Em relação a isso, Miller (2011) diz que a terceira divisão das mídias, denominada como experiência imersiva, emerge do conjunto de práticas *online* mediadas pelas tecnologias digitais móveis e da noção de tele presença inaugurada pelas TDIC móveis, logo:

A presença é relativamente não problemática em situações não mediadas, estamos onde 'estamos', e isso parece bastante óbvio e simples. No entanto, quando a comunicação mediada ou interação de longa distância é introduzida na equação, as coisas começam a mudar. Nessa situação, ganhamos a capacidade de existir simultaneamente em dois ambientes diferentes ao mesmo tempo: o ambiente físico em que nosso corpo está localizado e o 'espaço' conceitual ou interacional que nos é apresentado por meio do uso do meio. (STEUER, 1992 apud MILLER, 2011, p. 39, tradução minha)⁹

Assim, muitas vezes, estamos em sala de aula com nossos alunos, mas os vemos se engajarem em qualquer outro fluxo de interações de seus interesses graças ao *smartphone*. Ainda, a noção de experiência imersiva vai ao encontro da concepção de que as mídias são mais que objetos, porque, para Miller (2011), vivemos um processo contínuo em que usuários são cada vez menos espectadores, conforme também defende Jenkins (2009). Por isso, não devemos tratá-las como objetos/artefatos materiais prontos que estão ao nosso serviço. Dadas às características transformativas da Web 2.0, as

⁹ "Presence is relatively unproblematic in unmediated situations, we are where we 'are', and that seems quite obvious and simple. However, when mediated communication or long distance interaction is introduced into the equation, things begin to change. In this situation we gain the ability to simultaneously exist in two different environments at the same time: the physical environment in which our body is located and the conceptual or interacional 'space' we are presented with through the use of the médium" [STEUER, 1992 apud MILLER, 2011, p. 39].

práticas de linguagem *online* são experiências sociais que possuem um ponto de origem, mas não têm seus resultados (*outcomes*) pré-determinados (MILLER, 2011) por suas *affordances* naturais.

Quando pensamos nos novos letramentos no contexto dessa cultura da convergência, precisamos considerar também a relação desses com a noção de apropriação. Sobre isso, Buzato (2010) destaca que:

[...] os novos letramentos/letramentos digitais são, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações tecnológicas. Essas apropriações põem em evidência processos e conflitos socioculturais que sempre existiram e que não deixarão de existir, mas também abrem a possibilidade de transformações (inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais, etc.) com as quais os que educam, numa perspectiva crítica e não-conformista, precisam se engajar [...]. (BUZATO, 2010, p. 289-290)

Desse modo, quando pensamos na *apropriação* do *smartphone* na esfera educacional/escolar, precisamos vislumbrar uma apropriação participativa, isto é, essa em que as pessoas negociam sentido ao realizarem atividades nas quais a tecnologia se faz relevante. A partir dessa negociação, os sujeitos alteram e ressignificam os usos que fazem das tecnologias e, assim, transformam as próprias práticas de linguagem e, como consequência, a si mesmos. Por essa razão, há urgência em compreendermos a complexidade envolvida na proposição de práticas pedagógicas que possibilitem tal mudança individual como consequência social.

Além disso, quando consideramos novamente o panorama da cultura da convergência, observamos que o conceito de cibercultura, bem como a noção de ciberespaço, foi expandido. Para Lévy (1999), o ciberespaço é a rede mundial que surge da interconexão de computadores, já a cibercultura “especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17). Dessa forma, o que está no centro das discussões sobre a cibercultura é o hipertexto, ou seja, a forma de leitura não linear inaugurada pela possibilidade de um texto unir diversos *links*, constituindo percursos de leitura não lineares.

Na Cultura Digital, não somente a linguagem algorítmica tornou o hipertexto possível, mas também possibilitou a manipulação de objetos de mídia a partir de práticas de copiar, colar e compartilhar. Sendo assim, a

característica “hiper” aplica-se aos textos, bem como ao aspecto técnico da mídia, que é não somente hipertextual, mas também hipermediada, como aponta Miller (2011), isto é, mediada por diversas ligações (*links*) cuja ordem pode ser comandada pelo usuário. O virtual, então, não é mais visto como um espaço, mas sim como um meio para ação.

Dito de outra forma, temos experienciado um colapso educacional principalmente no período pandêmico que estamos enfrentando em 2020. Numa tentativa de não interromper as atividades escolares, as instituições, em grande maioria, optaram por adotar o ensino remoto tanto síncrono quanto assíncrono. Embora a importância da integração das TDIC às práticas de ensino já venha sendo discutida há, pelo menos, uma década no campo aplicado da linguagem (LEFFA; FIALHO; BEVILÁQUA; COSTA, 2020), “a pandemia inaugurou uma ‘nova forma de pilotagem’ em que o imaginário repleto de malefícios [em relação às TDIC] vem sendo substituído por usos radicais, cheios de imprevistos e de improvisos” (REGO; IUNG, 2020).

No entanto, muitos desses usos ainda se pautam pela mesma mentalidade que orienta o trabalho com as mídias impressas. Isso se revela, nas aulas síncronas, na transposição da mesma carga horária do ensino presencial para o *online*, no livro didático como protagonista das aulas e na mesma lista de conteúdos a ser cumprida no processo de ensino e aprendizagem. Como consequência, professores sobrecarregados e alunos desmotivados. No cenário pandêmico educacional atual, o *smartphone* destaca-se como o principal dispositivo mediador das práticas educacionais do “novo normal” (CASTELLS, 2020) e aponta a necessidade de problematizarmos o seu uso por meio de perspectivas teoricamente informadas que venham a prover subsídio para o desenho de práticas pedagógicas escolares.

Portanto, neste estudo, parto da premissa de que precisamos estar cientes de todos esses aspectos para propor um ensino de línguas (materna e estrangeira) comprometido com as demandas desses sujeitos imersos na Cultura Digital. Tendo isso em vista, conhecemos alunos cada vez mais “produsuários”, ou seja, ativos no processo aprendizagem dos assuntos sobre os quais têm interesse em aprender. Entendo que, como professores, precisamos reconhecer, compreender e canalizar tal potencial de aprendizagem para fins que entendemos como pedagógicos. Para isso, apoio-

me em Lemke (2010), segundo o qual “as habilidades de autoria e as habilidades críticas e interpretativas voltadas à multimídia transformam potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam” (LEMKE, 2010, p. 463) e, na seção seguinte, dedico-me à concepção de aprendizagem defendida por Gee (1996/2003/2008/2013), sob o pano de fundo dos novos letramentos e das TDIC móveis, bem como às oito dimensões propostas por Cope e Kalantzis (2008) para uma educação linguística pluralista e crítica.

1.2 Por uma Educação Linguística Pluralista e Crítica: aspectos teóricos do ensino e da aprendizagem de línguas na era do digital

“Educação é também um processo social, a relação de ensino e de aprendizagem, em que uma pessoa ajuda a outra a aprender. Como uma prática profissional, é uma disciplina. Como um corpo de conhecimento e um jeito de conhecer o mundo, é uma ciência.” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 3, tradução minha)¹⁰

O campo aplicado da linguagem, de caráter Indisciplinar e Transgressivo (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2010), tem se dedicado a discutir a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) nas práticas de ensino e de aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira). Nesse sentido, tais discussões versam sobre a necessidade de projetos pedagógicos alinhados a metodologias ativas nas quais os alunos possam exercer sua autonomia e ser protagonistas durante esse processo, em que a mediação das práticas de linguagem inauguradas pelas TDIC móveis tornou-se uma temática emergente para a Linguística Aplicada (LA). No entanto, precisamos primeiro compreender do que trata a educação mediada (ou não) por tais tecnologias, a fim de que se reconheça a importância de uma educação linguística pluralista e crítica, ou seja, uma educação que contemple práticas de linguagem ancoradas na diversidade de ideias, de identidades discursivas forjadas criticamente e de saberes.

¹⁰ “Education is also a social process, the relationship of teaching and learning, where one person helps another to learn. As a professional practice, it is a discipline. As a body of knowledge and way of knowing the world, it is a science” [COPE, KALANTZIS, 2008, p. 3].

Pensar, então, esse tipo de educação refere-se a dar conta da multiplicidade semiótica e cultural existente e constitutiva do nosso mundo social que tem sido essencialmente mediado pela internet. Dito isso, a citação escolhida para iniciar esta seção resume o propósito do qual não podemos nos afastar: pensar a educação como um processo social que é construído colaborativamente. Nesse processo, identifico o papel relevante das TDIC móveis, com ênfase para o *smartphone*, como recurso articulador de redes de colaboração e de aprendizagem. Então, como professora-pesquisadora, considero que cabe refletirmos sobre a forma como podemos viabilizar um uso pedagógico para o *smartphone* que não o escolarize, no sentido de não vê-lo apenas como um novo suporte para as mesmas práticas canônicas de ensino. Do mesmo modo, interessa-me discutir de que modo o desenho de nossas propostas pode fazer com que os estudantes enxerguem, nas práticas de linguagem *online*, uma possibilidade de transformação da realidade em que se inserem.

Por esse viés, a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) (NLG) surge, no final da década de 1990, para contemplar a multiplicidade semiótica e cultural de um mundo que começava a se conectar devido à globalização e, conseqüentemente, à mediação da internet. Tendo em vista a mudança na natureza da aprendizagem, o NLG (1996) sugere quatro componentes para operar essa pedagogia: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 65, tradução minha)¹¹. O primeiro – prática situada – baseia-se na experiência de criação de significados no mundo real, na esfera pública e no trabalho; a segunda – instrução aberta – funciona como metalinguagem do conceito de *design*; a terceira – enquadramento crítico – em que os alunos, construtores de sentido, interpretam o contexto social e a finalidade dessas projeções de sentido no mundo real; e, por fim, a prática transformada que diz respeito à consolidação do aprendizado, através do qual, em cada etapa, os aprendizes tornaram-se mais conscientes dos seus papéis sociais.

Nesse sentido, o conceito-chave desse movimento é a noção de *design*, ou seja, a capacidade de desenhar atividades que fomentem a (re)construção de sentidos envolvendo diferentes contextos, indivíduos e tecnologias. No

¹¹ “Situated Practices; Overt Instruction; Critical Framing; and Transformed Practice.” [THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 65]

entanto, agora, mais de 20 anos depois, precisamos estar atentos à operacionalização dessa pedagogia, ou seja, ao “como” a colocamos em prática. Em função disso, Pinheiro (2016) assevera que a reflexão sobre o legado da Pedagogia dos Multiletramentos está relacionada à própria noção de prática cunhada pelo NLG, a qual apresenta uma necessidade de controle que não leva em consideração “o movimento e a indeterminação inerentes às práticas” (PINHEIRO, 2016, p. 529). Dessa forma,

Ao privilegiar o **texto** como resultado e intenção das práticas de letramentos por meio do uso dos recursos disponíveis e de seu replanejamento e reconstrução (*redesigned*), o NLG, então, lida com uma noção de “prática” primariamente dirigida por uma orientação racional em relação ao futuro. Assim, a ideia de desenvolver o *design* de textos para realizar objetivos já conhecidos é projetada nos estudantes como a (única) trajetória a ser percorrida. Nesse sentido, pode-se dizer que suas identidades seriam relativamente valorizadas, visto que constituídas da mesma forma que seus textos, isto é, como elementos a serem planejados para projetos futuros racionalmente controlados. Com isso, a visão de “prática” subjacente à pedagogia dos multiletramentos apresenta certa domesticação (ou escolarização) [...]. (PINHEIRO, 2016, p. 529)

Sob esse pano de fundo, quando pensamos no professor de antes e no professor de agora, percebemos que não só o perfil dos estudantes enfrentou intensas mudanças. O professor do passado devia portar-se como o detentor do saber absoluto, enquanto sua única função era transmitir conhecimento verticalmente. O professor do presente e do futuro é convocado a ser autônomo e altamente qualificado, além de ser mediador de práticas que possibilitem a construção de conhecimento coletivamente, de modo a evitar o controle excessivo sobre sua própria prática, conforme pontuado por Pinheiro (2016). Nos termos de Cope e Kalantzis (2008), “neste tempo de extraordinárias transformações sociais e incertezas, educadores precisam se considerar *designers* de futuros sociais” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 12). Dessa forma,

[a] noção de *design* conecta-se fortemente ao tipo de inteligência criativa de que os melhores profissionais precisam para ser capazes, continuamente, de redesenhar suas atividades no próprio ato da prática. Ele se conecta também à ideia de que o aprendizado e a produtividade são os resultados dos projetos (as estruturas) de

sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73, tradução minha)¹²

Assim, é necessário entendermos o que tem sido feito nas últimas décadas, para que possamos não só compreender os paradigmas educacionais legitimados, como também o que significa defender uma educação linguística pluralista e crítica. Cope e Kalantzis (2008) sistematizam tais paradigmas e enfatizam que necessitamos educar sujeitos para solucionar problemas, capazes de enfrentar desafios de diferentes ordens, ou seja, autônomos e conscientes de seus papéis sociais. Frente a isso, romper com práticas que não contribuem para tais aspectos também abarca vislumbrar uma educação que extrapola instrumentalizar os aprendizes apenas para o mercado de trabalho, o que continua a ser exigido devido ao fortalecimento do novo capitalismo (GEE, 1996) por meio da ascensão das TDIC.

Sobre esses paradigmas, Cope e Kalantzis (2008) apontam que:

Compreender essas tradições educacionais é importante em parte porque cada uma é tecida, às vezes inconscientemente, nas práticas cotidianas de sala de aula. Os educadores devem saber o poder de cada uma, seus propósitos históricos e culturais, quando e como eliminá-la, e quando funciona ou quando falha com os alunos e com a sociedade. (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 18, tradução minha)¹³

De acordo com a sistematização dos autores, as práticas educacionais dividem-se, então, em: didática, autêntica e transformativa, as quais proporcionam diferentes experiências de aprendizagem. O paradigma didático é o mais antigo, cujo surgimento deu-se nos séculos XIX e XX, logo, suas raízes são “tão antigas quanto a escrita” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 17, tradução minha)¹⁴. Nas práticas didáticas, são estabelecidas relações verticais, como mencionado anteriormente, nas quais o professor e o livro ditam o que está errado e o que está certo. Nas autênticas, o papel do aluno é ser um

¹² “The notion of design connects powerfully to the sort of creative intelligence the best practitioners need in order to be able, continually, to redesign their activities in the very act of practice. It connects as well to the idea that learning and productivity are the results of the designs (the structures) of complex systems of people, environments, technology, beliefs, and texts.” [NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73].

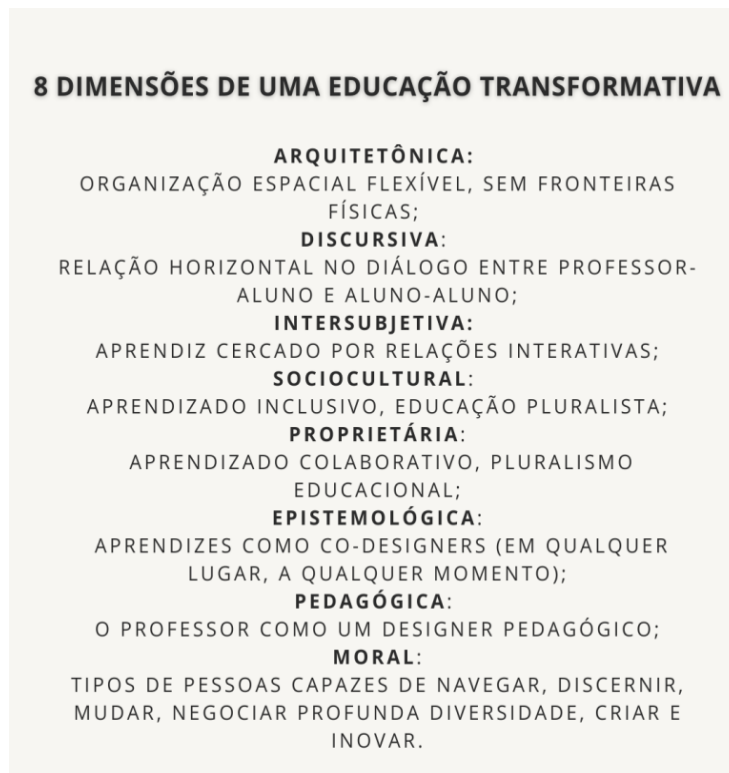
¹³ “Understanding these educational traditions matters in part because each is woven, sometimes unconsciously, into everyday classroom practices. Educators should know the power of each, its historic and cultural purposes, when and how to deploy it, and when it works or when it fails learners and society.” [COPE; KALANTZIS, 2008, p. 18].

¹⁴ “[...] with roots as old as writing” [COPE; KALANTZIS, 2008, p. 17].

pouco mais ativo, ou seja, ao invés de focar no que está errado e no que está certo, os esforços direcionam-se para internalizar o que está correto apenas. Por fim, no paradigma transformativo, foca-se no aprendiz e no seu processo de aprendizagem, para que o estudante entenda seu papel de transformador das próprias condições sociais a partir da troca de experiência com seus colegas, seus pais e seus vizinhos e de um currículo que acompanha suas necessidades locais.

Como tentativa de redesenhar esses dois paradigmas, a visão transformativa de educação está na base da proposta de uma nova forma de aprendizagem (*New Learning*) defendida por Cope e Kalantzis (2008), que, assim, constitui uma educação linguística pluralista e crítica. Esse novo formato abarca também um senso de cidadania relacionado à mudança social, lançando mão de uma visão crítica de letramento (prática social). Em consonância com a noção de prática reivindicada por Pinheiro (2016), na Perspectiva dos Letramentos Críticos (LC), conforme Jordão (2014), “o espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e nos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentido” (JORDÃO, 2014, p. 201). Logo, tal vertente transformativa alinha-se à promoção dos LC, pois visa a enfatizar problemas de ordem social que exigem práticas críticas de construção de sentido para serem solucionados/transformados. Os autores, então, propõem oito dimensões para essa vertente, as quais podem ser observadas na Figura 1:

Figura 1 – As oito dimensões de uma educação transformativa (adaptado)



Fonte: Elaboração própria. Adaptado e traduzido de COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Elements of a Science of Education**. Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008, p. 44-45.

No que tange às dimensões arquitetônica e epistemológica, é possível delimitar que esses aspectos são engendrados pelas TDIC móveis, especialmente pelo *smartphone*, pois o surgimento de dispositivos móveis possibilitou “uma modalidade de aprendizagem que é contingencial e inadvertida” (SANTAELLA, 2013, p. 90). Dessa forma, as TDIC móveis inauguram uma aprendizagem ubíqua que marca a transformação da educação formal e que permite uma aprendizagem móvel horizontalizada e sem fronteiras.

Em relação às demais dimensões, também podemos observar que elas dialogam com os apontamentos de Gee (2003), sobre os quais discorrerei na sequência, que se dedicou a estudar os videogames com o objetivo de estabelecer a relação entre os jogos e a noção de aprendizado crítico (*critical learning*)¹⁵. Segundo o autor, operamos em diferentes domínios semióticos mediados pela linguagem, ou seja, em espaços para ação os quais são constituídos interna (por conteúdos) e externamente (por grupos de afinidade

¹⁵ No Brasil, os estudos que envolvem essa proposta estão em ascensão. Como exemplo disso, temos os trabalhos de Oliveira (2015/2019).

que partilham jeitos de pensar, agir, interagir, além de valores e crenças associadas às práticas sociais envolvidas no domínio em questão)¹⁶. Por essa razão, reconhecer que agimos em diversos domínios semióticos (escola, família e trabalho, por exemplo) que se relacionam e se influenciam mutuamente, implica entender que:

[esses] sistemas semióticos são criações culturais e históricas humanas projetadas para envolver e manipular as pessoas de determinadas maneiras. Eles tentam, por meio de seu conteúdo e práticas sociais, recrutar pessoas para pensar, agir, interagir, valorizar e sentir de certas maneiras específicas. (GEE, 2003, p. 43-44)

Dessa forma, as dimensões propostas por Cope e Kalantzis (2008) permitem reconhecer simbólica e materialmente tais sistemas em que o dito novo aprendizado pode ser promovido a partir do engajamento do sujeito em práticas sociais situadas que mobilizam um saber para um fazer específico. É nesse sentido que Gee defende ser “a aprendizagem sempre efeito de uma prática social” (GEE, 2003, p. 68, tradução minha)¹⁷ que, por isso, relaciona-se à construção da identidade, pois o sujeito passa a reconhecer-se como alguém capaz de fazer alguma coisa, alguém que se identifica com outros sujeitos também capazes de fazer essa alguma coisa. Em função disso, ao compreender que aprender refere-se a construir uma identidade, Gee também discorre sobre a justaposição de identidades envolvidas nos processos de aprendizagem – a identidade real, a identidade virtual e a identidade projetada.

Nesse sentido, as identidades reais (no plural, pois podem variar de acordo com o domínio, já que não são homogêneas) são constituídas pelo conjunto de crenças e de valores que o sujeito manifesta nas relações e nas experiências de vida cotidianas nas quais os domínios semióticos, muitas vezes, ao influenciarem uns aos outros, tornam tais relações mais complexas. Essas identidades, então, influenciarão as áreas de interesse e a construção de sentido através do engajamento (ou não) em práticas de letramento específicas. Desse modo, a identidade virtual refere-se à identidade que o sujeito forja ao entrar em contato com um domínio semiótico específico, ou seja, a forma, por exemplo, como ele constrói seu personagem em um jogo de

¹⁶ Gee (2003) denomina essas constituições internas e externas dos domínios semióticos como gramáticas de *design* (*design grammars*).

¹⁷ “[...] human learning is a practice effect [...]” [GEE, 2003, p. 68].

interpretação de papéis (*Role Playing Games/RPG*), de forma a delimitar seus modos de agir e suas interações nesse contexto particular.

A identidade projetada, por fim, será resultado da interação das identidades reais e virtuais, isto é, será o espaço para projetar a construção de sentidos a partir das interações com o grupo de afinidade, com os participantes que compartilham as crenças, os valores e as conexões necessárias à prática naquele domínio (dos videogames, no caso da pesquisa de Gee, e na produção de narrativas transmidiáticas, nesta pesquisa). Sendo assim, tal jogador/aprendiz projetará, de acordo com seus desejos moldados pelas identidades reais, que jogar de certo modo é melhor do que de outro nesse contexto.

Por essas razões, Gee (2003) defende que não basta ser ativo durante o processo de aprendizagem. Isso porque considerar um aprendizado crítico não diz respeito somente ao engajamento dos aprendizes em certo domínio, mas também a mobilizá-los, para que sejam capazes de operar em diversos contextos sociais simultaneamente. Sobre isso, ao discutir a aprendizagem a partir da prática de jogadores de videogames, o autor assevera que:

[p]ara a aprendizagem crítica, o aluno deve ser capaz de conscientemente atender, refletir, criticar e manipular essas gramáticas de *design* em um nível maior de entendimento. Ou seja, o aprendiz deve ver e apreciar o domínio semiótico como um espaço de design, internamente como um sistema de elementos inter-relacionados que constituem o conteúdo possível do domínio e externamente como formas de pensar, agir, interagir e valorizar que constituem as identidades de aquelas pessoas que são membros do grupo de afinidade associado ao domínio. (...) Aprendizagem crítica, como estou definindo aqui, envolve aprender a pensar em domínios semióticos como espaços de *design* que nos manipulam (se é que posso usar esse termo sem as conotações negativas necessárias) de certas maneiras e que podemos manipular de certas maneiras. (GEE, 2003, p. 40-43)

As reflexões de Gee permitem repensar a natureza da aprendizagem nas aulas de línguas (materna e estrangeira) mediadas pelas TDIC. Nesse sentido, assumo que o engajamento crítico com as tecnologias digitais móveis nos oferece caminhos para combater um ensino de línguas que tome as tecnologias apenas em sua dimensão técnica, frequentemente priorizando *designs* pedagógicos instrucionais, permitindo-nos pensar em uma educação

linguística pluralista e crítica comprometida com a transformação social, conforme preconizado por Cope e Kalantzis (2008).

A noção de aprendizagem ubíqua, de educação transformativa e de princípios semióticos e identitários interessam à reflexão sobre o ensino de línguas na era do digital na medida em que a hibridização das práticas de linguagem tornam os modos como precisamos organizar nossas práticas *online* e *offline* mais complexos, exemplo da justaposição de nossas identidades, como menciona Gee, especialmente como aprendizes de línguas. Dessa forma, assumo que a construção do conhecimento pelo fazer abarca “(...) práticas de letramento que envolvam diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos e assim por diante daqueles que caracterizam os letramentos convencionais” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 7), os quais caracterizam, como já pontuado, a mentalidade inaugurada pelo digital.

Além dos paradigmas de aprendizagem apresentados por esses autores, Lemke (2010) também lança luz sobre o modelo curricular – alguém decide o que os alunos devem aprender baseado na visão de educação como instrumentalização para o mercado – e o interativo – do acesso à internet e à informação, de modo que os estudantes escolhem o que aprendem e, às vezes, deixam de reconhecer a essencialidade da escola. Para o autor, nossa principal falha diz respeito ao fato de “impormos aprendizagens uniformes em um tempo em que nunca houve desigualdades mais radicais de todos os tipos entre os alunos” (LEMKE, 2010, p. 469). Dito isso, reitera-se a urgência em acolher essa “nova” mentalidade com o objetivo de legitimarmos letramentos além dos convencionais, como mencionam Lankshear e Knobel (2008). Quando defendemos um tipo de educação em que “o aprendizado não é meramente abstrato e formal” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 29), permitimos que os alunos sejam capazes de ampliar os efeitos de sentido, a nível local e global.

Problematizar, então, o ensino e a aprendizagem de línguas na era do digital significa reconhecer que “a educação deve cultivar conhecimento profundo”, além de “precisar desenvolver e manter um foco sistemático em desenhar experiências de aprendizagem e rastrear processos de

aprendizagem” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. xvii, tradução minha)¹⁸. Além disso, é essencial reconhecermos que tais experiências poderão contar com forte mediação das TDIC móveis, já que, de um modo geral, elas são indissociáveis das nossas práticas cotidianas, visto que, na atualidade, a maioria das pessoas porta um *smartphone*, independente de questões como classe social e nível de escolaridade.

Portanto, precisamos, também, validar os espaços informais de aprendizagem (sejam físicos ou virtuais) e os conhecimentos de mundo que fazem parte dos repertórios dos alunos que estão conectados através de *smartphones*. Assim, o desenho das práticas de ensino de línguas precisa ser construído de acordo com cada contexto de ação docente, para que, então, haja um “equilíbrio de agência”, ou seja, “um equilíbrio entre a mistura das subjetividades dos professores e dos aprendizes no processo de aprendizagem” (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 9, tradução minha)¹⁹, sem perder de vista o quanto mobilizaremos não só nossas identidades, nossas crenças e nossos valores, mas também as dos nossos estudantes, em um mundo social fortemente mediado pelas TDIC.

¹⁸ “Education must cultivate deep knowledge. (...) Education needs to develop and maintain a systematic focus on designing learning experiences and tracking learning processes” [COPE; KALANTZIS, 2008, p. xvii].

¹⁹ “The balance of agency refers to the mix of teacher and learner subjectivities in the learning process” [COPE; KALANTZIS, 2008, p. 9].

2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Neste capítulo, apresentarei o percurso metodológico delimitado para a realização de um levantamento bibliográfico problematizador, que sistematiza os trabalhos acerca do uso de *smartphones* no campo aplicado dos estudos da linguagem no Brasil na última década, e que orientou, juntamente a discussão teórica até aqui empreendida, a oficina pedagógica que apresento na sequência. Tal levantamento consiste em um Estado da Arte (FERREIRA, 2002). Essa metodologia de mapeamento bibliográfico interessa a este estudo, pois, a partir disso, não só é possível verificar o que tem sido pedagogicamente proposto a partir o uso do *smartphone*, mas também reconhecer as demandas dos diferentes contextos de ensino para o trabalho com as TDIC móveis, com ênfase para o *smartphone*.

2.1 o Estado da Arte do uso do *smartphone* no ensino de línguas

As pesquisas de “Estado da Arte” ou “estado do conhecimento”, conforme pontua Ferreira (2002), referem-se à realização de um levantamento bibliográfico sobre determinado tema de uma área de conhecimento. Nesse sentido, o pesquisador que lança mão dessa metodologia propõe-se a não só quantificar a produção acadêmica de um determinado período de tempo, mas também a descrever tal produção, a fim de categorizar e discutir seu impacto, buscando responder a questões previamente determinadas, pertinentes ao campo do saber ao qual seu estudo se filia. De acordo com Ferreira (2002), então, o pesquisador:

[...] se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos. (FERREIRA, 2002, p. 265)

Tendo isso em vista, esse levantamento abarca algumas etapas específicas, a saber: 1) delimitação do recorte (área de pesquisa e período); 2) escolha de um portal de amplo acesso; 3) determinação de palavras-chave para busca, 4) leitura dos resumos dos trabalhos mapeados e 5) análise

interpretativa dos dados. Mesmo com etapas bem definidas, é importante lembrar que “qualquer tentativa de apresentar um modelo para desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica deverá ser entendida como arbitrária” (GIL, 2002, p. 59), pois parte da percepção e do conhecimento que o pesquisador tem sobre o assunto e do recorte escolhido. Por isso, muitas vezes, tais pesquisas diferem significativamente entre si.

No campo da Linguística Aplicada (LA), as pesquisas de Estado da Arte vêm ganhando cada vez mais espaço, pois “é a partir do planejamento de agendas de investigação que se pode fazer frente às demandas emergentes, sobretudo àquelas com as quais têm que lidar pesquisadores que se ocupam de investigações sobre web, TIC e temas afins” (COSTA; FIALHO; BEVILÁQUA; LEFFA, 2016, p. 2). Além disso, a investigação de natureza interpretativista é de grande importância por considerar o pesquisador situado biograficamente ou, ainda, como um *bricoleur* que “costura, edita, e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (DENZIN; LINCOLN, 2008, p. 19).

No contexto desta pesquisa, essa metodologia torna-se relevante para que, a partir desse levantamento bibliográfico, seja possível articular subsídios teóricos para o trabalho com narrativas transmidiáticas utilizando *smartphones*, as quais possam servir como objeto de ensino de línguas em diferentes contextos. Para tanto, o percurso metodológico foi dividido em cinco etapas, a partir do que está previsto para elaboração do Estado de Arte, conforme apresentado na Figura 2:

Figura 2 – Percurso metodológico elaborado a partir das etapas do Estado da Arte (FERREIRA, 2002)



Fonte: Elaboração própria.

A primeira etapa, intitulada *definições preliminares*, refere-se às etapas 1) e 2) mencionadas anteriormente: delimitação do recorte (área de pesquisa, período) e escolha de um portal de amplo acesso. Para delimitação do recorte e do período, foi levado em consideração não só a área a qual esta pesquisa se situa (LA) e a temática abordada (tecnologias digitais móveis), como também a necessidade de construir um panorama nacional em que os dados provenientes desse levantamento possam contribuir para o ensino de línguas brasileiro. Assim, percebeu-se que olhar para a última década é importante para este estudo, pois, em meados de 2010, a trajetória de pesquisas envolvendo as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), no escopo da LA, começou a ganhar mais força no Brasil.

Anterior à escolha do portal de amplo acesso, ainda nas *definições preliminares*, foram considerados os gêneros acadêmicos mais recorrentes em pesquisas de Estado da Arte, isto é, as dissertações de mestrado e as teses de doutorado (FERREIRA, 2002). No entanto, para construir um panorama um pouco mais amplo, optei pelo levantamento de artigos acadêmicos em periódicos *online*, visto que tais periódicos dividem-se em Qualis²⁰, desde os

²⁰ Qualis são as classificações que os periódicos de divulgação científica de grandes áreas do conhecimento receberam no triênio 2010-2012 e no quadriênio 2013-2016. Em 2020, houve

que restringem a publicação a doutores até os que aceitam artigos de graduandos. Além disso, sobre a relevância dos periódicos científicos, Gil (2002) pontua que:

Os periódicos constituem o meio mais importante para a comunicação científica. Graças a eles é que se vem tornando possível a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação científica. (GIL, 2002, p. 66)

Considerar, então, esses trabalhos pode servir de baliza para problematizar o que tem sido feito desde a graduação, ou seja, desde o início da formação acadêmica até um nível mais avançado na carreira (doutorado). A partir disso, foi definido que os periódicos *online* a serem consultados seriam extraídos da Plataforma Sucupira²¹, por esse ser um repositório oficial e aberto. Ainda, foram escolhidos os Qualis A1, A2, B1, B2 e B3 justamente por permitirem esse panorama mais abrangente, do Qualis no qual já são aceitos trabalhos de iniciação científica (B3) ao topo da hierarquia (A1).

Com o recorte definido, foi necessário realizar um levantamento prévio dos periódicos nacionais, pois no repositório consta “Linguística e Literatura” como grande área, incluindo os internacionais. Do total de 1.393 periódicos, restaram 1.057, ao serem excluídos os internacionais e/ou impressos. O Quadro 1 apresenta os números totais de periódicos por Qualis, bem como os que foram excluídos:

Quadro 1 – Síntese do primeiro levantamento de periódicos

A1	A2	B1	B2	B3	Total
107 – 43* = 64	181 – 84* = 97	377 – 63* = 314	519 – 106* = 413	209 – 40* = 169	1.057
*periódicos internacionais e/ou impressos					

Fonte: Elaboração própria.

uma proposta de reformulação desses Qualis, a qual não tinha sido oficialmente aprovada até a escrita desta dissertação.

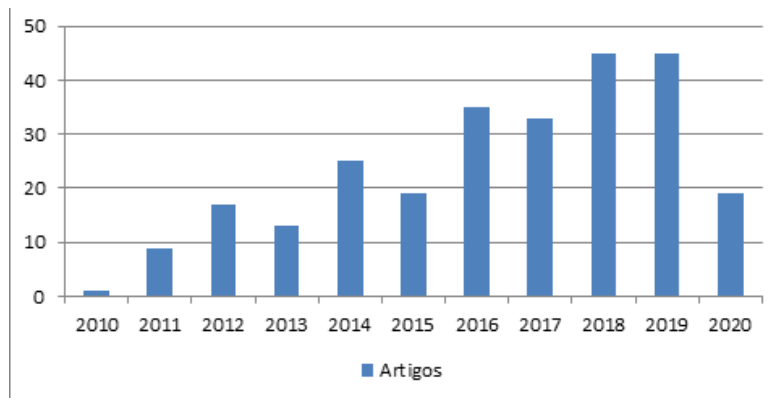
²¹ A Plataforma Sucupira é um repositório institucional federal no qual constam todos os periódicos (revistas acadêmicas, tanto *online* quanto impressas) cadastrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), de acordo com as grandes áreas de pesquisa. A lista de consulta geral está disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

Na sequência, um novo levantamento foi feito para, assim, definir os periódicos específicos que interessam a este estudo. Para tanto, foram considerados os títulos e a seção “escopo” de cada revista. Por fim, foram selecionados 61, sendo esses os que mencionaram diretamente “linguística aplicada” ou “estudos aplicados da linguagem” em suas apresentações.

A segunda etapa foi destinada à escolha das palavras-chave. De acordo com Paiva (2009), as buscas *online* por meio de *softwares* devem ocorrer através de palavras-chave provenientes, essencialmente, da literatura que embasa o estudo proposto. Por essa razão, considerando os autores apresentados e discutidos no primeiro capítulo e o objetivo desta pesquisa, as escolhidas foram: “tecnologias digitais móveis”, “tecnologias digitais móveis e ensino de línguas”, “TDIC”, “celular”, “smartphone” e “letramento digital”.

Na terceira etapa, assim, foi realizado o mapeamento quantitativo dos trabalhos. Nessa pesquisa, foram encontrados 264 artigos (de janeiro de 2010 a junho de 2020) ao total, sendo: 27 de Qualis A1; 13 de Qualis A2; 105 de Qualis B1; 114 de Qualis B2 e 5 de Qualis B3. Desse total, já foram excluídas as repetições, ou seja, artigos que apareceram na busca de duas ou mais palavras-chave. A palavra-chave que mais apresentou resultados foi “letramento digital”, como esperado, por ser a mais abrangente das utilizadas. A distribuição dessas publicações ao longo da última década pode ser observada no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Índice de artigos publicados na última década



Fonte: Elaboração própria.

Para a quarta etapa, *análise qualitativa dos dados*, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos dos 264 trabalhos. Esse movimento é defendido ao passo em que também é problematizado em pesquisas de Estado da Arte. Segundo Ferreira (2002), como os resumos encaixam-se em um gênero textual (BAKHTIN, 1997) o qual abarca uma estrutura composicional bastante rígida (no sentido de exigir uma breve apresentação da questão norteadora, do referencial bibliográfico, da metodologia e dos resultados, necessariamente nessa ordem), esse pode ser considerado como recorte de análise dos trabalhos selecionados. No entanto, conforme destaca Ferreira (2002), caberá ao pesquisador lançar mão desse e de outros recortes que julgar necessário para a análise de seus dados, a fim de conseguir categorizá-los.

Nesse sentido, somente a leitura dos resumos não foi suficiente para o levantamento que este estudo propõe, ou seja, para categorizar os usos pedagógicos que têm sido feitos do *smartphone* ao longo dos últimos dez anos. A partir dessa leitura, então, foram selecionados 59 artigos os quais abordam o uso das tecnologias digitais móveis em atividades pedagógicas. Além dos resumos, foram lidos os seus respectivos referenciais teóricos e as suas metodologias. Tendo em vista a questão “**Qual uso tem sido feito do *smartphone* nas práticas pedagógicas acolhedoras dos letramentos digitais?**”, foram considerados 33 artigos para a distribuição nas seguintes categorias de estudos que envolvem o *smartphone*:

Quadro 2 – Estudos que envolvem o *smartphone*

Categorias
<p>Trabalhos aplicados em contexto de ensino:</p> <p>1) que tomam o <i>smartphone</i> como suporte</p> <p>2) que lançam mão das <i>affordances</i> naturais do <i>smartphone</i> para uso experimental</p>
Levantamento de usos

Fonte: Elaboração própria.

Tais categorias foram elaboradas posteriormente à leitura dos referenciais teóricos e das metodologias dos 59 artigos, motivadas não só pelos próprios dados, como também pelo objetivo específico deste mapeamento, isto é, a articulação de preceitos teóricos que possam subsidiar usos pedagógicos de *smartphones* para fins de uma educação linguística pluralista e crítica. A primeira categoria, *trabalhos aplicados em contexto de ensino*, foi dividida em duas subcategorias: 1) os trabalhos que tomam o *smartphone* como suporte e 2) os trabalhos que lançam mão das *affordances* naturais do *smartphone* para uso experimental. Nesse sentido, considerar o uso do *smartphone* como suporte diz respeito a vê-lo apenas como um espaço de projeção de conteúdos, ou seja, esse dispositivo não seria essencial à execução de uma atividade. Logo, seria apenas um elemento articulador de uma determinada prática social, podendo ser facilmente substituído por qualquer outra tecnologia (livros, por exemplo).

Em contrapartida, as práticas pedagógicas que lançam mão das *affordances* naturais (a capacidade de fazer registros fotográficos, sonoros e capturas de tela, por exemplo) do *smartphone* para uso experimental trabalham com as possibilidades de ação desse dispositivo, isto é, centram-se nas práticas sociais que são inauguradas por aquilo que o dispositivo torna possível fazer a partir das suas possibilidades tecnológicas. Nesse tipo de uso, o *smartphone* não pode ser facilmente substituído por outras tecnologias, pois são suas funcionalidades que levam à execução da tarefa proposta.

Na segunda categoria – *levantamento de usos* – foram alocados os trabalhos que se dedicaram a mapear os usos que os usuários fazem das tecnologias digitais móveis por meio de questionários estruturados e

semiestruturados. Nessa categoria, também foram classificados os trabalhos dedicados à revisão da literatura sobre os usos das TDIC móveis nas aulas de línguas (maternas e estrangeiras).

Na quinta etapa deste percurso metodológico, foi elaborado um mapa semântico-enunciativo para colaborar com a construção da análise qualitativa desses dados. Esses mapas, de acordo com Scheifer (2014), “funcionam como argumentos visuais cujo poder descritivo e analítico agrega à análise um raciocínio espacial alternativo (e complementar) à linearidade da narrativa escrita” (SCHEIFER, 2014, p. 147). Dessa forma, este mapa (Figura 3) trata de uma representação visual dos 33 trabalhos, por ano de publicação, analisados e distribuídos nas categorias mencionadas:

Figura 3 – Mapa semântico-enunciativo dos 33 trabalhos categorizados e distribuídos por ano de publicação



Fonte: Elaboração própria²².

²² A tabela completa com esses dados específicos pode ser consultada nos apêndices deste trabalho.

Dessa forma, serão apresentados e analisados, na subseção seguinte, os quatro trabalhos classificados como trabalhos aplicados em contexto de ensino (*affordances*). No entanto, enfatizo que, em alguns desses 33 estudos desenvolvidos na LA, amplamente reconhecida pelo hibridismo metodológico, poderiam estar em mais de uma categoria, por fazerem aplicação, por exemplo, de questionários com os sujeitos envolvidos. Tais trabalhos não foram contabilizados duas vezes, pois foi considerado que os questionários funcionaram como um complemento à reflexão/análise proposta. Assim, foram categorizados exclusivamente como *levantamento de usos* apenas os trabalhos que fizeram uso exclusivo dos questionários, sem lançar mão de outra metodologia. Além disso, na sequência, os conceitos de aprendizagem que nortearam as práticas expostas nesses quatro artigos serão analisados, a fim de lançar luz à oficina pedagógica a ser apresentada no terceiro capítulo desta pesquisa.

2.2. Análise qualitativa dos dados

Conforme mencionado na seção anterior, quatro dos 33 artigos selecionados foram categorizados como trabalhos aplicados em contexto de ensino (*affordances*). Vale salientar que os outros 29 trabalhos também têm relevância para a área, no entanto, para problematizar as práticas pedagógicas mediadas por esse dispositivo, interessam, diretamente, os trabalhos que lançam mão das *affordances* naturais do *smartphone* para pensar o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto de uma educação linguística pluralista e crítica. Dessa forma, os seguintes trabalhos serão analisados:

Quadro 3 – Trabalhos selecionados à análise

Periódico/Qualis	Título	Autoria/ Instituição de Ensino	Palavra-chave	Ano de publicação
Fórum Linguístico (UFSC)/B1	1. A autoria na composição verbocovisual de minicontos a partir de <i>selfies</i>	Isabel Cristina Michelan de Azevedo; Dorinaldo dos Santos Nascimento; Vanusia Maria dos Santos Oliveira/ Universidade	TDIC	2016

		Federal do Sergipe (UFS).		
Letras e Letras (UFU)/B1	2. Multiletramentos na escola: o uso do celular e do <i>WhatsApp</i> nas aulas de produção textual em língua portuguesa	Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares; Débora Katiene Praxedes Costa Morais/ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).	Celular	2016
Polifonia (UFMT)/B1	3. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre <i>affordances</i> emergentes de interações de professores de inglês via <i>WhatsApp</i>	Junia de Carvalho Fidelis Braga; Ronaldo Gomes Universidade/Federal de Minas Gerais (UFMG) Antônio Carlos Soares Martins/ Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.	Tecnologias Digitais Móveis	2017
Diálogos Pertinentes (UNIFRAN)/B2	4. <i>O smartphone</i> na sala de aula de língua inglesa: integrando artefato e tarefas pela abordagem da Teoria Ator-Rede	Luana de França Perondi Khatchadourian Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).	Celular	2020

Fonte: Elaboração própria.

Para tanto, algumas questões norteadoras foram elaboradas para amparar essa análise:

- 1) As práticas pedagógicas apresentadas ancoram-se na perspectiva dos letramentos digitais?
- 2) Qual era o público-alvo?
- 3) Quais *affordances* naturais foram exploradas e para quê?
- 4) Como essas práticas impactaram os contextos de ensino e de aprendizagem que foram realizadas?
- 5) Ao considerar os quatro artigos, as atividades se assemelham ou não em relação às *affordances* naturais que foram exploradas?

Para dar conta desses questionamentos, foi realizada a leitura completa dos quatro artigos. Com isso, por se tratar de um número pequeno de

trabalhos, também foi possível olhar mais a fundo para problematizar tais práticas, a fim de construir um panorama do(s) conceito(s) de aprendizagem que as nortearam. Adiciona-se a essa análise, ainda, as oito dimensões para uma educação transformativa (COPE; KALANTZIS, 2008), apresentadas no primeiro capítulo, que embasam tal problematização. Nesse mapeamento, apenas dois (artigos 1 e 4) dos trabalhos aproximam-se da proposta de trabalho com as narrativas transmidiáticas, embora não definam as tarefas como tais.

No primeiro estudo, Azevedo, Nascimento e Oliveira (2016) não se ancoram pontualmente na perspectiva dos letramentos digitais, mas apontam para a necessidade de as práticas de leitura e de produção textual abrangerem o trabalho com as tecnologias digitais, especialmente com as tecnologias móveis e com os *smartphones*. Os autores dissertam sobre a “geração digital” e a essas novas formas de ler e de escrever possibilitadas pelo acesso a tais dispositivos. Nesse trabalho, os professores-pesquisadores apresentaram uma proposta denominada didático-pedagógica a qual visou à produção de minicontos multimodais, em língua portuguesa, a partir das *selfies* dos alunos participantes.

O público-alvo dessa prática já destaca a relevância de uma proposição mediada pelo *smartphone*. Duas escolas públicas foram envolvidas, uma a 275 quilômetros de distância da outra, ambas no nordeste do Brasil. Com o desenho dessa proposta pensado para tais contextos, destaco o que Cope e Kalantzis (2008) chamam de dimensão arquitetônica e dimensão epistemológica, no sentido de que uma educação transformativa abarca necessariamente essa organização espacial flexível a qual pode abranger mais de uma turma de alunos em diferentes lugares, sem fronteiras físicas. Os alunos envolvidos foram divididos em pequenos grupos, e a construção de suas histórias deu-se na interação entre eles, na dimensão epistemológica, a qualquer lugar e momento.

Com base em Bakhtin e o Círculo (1995 [1929] apud AZEVEDO; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016) e na ideia de que a aprendizagem se constitui na interação social, os autores delimitaram o *WhatsApp* como o principal meio para essa interação e para suas composições verbovocovisuais (STAFUZZA, 2014 apud AZEVEDO; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016) – termo utilizado para se referir a um discurso midiático que se constitui de elementos

verbais, vocais e visuais, ou seja, elementos multimodais. As etapas do projeto foram definidas de acordo com a abordagem dos gêneros textuais, no sentido de abordar a etapa de leitura, de análise do gênero miniconto e da posterior produção. Na última etapa, a criação deveria partir de uma *selfie*, logo, o grupo de uma escola produziria a *selfie*, a enviaria no grupo do *WhatsApp* em que estavam tanto os alunos quanto os professores envolvidos, para que a história fosse, enfim, criada pelo grupo da outra escola.

Esse movimento ilustra como as *affordances* naturais do *smartphone* foram exploradas ao máximo potencial que oferecem. Primeiro, a escolha do *WhatsApp*²³ para viabilizar a interação, como uma extensão da aula de português, reorganizando os modos de construir sentido nessa ausência de um espaço-tempo bem definido, ou seja, a prática pedagógica “sai” da escola e integra-se ao cotidiano dos alunos. Em seguida, o registro da *selfie* que atualiza a noção de autorretrato do passado para marcar a projeção de um eu que quer ser visto de determinada forma, por certo ângulo, através da câmera frontal, instigando sua corporeidade. Isso tudo só é possível devido às possibilidades para ação disponíveis particularmente no *smartphone*. Nesse sentido, abarcando as dimensões discursiva, intersubjetiva e proprietária (COPE; KALANTZIS, 2008), na horizontalidade presente nas relações e interações aluno-aluno e aluno-professor, por meio da pluralidade de ideias e do aprendizado colaborativo.

Não fica claro no artigo se era obrigatório produzir um vídeo para contar a história, mas, de acordo com os trabalhos que os autores escolheram analisar, os produtos finais foram nesse formato. Novamente, em função das *affordances* naturais do *smartphone*, foi possível construir uma espécie de bricolagem, utilizando som, imagem, texto verbal e efeitos de edição, em um aplicativo pensado para esse tipo de dispositivo, cujo efeito de sentido é maior do que a simples soma das partes, se considerarmos a autoria multimidiática apontada por Lemke (2010), referenciada também pelos autores do artigo. Além disso, essa prática serviu de alavanca para que os alunos ressignificassem o gênero literário ao passo que também puderam experimentar novos fazeres discursivos mediados por um dispositivo tão popularizado entre eles. Sendo assim, os professores na dimensão

²³ É sabido que o *WhatsApp* pode também ser usado no computador ou no *laptop* atualmente, mas isso não anula a necessidade de o aplicativo estar, primeiro, instalado no *smartphone*, pois ele foi pensado para operar de acordo com as possibilidades desse dispositivo.

pedagógica, como *designers*, atingiram a dimensão moral, à medida que todos os alunos envolvidos, ou seja, grupos diversos e heterogêneos de pessoas foram capazes de navegar, discernir, criar e inovar ao longo dessa prática.

No segundo estudo, Tavares e Morais (2020) discorrem, também, sobre o uso do *WhatsApp* nas aulas de produção textual. Nesse sentido, as autoras recorrem às teorias dos Multiletramentos (ROJO, 2012, 2013) e dos letramentos digitais (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011), lançando mão do conceito de *mobile learning* ou *m-learning* (aprendizagem móvel). Esse trabalho dialoga mais com o escopo desta pesquisa, visto que faz uso de um referencial teórico comum. Além disso, tal estudo destaca as novas formas de interação inauguradas pelas TDIC, e que podemos considerar o *smartphone* um “aparelho tecnológico [que funciona] como ferramenta cultural e pedagógica” (MERIJE, 2012 apud TAVARES; MORAIS, 2016, p. 245).

Nesse sentido, Tavares e Morais (2016) dedicam-se às distinções entre o conceito de alfabetização e de letramento, entre eventos e práticas de letramento, bem como a diferença entre múltiplos letramentos e multiletramentos. As autoras, ainda, referem-se à “ideia do proibido” e ao quanto os alunos se sentem desafiados quando sabem que não podem fazer algo. Elas levantam tal discussão já que o uso do *smartphone* nas escolas é proibido por lei em muitos estados brasileiros, embora, atualmente, em Minas Gerais e em São Paulo tal legislação tenha sido revista. Desse modo, as pesquisadoras defendem o uso pedagógico desse dispositivo, como é proposto nesta pesquisa.

O público-alvo dessa prática pedagógica mediada pelo celular e pelo *WhatsApp* foram duas turmas de nono ano de uma escola estadual, também situada no nordeste do Brasil. Foram envolvidos 64 alunos ao total, destacando-se que desse total apenas dois estudantes não possuíam *smartphone* próprio. Isso não se mostrou um problema porque uma das dimensões da educação transformativa, na Pedagogia dos Multiletramentos, conforme já mencionado, diz respeito ao pluralismo educacional proporcionado pelo aprendizado colaborativo. Em função disso, as turmas foram divididas em equipes, para viabilizar tal colaboração.

A extensão do presencial para o virtual buscou, através dos registros fotográficos dos alunos, lançar um olhar crítico sobre o cotidiano da cidade. Os estudantes deveriam tirar uma foto, postar no grupo do *WhatsApp* em que

estavam todas as equipes (identificadas por codinomes criados por cada uma) e as professoras, junto a um comentário sobre o registro. Os outros grupos, então, deveriam interagir com a postagem, respondendo não só a postagem, como também ao comentário inicial. O recorte que as pesquisadoras escolheram analisar contava com a foto de um ônibus lotado, do ponto de vista do aluno que estava também no coletivo a caminho da escola. Nesse sentido, foi percebido que o projeto pedagógico impactou a visão dos estudantes sobre acontecimentos corriqueiros, de forma crítica e engajada, visto que pontuaram o descaso dos governantes frente a diversas situações – como a realidade do transporte público na cidade.

Nos recortes apresentados, não fica evidente se as professoras participavam ativamente das discussões, instigando-os por meio de novos comentários, pois as mensagens apresentadas só contavam com certo “reforço positivo” de sua parte, como “muito bem”. Entretanto, é perceptível que a prática instaura uma relação discursiva horizontal entre os grupos e as docentes, já que os alunos se mostraram seguros para fazer comentários sobre a própria escola, no sentido de denunciar o pouco investimento no prédio da instituição, bem como na sua manutenção. Por fim, a prática de letramento focou, assim como no primeiro estudo analisado, na questão da leitura e da escrita em língua materna nesse “ambiente digital”, como denominam as autoras, mobilizando também as dimensões arquitetônica, intersubjetiva, sociocultural, epistemológica, pedagógica e moral (COPE; KALANTZIS, 2008), referenciadas no primeiro capítulo deste trabalho.

No terceiro trabalho, Braga, Gomes e Martins (2017) baseiam-se no conceito de *affordances* naturais e de *affordances* emergentes para apresentar um projeto de extensão realizado em 2015, que visou à formação continuada de professores de inglês da Educação Básica de Minas Gerais. Novamente, o meio escolhido para o desenvolvimento desse projeto foi o *WhatsApp*. Os autores destacam que a diversidade regional do público envolvido, o qual eles denominam como “agentes”, foi possível principalmente pela questão da mobilidade. Mais uma vez, então, percebemos o quanto o trabalho com o *smartphone* é essencial para repensarmos a questão arquitetônica nos processos de ensino e de aprendizagem.

Embora o escopo desta pesquisa não seja pensar exclusivamente na formação continuada de professores de línguas para a promoção do letramento

digital, esse trabalho será considerado por contribuir à discussão sobre o uso das *affordances* naturais do *smartphone*, principalmente por ser o único dos quatro estudos que utiliza o GPS. Como consequência, entendo que esse tipo de projeto, posteriormente, impactou as práticas docentes dos professores e, por isso, tem sua importância em relação à problemática levantada nesta pesquisa.

Mesmo ao partirem também do trabalho via *WhatsApp*, o projeto denominado Taba Eletrônica visou não só ao desenvolvimento do letramento digital dos professores, como também à prática da habilidade oral dos dez docentes em língua inglesa participantes. Previamente à apresentação das atividades do projeto, os autores definem *affordance* natural como a percepção-em-ação do agente em relação ao ambiente, de acordo com Van Lier (2000 [1996]). Essa percepção-em-ação relaciona-se ao fato de os indivíduos perceberem possibilidades para agir com o intuito de realizar determinada ação em um ambiente. Dessa forma, primeiro eles percebem o que está a sua disposição e, na sequência, apropriam-se dessas disponibilidades. Assim, há uma interdependência entre o aprendiz e o ambiente. No caso de atividades mediadas pelo *smartphone*, por exemplo, essa percepção aplica-se às funcionalidades do dispositivo, que vão apresentar diferentes meios para a ação. Além disso, os autores dedicam-se às noções de *affordances naturais* – essas do dispositivo – e às *affordances do design do curso* (emergentes), ou seja, às propiciações específicas instauradas pelo projeto de extensão, isto é, a percepção de que gravações de áudios poderiam ajudá-los a melhorar a habilidade oral, por exemplo.

Nas etapas do Taba Móvel, os participantes puderam, justamente, perceber essas formas de ação e de interagir uns com os outros a partir de diferentes linguagens. A primeira etapa abarca as *selfies* para apresentação dos integrantes no grupo de *WhatsApp*. Nesse momento, os recortes escolhidos pelos autores para demonstrar as atividades apresentam as interações mais por mensagem de texto do que por áudio. A interação oral foi reservada para quando compartilharam suas localizações reais com os colegas. Os professores participantes foram instigados a explicar o porquê estavam em tal local e o que estavam fazendo lá. A possibilidade de concluir essa tarefa é subsidiada exclusivamente pelo *smartphone*. Dessa forma, temos um exemplo ainda mais pontual de atividade pedagógica que somente essa

tecnologia pode promover e mediar. Embora tenha sido destacado pelos participantes que se sentiriam ainda mais satisfeitos se os *feedbacks* linguísticos tivessem sido mais constantes, esse trabalho os levou a perceber o *smartphone* de um novo modo, um modo *pedagógico*.

No último trabalho selecionado à análise, bem como o mais recente, Khatchadourian (2020) apresenta um recorte de sua tese de doutorado sobre o uso do *smartphone* na aula de língua inglesa. Inicialmente, a autora parte do questionamento do que seria um uso pedagógico desse dispositivo, argumentando se outros usos seriam menos qualificados ou menos importantes. Sobre tal aspecto, entendo que pensar um uso pedagógico é premissa necessária ao desenvolvimento de atividades mediadas pelo *smartphone*, pois precisamos apresentar aos alunos novas possibilidades para “algo” que muitos deles dominam, mas agora com uma finalidade educacional específica. Isso porque não queremos – e não devemos – apenas replicar em um novo suporte atividades já consolidadas, então, pensar nesse tipo de uso ajuda a estruturar uma prática comprometida com: 1) as possibilidades informais e reais de aprendizagem e 2) a construção da linguagem de acordo com as necessidades de cada contexto dos aprendizes.

A autora destaca o potencial do *smartphone* baseada não só na Teoria Ator-Rede (LATOUR, 2005), mas também na Teoria Sociocultural da Aprendizagem (VYGOTSKY, 1978) e na Aprendizagem Baseada em Tarefas (do inglês, *Task-Based Learning*) (WILLIS E WILLIS, 2007). Da mesma forma que os demais trabalhos, o público-alvo era formado por alunos de uma escola estadual, mas, dessa vez, situada na região periférica de São Paulo. Os estudantes cursavam o terceiro ano do ensino médio quando as atividades foram desenvolvidas. Nesse contexto, a proposta da pesquisadora, elaborada em conjunto com a professora de inglês da turma participante, objetivou a produção de um vídeo intitulado *What's education for?*.

Um aspecto interessante apontado pela autora, que nos permite retornar ao questionamento inicial sobre *uso pedagógico*, refere-se à motivação para elaborar um projeto que integrasse o *smartphone* àquele contexto. Durante as observações da autora na turma, ela percebeu que a maioria dos estudantes ficava absorta em seus dispositivos nas aulas, jogando ou escutando música. No entanto, para que alguns grupos de alunos executassem o proposto com o *smartphone*, a professora regente precisou coagi-los diversas vezes, no

sentido de ameaçar suspender o projeto e de retornar às atividades na lousa caso os estudantes não colaborassem. Isso nos leva a considerar que, muitas vezes, mesmo com a tecnologia integrada à nossa vida cotidiana, não estamos preparados para tomá-la como um meio efetivo e legítimo de aprendizagem.

No caso desse trabalho, o projeto desenvolveu-se ao longo das aulas presenciais, sem explorar a possibilidade de extensão da aula para além da escola, ou seja, sem explorar as dimensões arquitetônica e epistemológica citadas anteriormente. Para dar conta da produção do vídeo, as professoras trabalharam com algumas músicas com temática afim, para problematizar o papel da educação. Na sequência, os alunos deveriam encenar, respondendo ao questionamento *What would you do if... (you were the teacher / you were the student)* (O que você faria... se fosse o professor / se fosse o aluno) no contexto de cada música. Os alunos escreveram suas respostas no caderno e pesquisaram as palavras que não sabiam no tradutor. Nessa etapa, percebe-se que a forma como a atividade foi desenhada, embora fizesse uso do *smartphone*, facilmente poderia ser executada acessando dicionários impressos. Sendo assim, o dispositivo não é, nesse momento, essencial à tarefa. O *smartphone* foi incluído na aula, mas não efetivamente integrado à prática pedagógica.

Na última etapa de produção dos vídeos, os estudantes utilizaram um aplicativo de edição para concluir a tarefa. Nesse momento, os alunos lançaram mão de diferentes linguagens através do olhar crítico que tinham sobre a instituição. Uniram imagens e outros vídeos, de forma similar a dos criadores dos minicontos multimodais no primeiro trabalho analisado, além do uso de trilha sonora e texto verbal, constituindo uma hibridização de linguagens (BUZATO, 2010), conforme pontua a autora. Os participantes exploraram mais a fundo as *affordances* naturais do dispositivo apenas no final do projeto, no entanto, não fica claro como os alunos produziram esses vídeos no recorte trazido pela autora. Sobre o impacto no contexto em que esse projeto foi desenvolvido, a pesquisadora destaca a não estabilidade que o artefato, assim referenciado por ela embora existam críticas a essa nomenclatura, trouxe para a sala de aula, onde a professora da turma sentiu sua autoridade e sua importância questionadas.

Ao considerar esses quatro trabalhos, percebi que as atividades propostas assemelham-se, de certa forma, quando tomam o *WhatsApp* como

principal meio para o desenvolvimento da prática pedagógica. Embora dois dos estudos explorem a relação leitura e escrita, mais precisamente, no sentido de interação verbal, via mensagem de texto, entre os participantes, o objetivo final dos projetos pedagógicos deu conta de outras *affordances* naturais do *smartphone*. Sobre essas *affordances*, em primeiro lugar, a câmera foi a possibilidade mais explorada, já que os trabalhos envolviam *selfies* e produções de vídeos. Ainda que apenas um dos projetos tenha considerado o uso da localização em tempo real, é importante ressaltarmos esse movimento, pois os alunos foram instigados a construir um espaço-tempo inexistente nas práticas *online*. Nesse sentido, por meio da linguagem, estabeleceram uma relação de produção de sentidos que extrapola o que conseguiríamos abranger numa prática sem a mediação do *smartphone*.

Em relação aos conceitos de aprendizagem que nortearam tais práticas, foi observado que três dos quatro trabalhos se ancoraram na aprendizagem móvel. Dessa forma, o Quadro 4 apresenta uma síntese desse e de outros conceitos utilizados:

Quadro 4 – Síntese dos conceitos de aprendizagem utilizados para a elaboração das práticas pedagógicas

Título	Autoria/Instituição de Ensino	Conceito(s) de aprendizagem	Ensino de língua
A autoria na composição verbocovisual de minicontos a partir de <i>selfies</i>	Isabel Cristina Michelan de Azevedo; Dorinaldo dos Santos Nascimento; Vanusia Maria dos Santos Oliveira/ Universidade Federal do Sergipe (UFS).	A aprendizagem dá-se na interação com o outro por meio da linguagem que é heterogênea e dialógica (BAKHTIN, 1997).	Materna
Multiletramentos na escola: o uso do celular e do <i>WhatsApp</i> nas aulas de produção textual em língua portuguesa	Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares; Débora Katiene Praxedes Costa Morais/ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).	A aprendizagem móvel, ou <i>mobile learning</i> , é um conceito novo, “que envolve a utilização de equipamentos de informação e comunicação móveis e sem fio em processos de aprendizagem” (MERIJE, 2012, p. 48 apud TAVARES; MORAIS, 2016, p. 250), ancorada à Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO,	Materna

		2012, 2013) que é necessária para a criação de situações de aprendizagens que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital.	
Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre <i>affordances</i> emergentes de interações de professores de inglês via <i>WhatsApp</i>	Junia de Carvalho Fidelis Braga; Ronaldo Gomes Universidade/Federal de Minas Gerais (UFMG) Antônio Carlos Soares Martins/Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.	A aprendizagem móvel é uma nova aprendizagem paradoxal, a qual é individual e, ao mesmo tempo, social. Essa relação que envolve o pessoal e o social não é apenas mobilizada, mas, também, intensificada pelos dispositivos móveis (KUKULSKA-HULME e TRAXLER, 2005; KUKULSKA-HUME, 2013; PEGRUM, 2014 apud BRAGA; GOMES; MARTINS, 2017, p. 53). Aprendizagem móvel pode ser assistida pela aprendizagem <i>seamless</i> : uma abordagem caracterizada pela continuidade da experiência de aprendizagem por meio de uma combinação de localidades, tempos, tecnologias ou cenários sociais, podendo ser mediada por dispositivos móveis pessoais (NICHOLAS; NG, 2015 apud BRAGA; GOMES; MARTINS, 2017, p. 54)	Estrangeira
O <i>smartphone</i> na sala de aula de língua inglesa: integrando artefato e tarefas pela abordagem da Teoria Ator-Rede	Luana de França Perondi Khatchadourian Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).	Articulação entre Teoria Sociocultural da Aprendizagem (VYGOTSKY, 1997), Teoria Ator-Rede (LATOUR, 2005), <i>Mobile Assisted Language Learning</i> (MALL) e <i>Task-Based Learning</i> (TBL): “o celular, enquanto ator da rede que constitui o lugar/atividade sala de aula tanto pode trazer elementos e experiências pertinentes para a aprendizagem como levar a atenção dos alunos e a negociação dos seus significados para outros lugares/atividades (<i>m-learning/MALL</i>)” (KHATCHADOURIAN, 2020, p. 206).	Estrangeira

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses conceitos, percebo que uma das questões centrais para viabilizar a aprendizagem ubíqua e crítica está em compreender o potencial da mobilidade inaugurada pelo *smartphone*, isto é, em romper com as fronteiras da aprendizagem formal. Nesse sentido, um uso pedagógico bem-sucedido desse dispositivo perpassa o desenho de um projeto com objetivos pontualmente definidos, sem esquecer que, sobretudo, aprender diz respeito à qualidade da experiência pela qual o aluno passará. Por isso, Gee (2013) argumenta que “as pessoas pensam e aprendem principalmente por meio de experiências que tiveram, não por meio de métodos abstratos e de generalizações” (GEE, 2013, p. 21, tradução minha)²⁴.

Assim, elaborar atividades que integrem a tecnologia digital móvel à tarefa é muito mais complexo do que apenas inseri-la como mediadora de práticas já consolidadas. Integrá-la, efetivamente, refere-se a considerar as possibilidades para ação que somente ela contém (*affordances* naturais), para construção de sentidos cada vez mais plurais em que as oito dimensões para uma educação transformativa possam ser contempladas. Portanto, no capítulo seguinte, dedico-me a apresentar e a discutir a oficina pedagógica de produção de narrativas transmidiáticas utilizando o *smartphone*, desenvolvido com duas turmas do curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no segundo semestre de 2020.

²⁴ “[...] argues that people primarily think and learn through experiences they have had, not through abstract calculations and generalizations” [GEE, 2013, p. 21].

3 NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS E SMARTPHONES

Neste capítulo, apresentarei uma oficina pedagógica para o uso do *smartphone* nas aulas de línguas baseada no que foi discutido nos capítulos anteriores, especialmente no que tange à apropriação das narrativas transmidiáticas como objeto de ensino e de aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). Essa proposta foi adaptada à nova realidade do ensino remoto na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) para que pudesse ser aplicada. As atividades foram desenvolvidas através de uma breve oficina pedagógica com duas turmas do curso de graduação em Letras (FURG)²⁵ e tiveram relação com o plano de ensino semestral dessas disciplinas. Para dar conta disso, o capítulo será dividido em quatro partes – a apresentação do contexto de pesquisa, do público-alvo, da construção da oficina pedagógica e dos parâmetros de análise. Por fim, trago a análise das produções das alunas participantes, com vistas a observar como as *affordances* naturais do celular viabilizaram certos efeitos de sentido nas narrativas.

3.1 Uma breve introdução ao contexto de aplicação da oficina

Os cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) possibilitam habilitação única ou dupla, isto é, unicamente em Língua Portuguesa ou duplamente em Língua Portuguesa e uma língua estrangeira (Inglês, Espanhol ou Francês). No contexto da dupla licenciatura, a grade curricular divide-se a fim de dar conta das disciplinas de línguas, de literaturas estrangeira e portuguesa e de educação, o que resulta em uma vasta carga horária, entre disciplinas obrigatórias e optativas, distribuída em oito semestres. A análise dos Quadros de Sequência Lógica (QSL) desses cursos aponta para o fato de que a formação docente para as TDIC é negligenciada, na medida em que não há sequer uma única disciplina obrigatória acerca dessa temática na grade curricular das Letras. Tal carência, cabe notar, fez-se expressiva no atual contexto pandêmico de ensino remoto.

De modo a suprir, em certa medida, essa carência na formação de professores, o público-alvo deste estudo experimental foi a turma de Língua

²⁵ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade. CAAE: 26337919.7.0000.5324.

Inglesa V, do quinto semestre do curso de Letras Português/Inglês da FURG, e a turma de Letramento Digital e Formação de Professores, disciplina optativa ofertada a todos os cursos de Letras, ambas ministradas pela professora Camila Lawson Scheifer, orientadora deste trabalho. Conforme mencionado anteriormente, o desenho da oficina pedagógica sobre narrativas transmidiáticas foi pensado para quaisquer aulas de línguas. A fim de ilustrar essa possibilidade, foram escolhidos dois grupos que, embora fossem do mesmo contexto acadêmico, vivenciaram tal experiência a partir de circunstâncias e de objetivos diferentes.

Na primeira aplicação da oficina, na disciplina de Língua Inglesa V, os alunos foram solicitados a produzir crônicas da pandemia (narrativas transmidiáticas) como uma dentre tantas atividades previstas no plano de ensino semestral desse curso. Já na segunda aplicação da oficina, na disciplina de Letramento Digital e Formação de Professores, os alunos foram solicitados a, primeiramente, produzir narrativas transmidiáticas sobre tema de livre escolha e, em seguida, a elaborar um relatório reflexivo sobre o processo de construção dessas narrativas. Por fim, foram solicitados a construir uma sequência didática que incorporasse a narrativa produzida. Cabe ressaltar que, nesta dissertação, focalizo apenas as narrativas transmidiáticas, desvinculadas das demais atividades que compuseram os planos de ensino das disciplinas referidas.

3.2 Sobre as participantes da pesquisa

As informações mais específicas sobre os sujeitos participantes das oficinas são relevantes, nesse momento, devido à singularidade autoral envolvida em qualquer ato narrativo. Para dar conta disso, foi aplicado um questionário semiestruturado, elaborado no *Google Formulários*²⁶ e enviado às participantes posteriormente à conclusão dos projetos, com o objetivo de balizar a relação dessas com seus *smartphones*. Na análise que segue, na subseção seguinte, as autoras serão referenciadas por pseudônimos criados por mim a partir das próprias narrativas.

²⁶ O questionário completo pode ser consultado neste *link*: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLZmGxVVHMMac-JhdarJG1fOkWvvB4oKWnyA-498xmRRERg/viewform>

3.2.1 Narrativa 1 – Cat

A primeira narrativa escolhida foi produzida por Cat, 28 anos, aluna de Língua Inglesa V. Quando questionada se utiliza o celular para estudar, Cat aponta que prefere outros dispositivos, como computador ou *Kindle*. Em seguida, diz que sua relação com o uso do *smartphone* para práticas pedagógicas, como o projeto desenvolvido, é tranquila. No entanto, enfatiza que “é do tempo em que celular era apenas para ligar”. Logo, quando pensa nos recursos mais importantes desse dispositivo, menciona o fato dele possibilitar a comunicação com outras pessoas.

3.2.2 Narrativa 2 e Narrativa 3 – Rapunzel e Chapeuzinho

Rapunzel, 22 anos, e Chapeuzinho, 26 anos, autoras da segunda e terceira narrativa escolhidas – Rapunzel: a influenciadora digital e Chapeuzinho Vermelho: especial de Natal – trabalharam colaborativamente durante o projeto, embora, ao final, tenham decidido produzir narrativas individuais. Ambas foram alunas de Letramento Digital e Formação de Professores e, respectivamente, são acadêmicas dos cursos de Letras Português/Espanhol e Letras Português da FURG. Rapunzel afirma utilizar não só o celular, mas também o *laptop* para estudar, enquanto Chapeuzinho diz que usa o computador, na maioria das vezes, além de realizar leituras no *Kindle*. A primeira afirma que tarefas acadêmicas envolvendo o *smartphone* são mais fáceis de executar, pois podem ser feitas “de qualquer lugar” e que a experiência é boa em geral. Sobre o recurso que considera mais importante, ela mencionou a possibilidade de conexão, pois o celular “pode conectar pessoas em diferentes locais, sendo mais importante ainda no contexto atual” – devido à pandemia.

De modo similar à Rapunzel, Chapeuzinho diz utilizar o *laptop* e o *Kindle* para estudar, além do *smartphone*. Sobre as atividades pedagógicas que utilizam o celular, ela enfatiza que não ocorrem com frequência, mas que, quando acontecem, envolvem a criação de grupos de interação no *WhatsApp*. Acerca dos recursos que considera mais importante, menciona novamente esse aplicativo de mensagens instantâneas e, ainda, o navegador *Google*

Chrome. Como justificativa, afirma que ambos possibilitam comunicação e pesquisa “de forma prática e rápida”.

3.2.3 Narrativa 4 – Enola e Agatha

A última narrativa selecionada – *Maria missing* – foi produzida colaborativamente por Enola, 21 anos, e por Agatha, 25 anos, também alunas de Letramento Digital e Formação de Professores, acadêmicas do curso de Letras Português/Inglês da universidade. Enola, assim como as demais, afirmou preferir o *laptop* para estudar em casa. Quando questionada sobre as práticas pedagógicas que solicitam exclusivamente o *smartphone*, ela afirma que são poucas, alegando que, muitas vezes, o uso do dispositivo fica a critério do aluno. Ainda, em sua resposta, a participante afirma que utilizar aplicativos de edição de texto e de imagem pelo celular pode ser mais complicado do que pelo computador. Nesse sentido, Enola também menciona o “pouco poder de processamento” de certos aparelhos, o que pode ser um obstáculo.

Na contramão dos fatos, afirma que as experiências de aprendizagem ao longo da disciplina em questão, incluindo o desenvolvimento da narrativa digital, foram de extrema importância para “ver na prática como é possível desenvolver aulas interessantes através de recursos digitais de fácil e amplo acesso”. Conforme as outras participantes, considera o *WhatsApp* o recurso mais importante não só por causa da comunicação instantânea, como também devido aos recursos de compartilhamento de outras mídias. Agatha, por fim, diz também preferir o *laptop* para estudar em casa. Além disso, menciona que as experiências utilizando essencialmente o celular foram poucas, porém foram positivas. Nesse sentido, afirma que, a depender do tipo de trabalho, iria se sentir “limitada” se precisasse utilizar apenas esse dispositivo. Enfatiza, como as demais, que o *WhatsApp* ocupa um papel central na comunicação cotidiana, por isso é um dos recursos considerados principais por ela, junto a outros aplicativos de redes sociais.

Assim, é interessante observar que as participantes citaram outro dispositivo móvel – *Kindle* – como ferramenta de estudo. Embora também mencionem seus *laptops*, percebemos que a questão da mobilidade e da conectividade aparece na maioria das respostas, o que reitera a relevância do *smartphone*. Nesse contexto, é possível depreender que as alunas preferiam

não só o computador portátil, mas também o dispositivo exclusivo de leitura, justamente por serem acadêmicas dos cursos de Letras. Curso cuja demanda de leitura é alta e, por isso, passa a ser interessante fazer uso de um dispositivo como um *tablet*, haja vista o seu *design* portátil, que é confortável a leitura em uma tela menor. Destaco, ainda, os apontamentos de Enola e de Agatha sobre o poder de processamento de alguns *smartphones* e para o tipo de atividade que os exija como único dispositivo digital. Na seção seguinte, apresentarei a construção da oficina pedagógica a partir do uso do *smartphone* para produção de narrativas transmidiáticas, do qual as alunas participaram, bem como a análise de suas narrativas.

3.3 Construção da oficina pedagógica: narrativas transmidiáticas no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas

As narrativas transmidiáticas²⁷ são modos de contar histórias representativas da Cultura Digital, ou seja, são ilustrativas não só de uma reunião de mídias, como também da complexidade multimidiática que as transforma em produtos, a serviço de um novo imaginário social. Em função delas, Jenkins (2009), por meio das concepções de Cultura da Convergência e da Participação, enfatiza que esse novo modo de narrar abrange, principalmente, a rápida circulação. Por isso, o *smartphone* é o principal mediador das práticas dos que se engajam com essas histórias.

No contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, podemos, então, considerar que atualmente outros gêneros discursivos – pensados aqui, no sentido bakhtiniano, como formas relativamente estáveis pelas quais nos comunicamos em diferentes esferas sociais (BAKHTIN, 1997) – também sejam classificados como “transmidiáticos” devido ao caráter multimodal da linguagem. Entretanto, como pontuam Freire e Aranda (2020), à luz de Santaella (2018), outros gêneros discursivos digitais

não se constituirão em narrativas transmídia, “pois lhes falta a ‘cauda longa’ da narrativa, ou seja, falta-lhes a isca do figamento que destinos possíveis e imaginários – privilégios da narrativa – provocam no ser humano” (SANTAELLA, 2018, p. 79, grifo da autora apud ARANDA; FREIRE, 2020, p. 1539)

²⁷ Narrativa transmidiática é uma das traduções utilizadas para o termo *transmedia storytelling* (JENKINS, 2009). A literatura da área também se refere a essas narrativas como narrativa transmídia ou narrativa digital. Dois exemplos representativos desse gênero são as sagas *Star Wars* e *Matrix*, entre outros.

Nesse sentido, as narrativas transmidiáticas, ao serem tomadas como objeto de ensino e de aprendizagem de línguas, abrem espaço para a consolidação da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996) e do professor como *designer* de futuros sociais (COPE; KALANTZIS, 2008), pois os alunos são convocados a negociar sentidos que fazem parte de uma prática situada, ancorada em suas realidades, a partir da reunião de elementos de diversas ordens semióticas, na tentativa de criar ou recriar essas histórias. Sobre esse aspecto do trabalho com tais narrativas, as autoras também pontuam que elas são

uma forma de *design*, ou seja, como uma forma dinâmica de representação em que os estudantes não mais se limitam a compreender e a reproduzir textos ditos por outros, geralmente vozes hegemônicas valorizadas por uma cultura erudita ou uma posição hierárquica de prestígio no mundo econômico e social. Ilustrando essa metáfora, os diferentes planos do *design* sugerem navegar entre as experiências de aprendizagem que os estudantes vivenciam na escola e aquelas que trazem de suas práticas situadas fora da escola (*prática situada/experienciação*), navegar entre o empírico e o conceitual (*instrução aberta/conceitualização*), entre a análise funcional e a análise crítica dos textos (*enquadramento crítico/análise*), entre a criação e a aplicação criativa dos textos em contextos reais de comunicação (*prática transformada/aplicação*). (ARANDA; FREIRE, 2020, p. 1543-1544)

Adiciono a isso, também, a questão da apropriação tecnológica através da experiência imersiva de produção das narrativas transmidiáticas a qual pode viabilizar o aprendizado crítico e comprometido com a realidade dos estudantes dentro e fora da vida escolar/acadêmica. Tendo isso em vista, os projetos (i) “Narrativas transmidiáticas: crônicas da pandemia” e (ii) “Letramento Digital I” foram elaborados. O primeiro foi destinado à disciplina de Língua Inglesa V e o segundo a de Letramento Digital e Formação de Professores. Tais práticas pedagógicas foram desenvolvidas assincronamente durante o segundo semestre de 2020, em parceria com a professora dessas disciplinas, por isso, os alunos receberam *handouts* com as instruções do projeto. A necessidade de elaborar instruções separadas para cada turma deu-se pelo fato da primeira ser guiada em inglês enquanto a segunda era em português. As Figuras 4 e 5 apresentam o material enviado aos alunos:

Figura 4 – Handout 1²⁸

**Narrativas transmidiáticas:
crônicas da pandemia**

ETAPA 1:
Sua tarefa: criar uma história a partir da perspectiva de um personagem principal (narrador) o qual tem experienciado uma vida atípica desde o início da pandemia do Coronavírus.
Você pode trabalhar em dupla ou individualmente.
Esta oficina é chamada de “narrativas transmidiáticas” porque você precisa explorar o seu smartphone para criar essa história. Você deve utilizar mais de um dos recursos disponíveis no seu dispositivo (câmera e bloco de notas, por exemplo).

ETAPA 2:
O **objetivo principal** é unir diferentes tipos de mídia para desenvolver a sua crônica. Por exemplo: Como introdução, você pode utilizar sua voz gravada e algumas imagens. Na sequência, você pode produzir alguns vídeos para contar o resto da história. No final, você deve combinar todas as mídias que usou e transformá-las em um único arquivo.
É possível unir as diferentes mídias utilizando aplicativos e sites gratuitos, como: InShot, VivaVideo e Perfect Video. Eles estão disponível tanto na Play Store quanto na Apple Store. Você pode fazer o download do aplicativo ou explorar o Canva no seu próprio site, para criar imagens, textos, vídeos e colagens. Todos têm elementos gratuitos.

**Narrativas transmidiáticas:
crônicas da pandemia**

ETAPA 3:
Smartphones são os principais recursos digitais para esta oficina, então os explore o máximo possível. Entretanto, se extremamente necessário, você pode utilizar seu computador ou laptop na fase de edição da história.
Além da história, você deve **escrever um relatório** cujo objetivo principal é registrar o seu processo de criação. Você precisa adicionar todos os detalhes nesse texto. É esperado que você registre o passo a passo e a motivação para a criação do personagem principal.

ETAPA 4:
Durante a oficina, iremos manter contato pelo WhatsApp. Meu número é XXXXX. Você também pode entrar em contato por e-mail: mariannacolloressoares@gmail.com. Estou disponível para lhe ajudar.
Sua história e o eu relatoria devem ser postados no AVA da disciplina, dia 21/10/2020.

Figura 5 – Handout 2

Projeto de Letramento Digital I

ETAPA 1 * Criar uma narrativa autoral ou recontar uma que já existe, só que em formato digital e multimodal, com vistas a ser incorporada à sequência didática do **projeto de letramento digital 2**, conforme apresentado no Plano de Ensino da disciplina;

ETAPA 2 * Utilizar pelo menos três semioses para construir a narrativa, por exemplo: gravar sua voz, tirar fotos, escolher uma (ou mais) trilha(s) sonora(s), unir texto escrito à imagem, criar novas imagens a partir das que já existem, gravar vídeos curtos, etc. Tudo isso com o seu **smartphone**, para combiná-los em um único vídeo;

* Fazer uso de aplicativos que lhe possibilitem unir essas diferentes produções em um único vídeo em formato MP4. Abaixo, segue a sugestão de alguns **apps** disponíveis gratuitamente:
Para produzir o vídeo final: InShot, VivaVideo, PerfectVideo, Tik-Tok e/ou a própria ferramenta Reels do Instagram.


Para produzir material multimodal a ser utilizado na história: Spark Post e/ou Canva.

ETAPA 3 * As duplas de alunos deverão entregar um **relatório descritivo sobre o passo a passo da criação da narrativa**, em que deverão apresentar/comentar:

1. Nome da história escolhida/criada;
2. Justificativa para a escolha da referida história;
3. Nome das ferramentas/aplicativos utilizados;
4. Justificativa para escolha dos recursos utilizados para a criação da narrativa digital (ferramentas/aplicativos);
5. Dificuldades e Desafios para a criação da narrativa digital (em relação ao manejo da ferramenta/aplicativo, ao uso de recursos específicos do aplicativo, à escolha ou à criação da história)
6. Análise do conteúdo produzido [Como a combinação de diferentes semioses trabalha para produzir certos efeitos de sentido? Que efeitos de sentido são produzidos em razão da combinação e atravessamento de semioses e mídias (que discursos, valores, ideologias, noções, conceitos)?]

* O relatório deve ser feito em fonte Times New Roman, espaçamento 1.5, justificado, em formato pdf. Na folha de rasto, deverá constar: cabeçalho com nome da instituição, instituto, curso de graduação, disciplina e professora; o nome dos alunos seguido de número de matrícula; e o título “PROJETO DE LETRAMENTO DIGITAL I: Relatório descritivo da produção de narrativa digital”. O relatório deverá ser postado, juntamente com a narrativa digital, no link:

https://drive.google.com/drive/folders/1HnuK_TgspnUSGzT-CPIDGtec-Fqhr0rm?usp=sharing



* Em caso de dúvidas sobre o projeto, vocês também podem entrar em contato com:
Marianna (orientanda da profª. Camila)
WhatsApp: (53) 9 9925-7292
E-mail: mariannacolloressoares@gmail.com

²⁸ O handout original, em inglês, encontra-se nos apêndices deste trabalho.

Na primeira etapa, a criação de um personagem foi solicitada a fim de que os participantes pudessem não só exercitar a criatividade, como também projetar uma nova identidade narrativa a qual fizesse sentido no universo que eles criariam para a história (***prática situada/experencição***). Nesse sentido, ao fazer isso, os alunos construíram uma identidade virtual (GEE, 2003) para o desenvolvimento da tarefa, ou seja, eles forjaram um novo papel social nesse domínio semiótico (das narrativas transmidiáticas).

Na sequência, a segunda etapa destinou-se ao trabalho com o *smartphone*. Com base no personagem criado e na temática cotidiana, os alunos estabeleceram objetivos que dessem conta de construir uma narrativa transmidiática: uma história com início, meio e fim contada por meio da utilização de diferentes mídias que colaboram com a construção de sentidos (***instrução aberta/conceitualização***). Além dessa estrutura tipológica, os estudantes foram instruídos a considerar que esse tipo de narrativa vincula-se ao universo discursivo do gênero *crônica*. Logo, foi solicitado a eles que produzissem uma história curta ancorada em suas experiências reais de vida.

Na terceira etapa, a escrita de um relatório foi pensada para dar conta de uma reflexão crítica sobre a experiência. Para elaborá-lo, foi pedido aos alunos que relatassem, com o maior detalhamento possível, o processo de criação de suas histórias (***enquadramento crítico/análise***). Dessa forma, possibilitando que o estudante não olhasse apenas para o produto final, mas também para as escolhas feitas no desenrolar do processo de construção da narrativa. Tal prática permitiu observar como a identidade real (GEE, 2003) do aprendiz repercutiu na elaboração da sua identidade virtual como narrador da história, resultando em uma nova identidade projetada, como assevera Gee (2003). É em função desse movimento de análise da própria criação, também, que o uso pedagógico do *smartphone* ficará evidente, pois os alunos foram convocados a justificar suas escolhas com base nos recursos que estavam disponíveis para elaboração das narrativas, a argumentar e a analisar criticamente suas dificuldades, suas facilidades e suas intenções ao se apropriar de um novo gênero digital híbrido (***prática transformada/aplicação***), engajando-se ativamente em sua construção.

Durante esse período, ainda, o acesso à internet – para muitos, possível apenas através do apoio financeiro da universidade – deu-se somente pelo *smartphone*, a única alternativa de conexão virtual para a grande maioria dos

estudantes. Ilustrativo disso é a disciplina de Letramento Digital e Formação de Professores que, para ser desenvolvida, precisou ser redesenhada de acordo com esse meio de acesso disponível. Nesse sentido, diferente das instruções disponibilizadas apenas via AVA para os alunos da outra turma, essa foi uma disciplina que operou essencialmente no *WhatsApp*²⁹. Logo, grande parte das interações e das instruções foi nesse aplicativo.

Embora se tratasse do mesmo objetivo (produzir uma narrativa transmidiática) e de etapas de trabalho semelhantes, o relatório final do Projeto de Letramento Digital I deveria ser composto não só pelos aspectos citados na Figura 5, como também ser teoricamente informado, baseado nas leituras da disciplina. Nesse sentido, as breves intervenções pedagógicas foram similares, com ênfase na utilização do *smartphone* para o cumprimento das tarefas, viabilizando a produção digital. Breves alterações foram feitas nas propostas, a serviço dos objetivos de cada disciplina, por isso, o modo como os alunos recorreram às suas identidades reais para construção de suas identidades virtuais, nos termos de Gee, também foram diferentes.

A primeira turma contava com alunos que participaram de uma experiência imersiva como escritores/produtores, assim, forjando uma nova identidade como aprendizes ao entrar em contato com o domínio das histórias transmidiáticas. Na segunda turma, os estudantes não só forjaram essa identidade, como também precisaram operar essencialmente com as suas identidades docentes que estão em formação. Dessa forma, projetando um novo papel social para o ser docente a partir da trajetória de experiências nesse domínio.

3.4 Da justificativa aos parâmetros de análise das produções digitais

As narrativas transmidiáticas, conforme já mencionado neste capítulo, são representativas da Cultura Digital e, por isso, constituem-se como gênero híbrido cuja forma composicional e estilo se expandem a depender do público-alvo dessas produções. Nesse sentido, embora elas construam-se em função da tipologia narrativa, o adjetivo transmídia/transmidiática evoca principalmente a complexidade para além do aspecto multimidiático e multissemiótico já

²⁹ Todas as atividades propostas na disciplina, assim como todos os materiais, foram disponibilizadas concomitantemente no AVA desta disciplina pela professora Camila Lawson Scheifer.

reconhecido na esfera *online*. Tais narrativas exigem “uma organização específica a fim de potencializar o engajamento em diversas mídias ao mesmo tempo” (REGO; COSTA, 2020).

Para ilustrar o que vem sendo discutido nesta pesquisa como uso pedagógico do *smartphone* para a produção dessas histórias, as quatro narrativas selecionadas levam em consideração não só as possibilidades que emergem da mediação do *smartphone* (no que diz respeito às *affordances* naturais exploradas) como também processos de construção de camadas de significado (LAMBERT, 2010). Essas camadas referem-se ao conjunto de experiências, propiciadas pelo *design* do dispositivo, durante as etapas dos projetos para construção da narrativa transmidiática. É importante enfatizar que os estudantes contaram com instrução detalhada sobre o que envolvia produzir uma narrativa transmidiática, bem como a sugestão de meios para a criação da história, como *sites* e aplicativos específicos para *smartphones*. No entanto, nenhuma dessas sugestões era prescritiva e, de certa forma, era esperado que eles as transgredissem a fim de demonstrar autonomia em relação a esse processo.

A análise dessas narrativas parte das sete etapas para produção de uma narrativa digital, apontadas por Joe Lambert (2010), sob o pano de fundo do que Gee (2003) postula como aprendizagem crítica, conforme já explicado. Lambert entende que a produção de histórias digitais lança mão de diversos recursos semióticos na tentativa de “trazer coisas à vida”³⁰ (LAMBERT, 2010, p. 15, tradução minha), sempre com vistas a dar conta de conectar tais histórias com as experiências de vida real. Da perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, a proposta de Lambert supõe compreender que o processo de construção de narrativas transmidiáticas envolve todo um conjunto de letamentos que abarca conhecimentos de natureza linguística, discursiva, tecnológica e cultural.

Lambert (2010) considera que a produção de narrativas transmidiáticas não é somente um processo individual, mas também colaborativo, no sentido de que as escolhas do autor serão atravessadas por quem será a sua audiência e por tantas outras experiências sociais prévias. Dessa forma, pode-se estabelecer relação entre o que é discutido por ele e por Gee (2003), já que esse atravessamento é fruto das múltiplas identidades que possuímos,

³⁰ (...) “bringing things to life” (...) [LAMBERT, 2010, p. 15].

acessamos e forjamos de acordo com as práticas sociais envolvidas em cada domínio semiótico. Assim, o processo de produção de uma história digital perpassa as seguintes etapas:

Quadro 5 – As sete etapas das narrativas digitais³¹

1	Possuir suas intuições	A partir da tarefa dada, entender os primeiros indícios do que gostaria de produzir.
2	Possuir suas emoções	Decidir qual mensagem/reflexão será passada através da história produzida. Mobilizar linguagens.
3	Encontrar o momento	Definir a(s) temática(s) em torno da qual a narrativa será produzida e selecionar as <i>affordances</i> que melhor possibilitam a produção.
4	Ver sua história	Construção da cena, escolhas visuais e/ou verbais que colaboram com o imaginário explícito e implícito.
5	Escutar sua história	O tom emocional da história que pode ser incluído por meio de trilha sonora e gravação de voz.
6	Montar sua história	Combinar os elementos, definidos nas etapas anteriores, para trazê-los à vida.
7	Compartilhar sua história	Levar sua história para a audiência.

Fonte: Elaboração própria com base em LAMBERT, Joe. **Digital Storytelling Cookbook**.

Barkeley/CA: Digital Diner Press, 2010. p. 9-20.

Tais etapas também dialogam com a taxonomia para as narrativas digitais sugeridas por Paul (2014). Essa classificação considera cinco elementos essenciais para a produção dessas histórias, sendo estes: mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação. Ao considerar esses elementos, a autora destaca que herdamos a maioria deles do modo como contamos histórias há muito tempo. Em contrapartida, a principal diferença entre o modo de antes para o de agora é o fato de que não só estabelecemos conexões atemporais, como também exploramos diferentes meios simultaneamente, o que amplifica a experiência de narrar. É, então, nesse sentido que os elementos citados são potencializados pelos meios de produção digitais. Dessa forma, a autora pontua que cada elemento pode gerar novas

³¹ No original: 1) *Owning your insights*, 2) *Owning your emotions*, 3) *Finding the moment*, 4) *Seeing your story*, 5) *Hearing your story*, 6) *Assembling your story* e 7) *Sharing your story* [LAMBERT, 2010, p. 9-20]. A segunda coluna (à direita) da tabela foi elaborada a partir da minha interpretação, com o objetivo de exemplificar essas etapas que o autor traz em seu livro.

categorizações, as quais dependerão das escolhas dos próprios autores/produtores das narrativas.

Em função disso, ao pensarmos em produções transmidiáticas, lançamos ênfase à/ao:

- Mídia: há dois ou mais tipos de mídias (por exemplo, foto e vídeo) perfeitamente articulados;
- Ação: o conteúdo poderá requerer uma ação direta do usuário, ou seja, que ele esteja interessado em se engajar na história;
- Relacionamento: a narrativa pode ser aberta, se permitir a colaboração direta do usuário (a exemplos dos jogos de escolhas), ou fechada, se limitar o usuário a ler/assistir/ouvir;
- Contexto: a habilidade de proporcionar conteúdo adicional, logo, de construir intertextos;
- Comunicação: a capacidade de se conectar com os outros através da(s) mídia(s) digital(is) exploradas para criação da narrativa.

Portanto, não só essa taxonomia apontada por Paul (2014), mas também as etapas mencionadas por Lambert (2010) representam os componentes dessas narrativas. Não obstante, é importante ressaltar que esses componentes podem ser explorados superficial ou profundamente, a depender dos objetivos e do nível de engajamento na produção das histórias que inauguram uma nova prática de linguagem para os alunos. Além disso, é válido pontuar que tais parâmetros não foram desenvolvidos considerando exclusivamente a elaboração dessas histórias digitais como ferramenta pedagógica. No entanto, são considerados pertinentes à análise por sintetizarem aspectos práticos (como as mídias e a narração oral) e subjetivos (como a construção das cenas) envolvidos nesse tipo de produção, mediados pelo *smartphone* nos projetos propostos. Assim, as análises que se seguem irão considerar, especificamente: ponto de vista, questão dramática, conteúdo emocional, voz, trilha sonora, economia e ritmo³² (LAMBERT, 2010), aspectos

³² A pesquisa de Pacheco (2015) é um exemplo de estudo em que tais categorias foram utilizadas para analisar narrativas digitais produzidas em aulas de língua portuguesa no Ensino Médio.

relacionados às possibilidades técnicas de criação, ou seja, às *affordances* naturais do dispositivo.

3.5 Análises das narrativas transmidiáticas produzidas

A análise e as reflexões sobre as narrativas transmidiáticas dos alunos tornam-se importantes para ilustrar e, em certa medida, experimentar as possibilidades do que, até o momento, vem sendo defendido nesta pesquisa como uso pedagógico do *smartphone* no ensino e na aprendizagem de línguas, através da produção de narrativas transmidiáticas. No entanto, tal movimento também reflete o atravessamento das minhas identidades de professora, de pesquisadora e de aprendiz. Por isso, utilizar tais narrativas como exemplo não significa que os sentidos apontados estão estanques ou que esse projeto pedagógico não precisará de ajustes ou de adaptações quando utilizado em outros contextos de ensino. Dessa forma, as narrativas selecionadas para análise servem como parâmetro empírico para a articulação dos subsídios teóricos que constituem o objetivo desta dissertação.

3.5.1 Narrativa transmidiática 1 – *Cat*

A primeira narrativa³³ a ser analisada é a produção de *Cat*, que não possui um título. Na cena inicial, a autora já personifica o narrador e o personagem principal, que será seu gato de estimação, através de uma imagem cujo *design* remete às histórias em quadrinho (Figura 6), com a sobreposição do áudio da narração. Quando combinada ao elemento visual, a voz colabora com a presença de conteúdo emocional, conforme pontua Lambert (2010). O ponto de vista assumido, então, é do animal de estimação sobre sua família, refletindo o cunho pessoal que essa narrativa possui.

³³ *Link* de acesso para a narrativa: <https://drive.google.com/file/d/1xZT16jWQwBE7Xo7Y-Owi8PQQeRBCsntw/view?usp=sharing>.

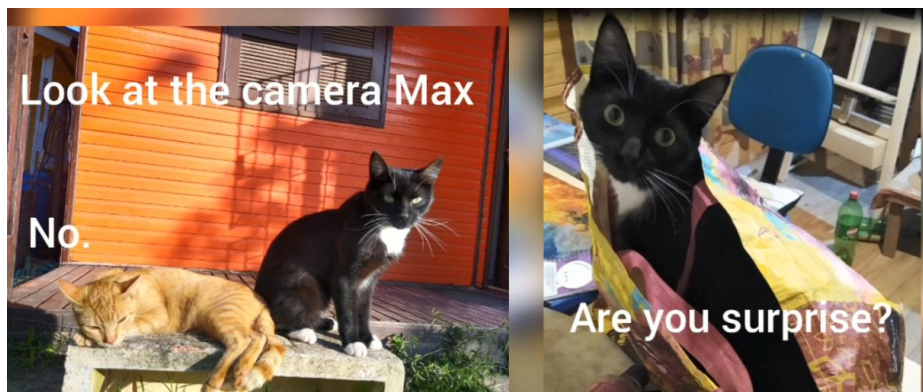
Figura 6 – *Frame 1* da narrativa 1

Podemos perceber que, mesmo tratando-se de uma imagem estática, há todo um cuidado visual para que ela marque o início da narrativa, como se o narrador fosse se apresentar para cumprimentar o leitor/espectador. A voz da narradora está presente desde esse início até o fim, sem alterações rítmicas. Além disso, a ausência da trilha sonora contribui para que o ritmo da história mantenha-se o mesmo, o que não é necessariamente algo negativo. Entretanto, segundo Lambert (2010), a utilização de trilha sonora corrobora a questão dramática, instaurando um clima narrativo mais convidativo.

Assim, Lambert (2010), quando cita os elementos utilizados em boas histórias digitais, separa a questão dramática do conteúdo emocional porque compreende que a primeira diz respeito à estrutura desejo-ação-realização, ou seja, o autor, ao idealizar a história, pode construir um pano de fundo no qual o leitor/espectador precise solucionar algo na história ou resolver um conflito, como se precisasse montar um quebra-cabeça. Ao separá-los, o autor deixa explícito que são independentes, mas que também podem coexistir. No caso dessa narrativa, não há questão dramática; entretanto, o conteúdo emocional pode ser percebido desde o primeiro movimento, conforme mencionado. Isso vai ao encontro do que Paul (2014) denomina de narrativa fechada, pois o espectador limita-se a ouvir/ler.

À medida que a rotina do personagem era apresentada, existiram momentos em que a autora optou por escrever diálogos nas imagens utilizadas. Nesses momentos, foi possível perceber que ela tentou marcar um afastamento, depois de ter criado proximidade com a narração oral, como na Figura 7 (em português: “Olhe para câmera, Max” / “Não” / Você está surpreso?).

Figura 7 – *Frame 2 e 3 da narrativa 1*



Nesse movimento, a autora utilizou também a linguagem escrita para construir os sentidos que desejava e delimitar outra forma de interação dentro da narrativa. Embora os usos das *affordances* naturais tenham sido bastante tímidos em comparação às outras narrativas, Cat desenvolveu a tarefa de forma satisfatória, pois os elementos foram perfeitamente articulados, em especial, quando ela mixou um vídeo curto do personagem principal que dialogou com os registros utilizados. Destaco que a aluna contemplou os dois últimos aspectos essenciais de boas narrativas digitais, a economia e o ritmo (mesmo que desse último apenas parcialmente, visto que a trilha da história era composta apenas pela gravação da voz). Segundo Lambert (2010), a economia refere-se à concisão, ou seja, ao tempo de duração da narrativa e ao fato de a história ter início, meio e fim, três traços essenciais das narrativas, sejam digitais, sejam analógicas.

Para sumarizar, a Tabela 1 apresenta níveis de observação desses elementos presentes nessa narrativa. Esse modelo de análise, indicando níveis de observação (“pouco observável”, “parcialmente observável” e “evidente”), foi criado por Pacheco (2015) em sua pesquisa de mestrado, na qual se dedicou à proposição de narrativas digitais em aulas de língua portuguesa no Ensino Médio integrado à educação profissional. Em função da experiência desta proposta, tornou-se relevante adicionar a categoria “não observável”, visto que

houve total ausência de um dos aspectos apontados por Lambert (2010) como essenciais.

Tabela 1 – Níveis de observação dos elementos presentes na narrativa 1

	Não observável	Pouco observável	Parcialmente observável	Evidente
Ponto de vista				X
Questão dramática	X			
Conteúdo emocional				X
Voz				
Trilha sonora	X			
Economia				X
Ritmo		X		

Fonte: Adaptado de PACHECO, Daniele. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015, p. 97.

A respeito desses níveis de observação, podemos traçar um paralelo com a questão da apropriação do *smartphone* para a execução da tarefa. Nesse sentido, a presença (em diferentes níveis) ou a ausência dos elementos citados não foi apontada como necessária para a construção da história, abrindo caminho para que a estudante reunisse as semioses que julgasse importantes à narrativa, a partir das *affordances* naturais do seu dispositivo, tais como a câmera e o gravador de voz, além da utilização do aplicativo *InShot*, desenvolvido especialmente para a edição de vídeos em *smartphones*. Nessa narrativa, a autora tomou as sugestões presentes no *handout* como as únicas possibilidades e, desse modo, utilizou esses meios de produção até dar conta da mensagem que objetivou passar em sua narrativa. Isso pode evidenciar que, talvez, tenham faltado instruções mais específicas para que ela pudesse explorar as possibilidades de captura de imagens e de gravações sonoras utilizadas para além do que estava previsto no *handout*.

3.5.2 Narrativas transmidiáticas 2 e 3 – Rapunzel: a influenciadora digital e Chapeuzinho Vermelho: Especial de Natal

A segunda e terceira narrativas³⁴ escolhidas foram produzidas por Rapunzel e Chapeuzinho. Essas histórias, em especial, foram selecionadas porque as autoras trabalharam colaborativamente durante todo o processo, mesmo que o produto final tenha sido duas produções transmidiáticas individuais. Esse movimento das autoras já marca a forma como suas identidades reais influenciaram na adoção de um ponto de vista narrativo, nos termos de Lambert (2010), para criação das histórias. Além disso, as alunas consideraram o contexto geográfico onde cada uma estava na época da execução dessa tarefa para dar conta da primeira etapa do projeto, que exigiu a criação ou adaptação de uma *persona*.

Para isso, a autora da narrativa 2 – Rapunzel: a influenciadora digital – cria uma capa para sua história. A existência dessa capa faz alusão à leitura dos livros físicos de contos de fadas, como se a autora resgatasse aspectos característicos desse gênero, a fim de que o leitor/espectador acessasse suas experiências prévias quando entrasse em contato com a releitura transmidiática em questão. Em seguida, apresenta a personagem por meio de balões de texto combinados às imagens que foram criadas especialmente para a narrativa (Figura 8).

Figura 8 – Frames 1 e 2 da narrativa 2



³⁴ Link de acesso para as narrativas: <https://drive.google.com/file/d/1xZT16jWQwBE7Xo7Y-Owi8PQQeRBCsntw/view?usp=sharing>.

De início, é possível perceber que a escolha dos elementos visuais é de extrema importância à nova identidade de Rapunzel. Como a personagem é uma influenciadora digital, o *smartphone* é quase tão importante quanto o comprimento dos seus cabelos, para os efeitos de sentido desejados. Dessa forma, contribuindo para criação de intertextos entre o analógico e o digital, entre o que o espectador conhece da personagem e entre o novo imaginário que se forma. Além disso, diferente da primeira narrativa analisada, o conteúdo emocional não se faz tão perceptível inicialmente, pois a trilha sonora escolhida não contava com gravação de voz. Na sequência, a rápida alternância da primeira música, mais calma e ambiente, para a segunda, mais agitada e dramática, em combinação com um registro urbano extraído do *Google Maps*, é responsável por uma metáfora visual. Essa metáfora colabora para a criação desse novo imaginário sobre o que significa ser princesa nos dias de hoje, que é o objetivo da história, ancorando-se em ruas e em estabelecimentos reais da cidade, conforme apresentado na Figura 9:

Figura 9 – *Frames* 3 e 4 da narrativa 2



O uso das capturas de tela a partir do mapa *online* contribuiu para que o enredo se tornasse bastante curioso, atualizando o conto clássico no tempo e espaço local dos leitores. Nesse momento, percebemos exatamente que o

modo como a autora explorou as *affordances* naturais do *smartphone* resultou em um fio narrativo que se ampliou à medida que os elementos utilizados interagiram entre si, ou seja, trabalharam conjuntamente na construção de sentidos. No *frame* 3 (à esquerda), o foco está em Rapunzel e no convite feito pela pizzaria, por isso a presença do fotógrafo representa um paparazzi e, conseqüentemente, a fama que a influenciadora possui. No *frame* 4 (à direita), a trilha sonora dramática é substituída pela voz da autora, além da expressão de raiva ter sido adicionada à segunda personagem – Bruxesa, nome próprio formado pela junção das palavras bruxa e princesa, o que reiterou a fúria que sentia. Dessa forma, o jogo sonoro proporcionado pela mudança das músicas e, em seguida, a presença da voz da narradora, não só trouxe à tona o conteúdo emocional, como também deu ritmo à narrativa.

O rumo que a narrativa tomou em função desse novo papel de Rapunzel só foi possível porque as autoras utilizaram a discussão sobre a influência digital para representar a independência feminina, principalmente porque esse ramo é composto, em sua maioria, por mulheres jovens que aspiram algum tipo de prestígio social. Com isso, não só as autoras articularam essa discussão, de forma bem-humorada, ao que acontece na blogosfera da cidade/da internet, mas também abriram espaço para que o leitor/espectador reflita sobre a rivalidade feminina, presente nessa e em outras tantas profissões como resultado da pressão patriarcal exercida sobre o gênero feminino. Adiciona-se a isso, também, que o ponto de vista adotado partiu da necessidade atual de desconstruir o imaginário social representado pelas princesas. Para corroborar essa discussão, ao final da história, a personagem principal se salva sem precisar de um príncipe encantado, o que agrega outra face da discussão de gênero atual (Figura 10).

Figura 10 – Outros frames da narrativa 2



Por fim, em relação aos níveis de observação dos elementos essenciais, temos:

Tabela 2 – Níveis de observação dos elementos presentes na narrativa 2

	Não observável	Pouco observável	Parcialmente observável	Evidente
Ponto de vista				X
Questão dramática	X			
Conteúdo emocional				X
Voz				X
Trilha sonora				X
Economia				X
Ritmo				X

Fonte: Adaptado de PACHECO, Daniele. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015, p. 97.

Em síntese, as autoras lançaram mão de diferentes semioses, como som, texto escrito e imagem (em movimento e estática, fotográfica e desenhada), para contemplar tal reflexão através do engendramento de recursos midiáticos e multimodais. A dimensão atingida por essa narrativa, através desses elementos, ilustra, de modo satisfatório, como as possibilidades para ações contidas no dispositivo móvel, tais como o possível registro de GPS

e da gravação de voz, além da capacidade de hospedar aplicativos como o *Canva*, podem inaugurar uma nova forma de contar histórias, ampliando sentidos e, novamente, ampliando a experiência de narrar, conforme já observado na primeira narrativa, mesmo que de forma mais tímida. Por essa razão, as narrativas transmidiáticas constituem-se como uma possibilidade para o ensino de línguas ancorado em uma aprendizagem crítica. O aluno, ao se apropriar do *smartphone* e de suas respectivas *affordances* naturais para produzir tais histórias, vivencia outros usos para um dispositivo que já faz parte de seu cotidiano. Esses usos ampliam sua capacidade expressiva, ao permitir a construção de uma teia de sentidos multissemióticos que se relacionam a movimentos de desreterritorialização simbólica que possibilitam a discussão/reflexão sobre temas socialmente sensíveis sob ângulos alternativos (SCHEIFER; REGO, 2020).

Tendo isso em vista, as autoras também produziram “Chapeuzinho Vermelho: Especial de Natal”, com o objetivo de mobilizar o leitor/espectador para a versão em que a avó salva a neta do lobo mal. De forma similar ao início de Rapunzel, Chapeuzinho começa sua narrativa com uma capa digital (Figura 11):

Figura 11 – *Frame 1* da narrativa 3



Desde esse momento, a voz da autora/narradora foi adicionada à história, o que já marca a presença de conteúdo emocional nessa narrativa. Diferente das outras narrativas analisadas, os elementos utilizados movem-se à medida que a narradora apresenta a cena. Quando menciona Lilica, a personagem principal, percebemos que a representação escolhida – uma

adolescente apaixonada pela cor vermelha – tem seu sentido ampliado através dos elementos visuais selecionados, conforme a Figura 12:

Figura 12 – *Frame 2* da narrativa 3



Em seguida, Chapeuzinho ambienta seu leitor/espectador ao introduzir uma nova personagem, a mãe de Lilica. Nesse sentido, a história começa a estabelecer um ritmo, visto que essa nova personagem possui voz diferente da narradora. Isso ilustra o quanto a autora explorou os recursos possíveis para não só ampliar, mas também para delimitar o ponto de vista adotado. A autora intercala a voz narradora com os diálogos dos personagens, cujas vozes são alteradas para se distinguirem da narração. Inicialmente, o fato de existirem tais alterações colaborou para o ritmo da história. Quando Pablo, outro personagem, é apresentado, o efeito de sentido criado pela modificação da voz fica ainda mais evidente, pois essa fica parecida com a voz original do lobo mau das adaptações artísticas desse clássico infantil. No entanto, não há níveis entre essas modificações, logo, parece que todas as personagens mulheres possuem a mesma voz, apenas diferente da narradora.

Figura 13 – *Frames 3 e 4* da narrativa 3



Tal como acontece em “Rapunzel: a influenciadora digital”, o especial de Chapeuzinho passa em uma cidade do litoral do Rio Grande do Sul e, por isso, a autora utiliza fotos reais de um ponto turístico, de certa forma, bastante importante à cidade – o camelódromo de Torres. Dessa forma, a colagem dos elementos visuais não cria só um novo efeito de sentido, mas também marca um engendramento perfeito entre mídias (visuais e sonoras) que convoca a atenção do leitor/espectador. Nesse momento da história, torna-se claro que Pablo alude ao lobo mau, principalmente quando convida a jovem para seguir com ele, pelas ruas paralelas da cidade, até à casa da avó de Lilica, que é vizinha dele. À vista disso, a discussão proposta nessa narrativa convoca o leitor/espectador a estabelecer relações alegóricas com os lobos maus do cotidiano, isto é, chama atenção para o perigo que, diariamente, mulheres podem correr ao aceitar convites de homens desconhecidos, a exemplo das interações afetivas que se dão atualmente através de aplicativos como o *Tinder*. A história não tem um final trágico, nesse caso, mas possibilita que se pense e se problematize tais questões tão atuais nas discussões de gênero.

Tabela 3 – Níveis de observação dos elementos presentes na narrativa 3

	Não observável	Pouco observável	Parcialmente observável	Evidente
Ponto de vista				X
Questão dramática	X			
Conteúdo emocional				X
Voz				X
Trilha sonora	X			
Economia				X
Ritmo				X

Fonte: Adaptado de PACHECO, Daniele. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015, p. 97.

Em suma, a forma como as mídias são combinadas, então, é responsável pelo fato de Chapeuzinho ter conseguido estabelecer um fio narrativo coeso e coerente, mesmo sem o uso de trilha sonora. Embora a história também seja fechada, ou seja, possua um formato em que o leitor/espectador não interfere nos acontecimentos narrados, o modo como os elementos semióticos se movem nas trocas de cenas estabelecem sentidos

que só poderiam ser alcançados por meio das *affordances* naturais do dispositivo móvel. Nesse caso, isso se dá pela possibilidade de utilização do aplicativo *Canva*. Ainda, mesmo que as autoras tenham trabalhado de forma colaborativa, é possível observar como a singularidade autoral está presente em ambas as histórias, marcando a pluralidade de ideias e de vozes presentes no desenvolvimento dessa experiência imersiva.

3.5.3 Narrativa transmidiática 4 – *Maria Missing*

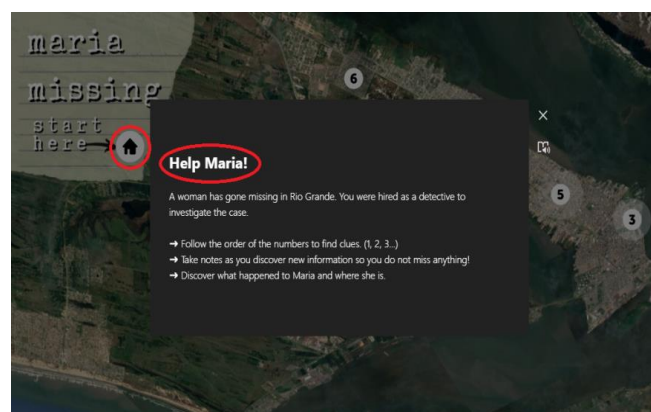
A última narrativa, *Maria Missing*, foi produzida por Enola e Agatha, autoras que tomaram a ideia proposta e buscaram produzir uma história em que leitores/espectadores pudessem construir percursos singulares até o desfecho final da história, a depender de suas escolhas através da narrativa. Nesse sentido, essa produção transmidiática é essencialmente aberta, pois é possível interagir com o conteúdo por meio de tomada de decisões. Em função disso, a narrativa foi elaborada para solucionar o caso do desaparecimento de Maria, instituindo uma espécie de jogo de detetive, criado no *ThingLink*³⁵. O início é representado pelo mapa da cidade, com ícones numéricos indicando a ordem na qual esse mapa deve ser explorado (Figura 14). Nesse momento, percebe-se que as ações exigidas pelas autoras precisam respeitar essa lógica, para que, assim, seja garantida a cronologia marcada por início, meio e fim, característica da tipologia narrativa.

³⁵ *Link* de acesso para *Maria Missing*: <https://www.thinglink.com/card/1387828344350834690>.

Figura 14 – Capa da narrativa 4



A experiência imersiva já tem seu ritmo determinado desde o primeiro momento, apresentado na Figura 14. Ao abrir o *link* da narrativa, a trilha sonora misteriosa começa automaticamente a tocar e, junto a ela, os ícones numéricos piscam, chamando o leitor à interação. Em função disso, percebemos também a presença da questão dramática de que nos fala Lambert (2010), assim, inaugurando a estrutura dramática “desejo-ação-realização” que precisa ser consolidada para garantir o engajamento do leitor/espectador (também pode ser considerado um jogador nesse contexto). Ao clicar em *start here*, o jogador toma conhecimento do papel ativo que assumirá na história, sendo colocado como participante da trama investigativa (Figura 15):

Figura 15 – *Start here*

Para contribuir para a construção progressiva desse cenário investigativo, a trilha sonora muda para o barulho de sirenes policiais quando clicamos no ícone da casa. Nesse momento, o jogador torna-se o detetive, ou seja, assume esse ponto de vista narrativo (LAMBERT, 2010), o que se dá tanto de uma perspectiva discursiva quanto sensória. Na sequência, a primeira seção intitulada *Who is she?* apresenta a identidade de Maria (Figura 16), e os balões de mensagem estabelecem as primeiras comunicações da história, pois são sentenças ditas pelo detetive/jogador em questão. À medida que o detetive clica nos ícones verde, amarelo e vermelho, tais mensagens aparecem.

Nesse instante, percebemos que as cores desses ícones contribuem para construção dos sentidos dessas mensagens, estabelecendo níveis de relevância em relação às pistas apresentadas: o ícone verde traz uma mensagem mais genérica; o amarelo, intermediária; e, por fim, o vermelho, mais importante. Os sentidos são ampliados, ainda, pela presença de *emojis* ao final das frases. Dessa forma, a experiência imersiva produzida nesta narrativa assemelha-se ao que Gee (2003) define como jogos de primeira pessoa (*first person games*) no contexto dos videogames *online*. Isso porque o leitor/espectador entra em contato com o domínio semiótico da narrativa e, assim, passa a experienciar a história e a tomar decisões sobre o enredo a partir da sua própria perspectiva.

Figura 16 – *Who is she?*



Em seguida, o segundo passo, *Look for clues in Maria's dorm*, apresenta uma nova dimensão dessa história. Ao clicar no ícone, o jogador é

redirecionado para o pequeno dormitório de Maria, que pode ser explorado em 360°, à medida que arrastamos o dedo na tela do celular (Figura 17). Os pontos do local possuem novos ícones clicáveis que trazem informações relevantes à solução desse caso (Figura 17). Nesse sentido, as autoras combinam diferentes semioses que, ao se integrarem, compõem o cenário perfeito para investigação.

Por essa razão, à medida que o jogador avança nas fases do jogo, essa experiência torna-se ainda mais realística devido à articulação dos recursos semióticos, que produz as camadas de sentido desejadas para cada etapa. Certos ícones exigem decisões por parte do leitor/jogador (detetive), o que colabora para que, a todo o momento, a atenção do leitor/jogador seja testada (Figura 18). Isso porque essa narrativa transmidiática segue essencialmente o que pontuam Freira e Aranda (2020) sobre a presença de um fio condutor resistente, inerente ao ato de narrar, no qual os fatos e as ações se encadeiam, conforme já citado. Nessa fase da narrativa, não há trilha sonora, entretanto, um dos ícones possui um *hiperlink* para uma música de Bruno Mars intitulada *When I was your man* (Figura 19), que estaria na *playlist* ouvida recentemente por Maria. Essa música não só contribui para o clímax da história, como também, em razão do significado de sua letra, traz uma pista importante para o desvendamento da trama, já que o ex-namorado de Maria, Mateus, vai sendo colocado, nas cenas da história, como um dos principais suspeitos do seu desaparecimento.

Figura 17 – *Look for clues in Maria's dorm*

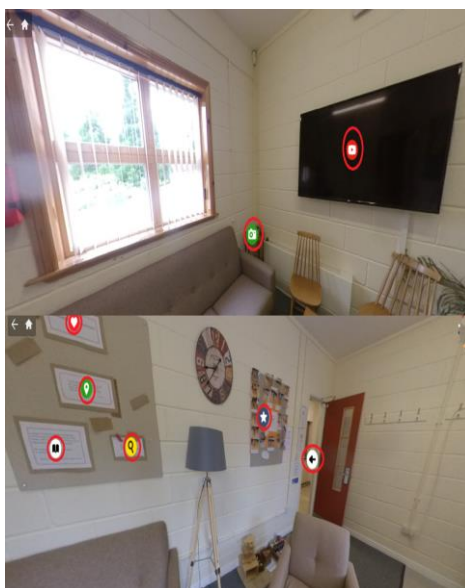


Figura 18 – *Look for clues in Maria's dorm* (ao clicar no ícone da câmera verde)

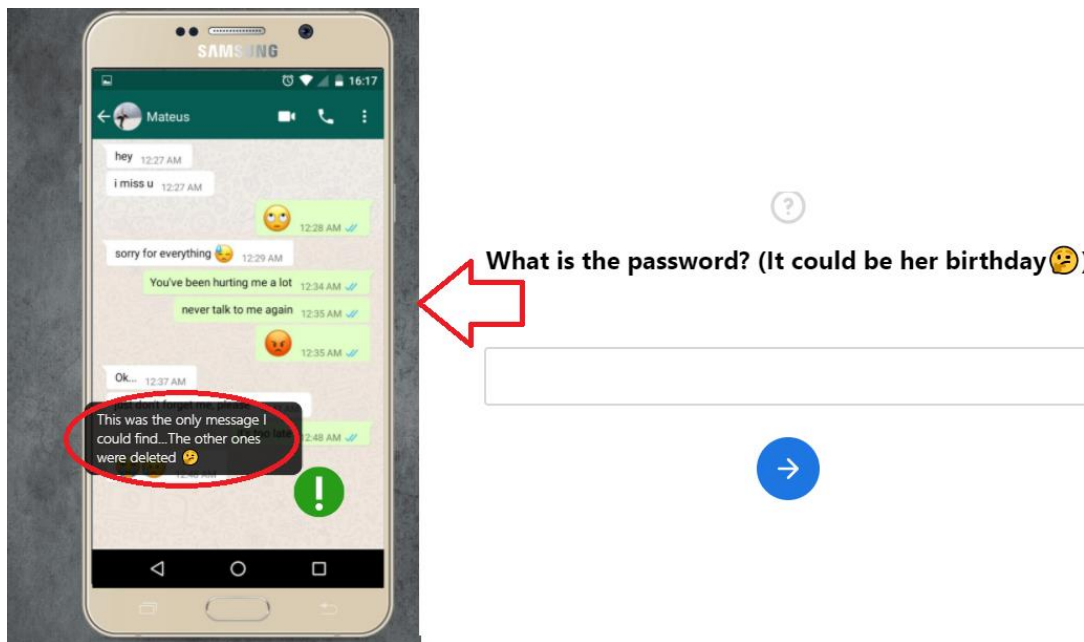
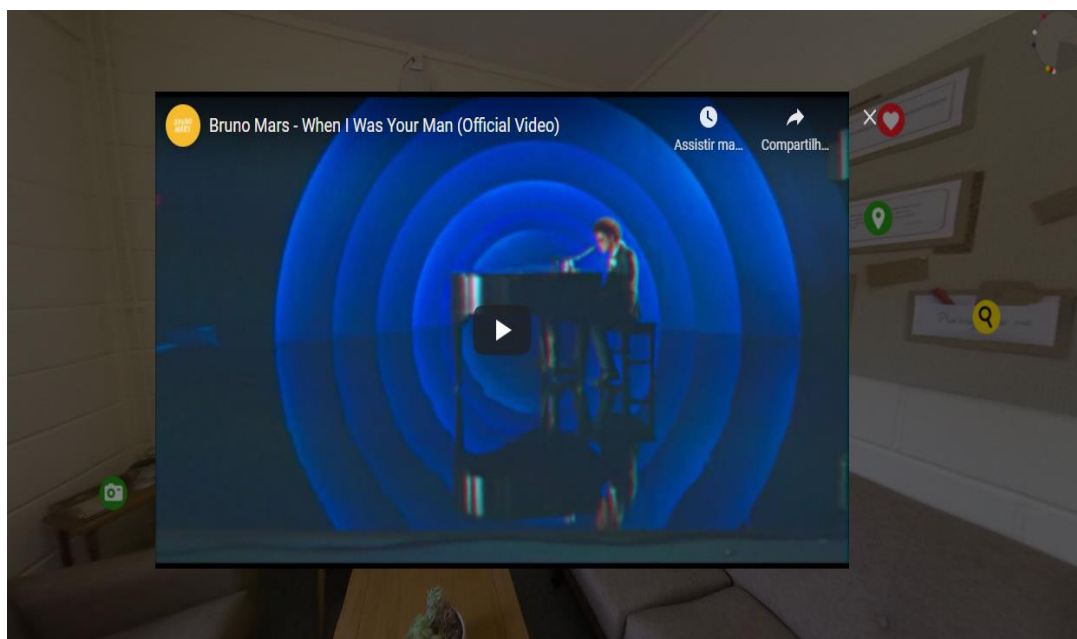


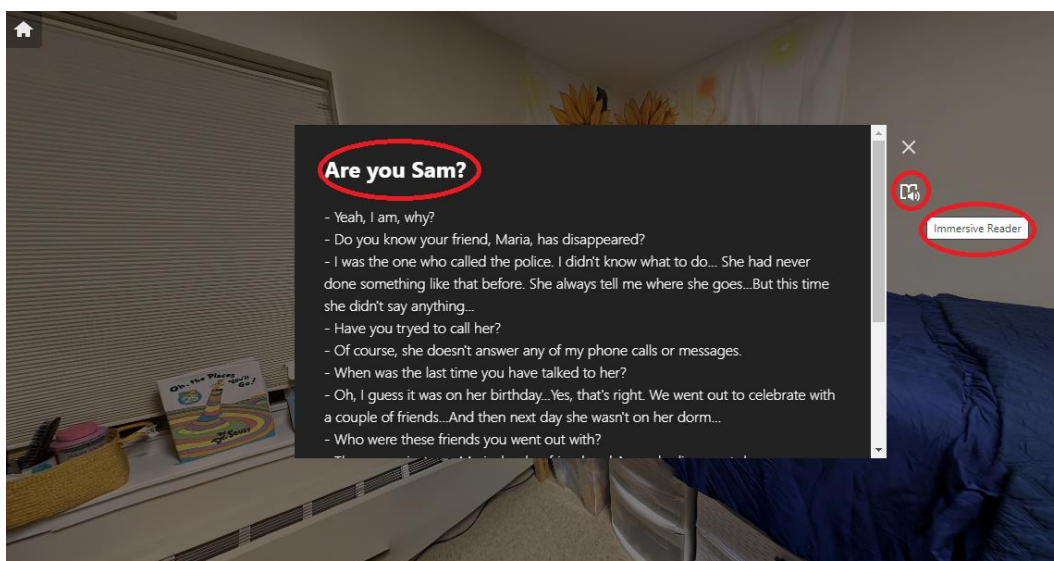
Figura 19 - *Look for clues in Maria's dorm* (ao clicar no ícone do Youtube)



As mensagens escritas, as quais parecem ser enunciadas pelo detetive, tem o papel de marcar a presença do narrador, que vai conduzindo o leitor/jogador na trama. A respeito disso, percebemos que as autoras utilizam constantemente a linguagem escrita combinada à representação visual do que seriam as emoções desse personagem através dos *emojis*. Ao longo da

narrativa, outros personagens são introduzidos na história e, por isso, novos diálogos surgem. Essas novas conversas instauram dúvida em relação ao possível suspeito. Isso contribui para a criação de um efeito real de diálogo. É importante salientar esse aspecto, pois a narração oral é um dos principais elementos à construção de narrativas digitais. Na Figura 20, observamos o modo como o diálogo é apresentado através de uma experiência de leitura imersiva.

Figura 20 – *Immersive Reader*



Are you Sam?

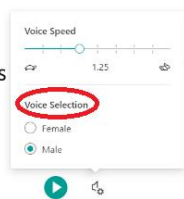
AA ☰

her on her birthday, but she didn't answer.

..

- Humm, ok. Thanks

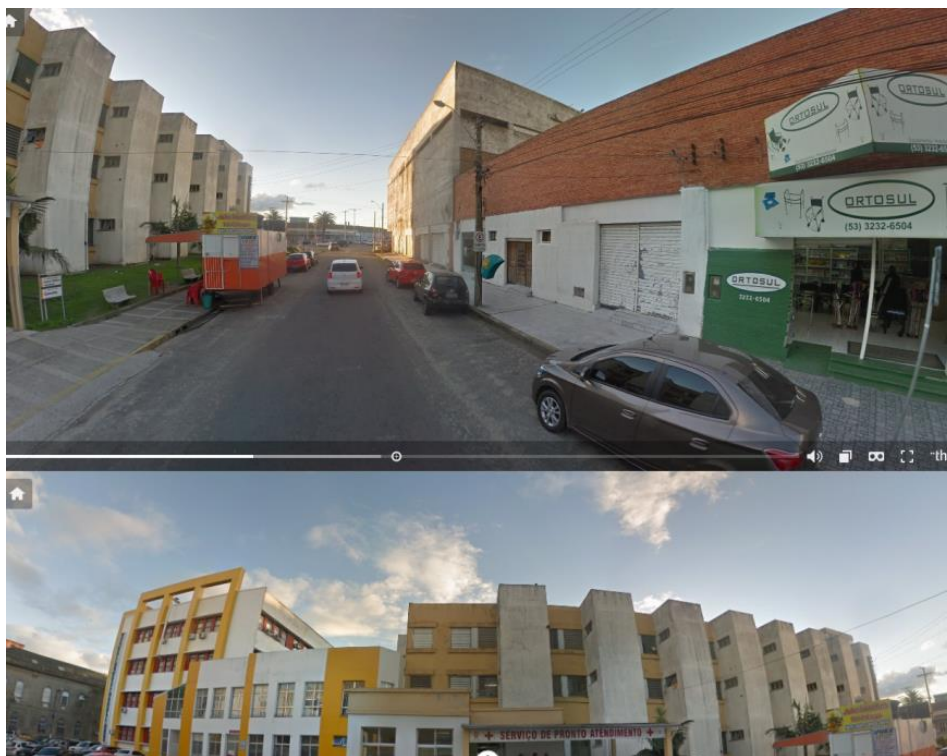
- Anytime!



Na terceira etapa, *I should check the hospital*, outra *affordance* natural do *smartphone* é explorada para contribuir para representação do cenário criado. Como o desaparecimento de Maria se passa na cidade de Rio Grande, onde vivem as alunas que criaram a história, as autoras trazem imagens de um dos principais hospitais da cidade, extraídas do *Google Maps* (Figura 21). Essa escolha de trazer espaços representativos do município alinhados ao enredo da narrativa amplia, ainda mais, os efeitos de sentido propostos, convocando o leitor/jogador (detetive). Assim, ao entrar no hospital, um novo ícone interativo em vermelho – cor que representa uma pista muito importante – aparece.

Nesse cenário, foram adicionados sons de sirene, de forma a capturar sensorialmente o leitor/jogador da narrativa e, assim, a instigá-lo a buscar pistas no espaço do hospital. Enola e Agatha, nessa narrativa, associaram elementos que se complementam, bem como colaboram para o personagem principal assumir determinada identidade.

Figura 21 – *I should check the hospital*

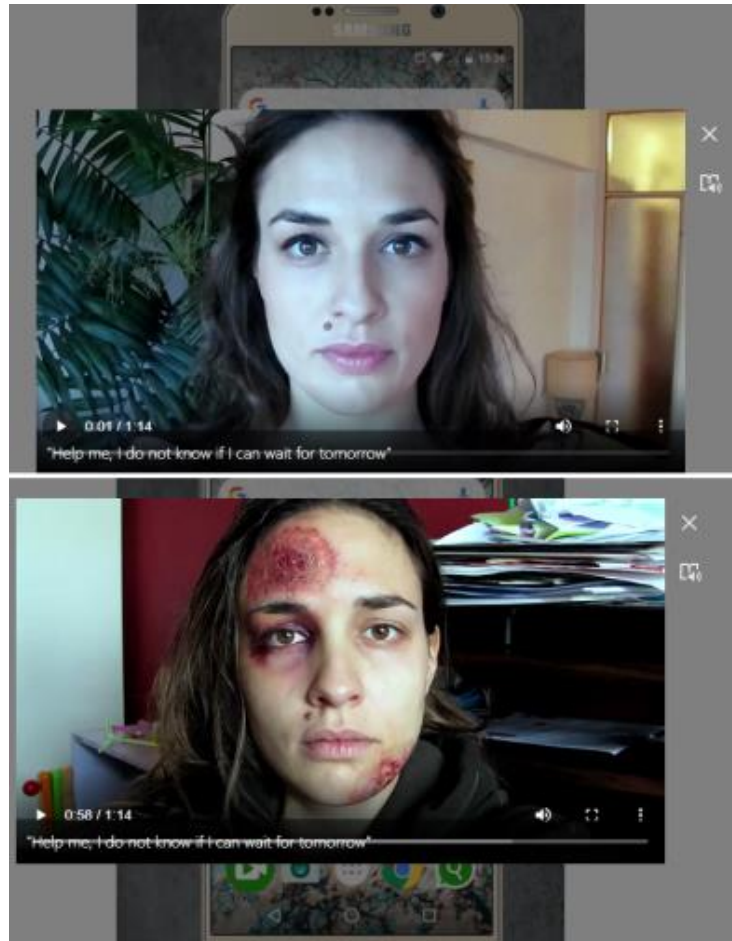


Nas fases seguintes, o leitor/jogador (detetive) é apresentado a outras pistas que emergem da mesma dinâmica de ação, ou seja, por meio de os ícones vermelhos, amarelos e verdes, além da trilha sonora de suspense, com o foco em explorar o celular de Maria e suas conversas no *WhatsApp*. Desde o início, fica evidente que o desaparecimento de Maria foi utilizado pelas autoras como forma muito precisa de abordar a temática da violência contra a mulher. Ainda, outros vídeos são adicionados para reafirmar a mensagem principal por trás dessa narrativa transmidiática investigativa (Figura 22).

Enola e Agatha, ao combinarem inúmeras semioses e possibilidades midiáticas presentes no dispositivo, oportunizam experiências sensoriais que permitem ao leitor invadir os espaços de vida de Maria, e, mais do que isso, acessar seu mundo interior. Tal possibilidade tem como efeito a criação de um

sentimento de empatia em relação à Maria, reforçado pelos detalhes contextuais (geográficos) que aproximam a dimensão espacial da história à dimensão espacial local da vida cotidiana do leitor/jogador, provocando uma sensibilização real acerca do tema da violência contra a mulher.

Figura 22 – “Help me, I do not know if I can wait for tomorrow”



A vítima se chama Maria Silva Santos, nome e sobrenome muito comuns entre mulheres no Brasil, além de fazer aniversário no dia oito de março, dia internacional da mulher. Essas informações são simbólicas no contexto de construção da narrativa e contribuem, juntamente com os demais elementos semóticos e midiáticos, para criar uma experiência sensorial de leitura/jogo para o virtual-real. Em função disso, *Maria missing* é evidentemente composta por todos os elementos essenciais pontuados por Lambert (2010):

Tabela 4 – Níveis de observação dos elementos presentes na narrativa 4

	Não observável	Pouco observável	Parcialmente observável	Evidente
Ponto de vista				X
Questão dramática				X
Conteúdo emocional				X
Voz				X
Trilha sonora				X
Economia				X
Ritmo				X

Fonte: Adaptado de PACHECO, Daniele. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015, p. 97.

Com a análise dessas produções, observamos que as *affordances* naturais do *smartphone* podem ser boas aliadas à promoção de uma educação linguística pluralista e crítica, ou seja, à proposta de atividades pedagógicas que abarquem pluralidade de ideias, de identidades e de papéis, os quais os sujeitos precisarão assumir para operar nas diferentes esferas sociais em que negociarão suas diferenças constantemente (COPE; KALANTZIS, 2008). De acordo com as histórias criadas, é possível reconhecer que, desde o início, as participantes construíram estratégias para cumprir as etapas e atribuir uma funcionalidade diferente a esse dispositivo. As variadas formas como as autoras combinaram mídias e, por conseguinte, diversas linguagens, manifestam o quanto aprender, no sentido de forjar uma identidade, ressalta nossas crenças, nossas diferenças e nosso potencial. Por isso, as autoras conseguem construir histórias como as apresentadas, mobilizando muito mais do que apenas a linguagem verbal, pois é assim que operamos nas práticas de linguagens reais em ambientes virtuais, especialmente nas mediadas pelo *smartphone*.

Portanto, há urgência em desenvolver atividades que proponham esse uso pedagógico do *smartphone*. Atividades como essas oportunizam que as experiências de aprendizagem sejam cada vez menos abstratas, dando ênfase para as experiências de vida real dos aprendizes (COPE; KALANTZIS, 2008). Quando se discute, então, a proposta de “nova aprendizagem” (COPE; KALANTZIS, 2008) e de “aprendizagem crítica” (GEE, 2003), encontra-se subsídios teóricos que orientam os professores a operarem como *designers* de

futuros sociais e a compreenderem os estudantes como *co-designers* com potencial para atuar colaborativamente com o professor e os colegas. Entendo, pois, que o uso pedagógico do *smartphone* para a produção de narrativas transmídiaicas abre um novo mundo de possibilidades de trabalho com a língua/linguagem que se emergem das *affordances* naturais do dispositivo. Em síntese, essa experiência empírica tornou-se importante para a última etapa desta pesquisa, em que articularei subsídios teóricos para o trabalho com essas narrativas através da utilização de *smartphones*.

4 SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA O USO PEDAGÓGICO DO *SMARTPHONE* NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS

Após a realização das oficinas pedagógicas, constatei a necessidade de revisar tais práticas no sentido de propor um *redesign*, nos termos de Cope e Kalantzis (2008), que desse conta de refiná-las para trabalhos futuros. Esse exercício teve como intuito amparar reflexivamente a articulação de subsídios teóricos para produção de narrativas transmidiáticas utilizando o *smartphone*. Nesse momento, saliento que a proposta pós-oficina é norteadada principalmente pela narrativa transmidiática *Maria Missing*, de Enola e Agatha, a história mais representativa do que se entende por produção transmidiática, devido, especialmente, à qualidade da experiência imersiva proporcionada ao leitor/jogador.

Compreendo que, em trabalhos utilizando *smartphones*, é imprescindível construir práticas pedagógicas que mobilizem as *affordances* naturais que emergem do *design* desses dispositivos (como a possibilidade de conexão à internet e posterior navegação no GPS, além dos possíveis registros audiovisuais), para que, independente do modelo do aparelho, o aluno sinta-se capaz de realizar a tarefa e de criar estratégias de aprendizagem. Ademais, tais práticas devem possibilitar, sobretudo, a colaboração entre os estudantes, para que assim seja criada uma comunidade de aprendizagem em que a mediação do *smartphone* não seja vista como limitadora, mas sim como oportunidade de vivenciar novas formas de aprender.

Tais oficinas não se pretenderam prescritivas em relação a como deve ser conduzido o trabalho com narrativas transmidiáticas utilizando o *smartphone* nas aulas de línguas; seu papel neste estudo, como já dito, foi o de, em alguma medida, ancorar empiricamente a articulação de subsídios teóricos sistematizados na sequência. Com a experiência das oficinas, pude perceber que certos ajustes, principalmente na etapa de instrumentalização dos alunos por meio dos *handouts*, podem (e devem) ser realizados para que não deixemos de lado o movimento inerente à prática social, como pontuado por Pinheiro (2016).

Dessa forma, assumo a importância de se levar em consideração os seguintes aspectos ao desenvolvermos trabalhos de produção de narrativas transmidiáticas utilizando o *smartphone*: a noção de língua, linguagem e texto,

a noção de letramento digital, a noção de aprendizagem crítica, o papel do *smartphone* e os elementos essenciais à produção de boas histórias digitais. Entendo que tais aspectos, se levados em consideração no desenho de atividades pedagógicas, servem para subsidiar trabalhos amparados em tecnologias móveis como o *smartphone* que se proponham pluralistas e críticas.

4.1 A noção de língua, linguagem e texto

Para propor uma oficina de produção de narrativas transmidiáticas utilizando o *smartphone*, o professor precisa estar consciente de que a língua e a linguagem ultrapassam a dimensão linguística. Nesse sentido, a noção de língua e linguagem concebida precisa estar alinhada à noção de prática social, ou seja, ao modo como integramos um mundo social mediado pelas múltiplas formas de linguagem. Isso significa que o docente precisa estar preparado para orientar os seus alunos a operarem com pelo menos três semioses diferentes (linguística, sonora, visual, gestual e espacial) (NLG, 1996), o que colaborará para expandir, também, a noção de texto. Se a língua não se resume à sua dimensão verbal, tão pouco o texto poderá se resumir. A linearidade narrativa – o início, o meio e o fim da história – irá mobilizar a sincronia entre o verbal e o não verbal, o que enfatizará a forma como os alunos irão se discursivizar durante a prática pedagógica.

4.2 A noção de letramento digital

Para viabilizar a proposta, é essencial que o professor reconheça as duas dimensões do letramento digital: a dimensão técnica e a dimensão discursiva. Na primeira, precisamos considerar que lidar com os recursos do *smartphone* envolverá certos aspectos técnicos como: saber baixar um aplicativo, reconhecer os formatos dos arquivos os quais exigirão alterações (editar fotos é diferente de editar vídeos no dispositivo) e conseguir pesquisar, na internet, outras possibilidades para ação que possam facilitar o trabalho no *smartphone*, em *sites* como o *Canva*, por exemplo. Na segunda, temos o engajamento no mundo social *online* como prerrogativa. Isso significa que ser letrado digitalmente não se resume só ao domínio da técnica, mas também a engajar-se em práticas discursivas cujos sentidos são socialmente

reconhecidos tanto *online* quanto *offline*. No caso da produção transmidiática, isso estará marcado nas escolhas dos alunos que se apropriarão de temáticas e de elementos narrativos os quais representarão as práticas virtuais em que se inserem cotidianamente, como vimos em *Maria Missing* quando as autoras trouxeram as conversas no *WhatsApp* de Maria como objeto de investigação.

4.3 A noção de aprendizagem crítica

Além das noções anteriores, uma visão de aprendizagem que reconheça a importância de uma experiência real na/com a linguagem se faz essencial. Nesse sentido, a proposta de produção transmidiática vai ao encontro da noção de aprendizagem crítica, pois o professor precisará reconhecer que essa nova forma de narrar exigirá de si e dos seus alunos a projeção de uma identidade, em que eles lancem mão de diferentes modalidades de linguagem para dar conta da tarefa proposta. Por se tratar de uma prática de linguagem híbrida que será proposta para um determinado grupo, os alunos irão compor uma comunidade de prática na qual a colaboração será fundamental, para que, por exemplo, as dimensões do letramento digital sejam contempladas.

Ao se basear nisso, o professor precisa estar consciente de que será necessário abrir mão do controle sobre determinados aspectos da oficina, visto que diferentes caminhos podem ser trilhados pelos alunos para chegar ao mesmo ponto final: a narrativa transmidiática. Além disso, poderá ser proporcionado um rico ambiente para o debate sobre nossos papéis sociais através das articulações dos elementos e das temáticas com que se deseja trabalhar. Caberá ao docente apresentar mais de um trajeto possível para a construção da narrativa e mediar quaisquer intercorrências que aconteçam durante o desenvolvimento da proposta, estabelecendo um espaço seguro para o diálogo horizontal com seus alunos. No entanto, sem esquecer que deve privilegiar o exercício da autonomia dos aprendizes, para que eles criem suas próprias estratégias, através das *affordances* naturais disponíveis, para dar conta dessa tarefa.

4.4 O papel do *smartphone*

O *smartphone* é o principal recurso material nessa prática de linguagem. Isso significa que esse dispositivo estará a serviço da prática discursiva, ou

seja, os objetivos que os alunos desejam atingir com suas produções serão mediados por essa tecnologia, especialmente pelas *affordances* naturais específicas desse objeto de mídia, como a possibilidade de produzir registros estáticos e móveis, por exemplo. Dessa forma, o professor precisa compreender que o *smartphone* não é apenas um suporte por meio do qual o aluno irá adaptar o que faria “no papel” para o meio digital. É essencial reconhecer que o *smartphone*, enquanto recurso material, é o que permite agenciar recursos semióticos, pessoas, espaço-temporalidades e práticas para a produção transmidiática.

4.5 Os elementos essenciais à produção de boas histórias digitais

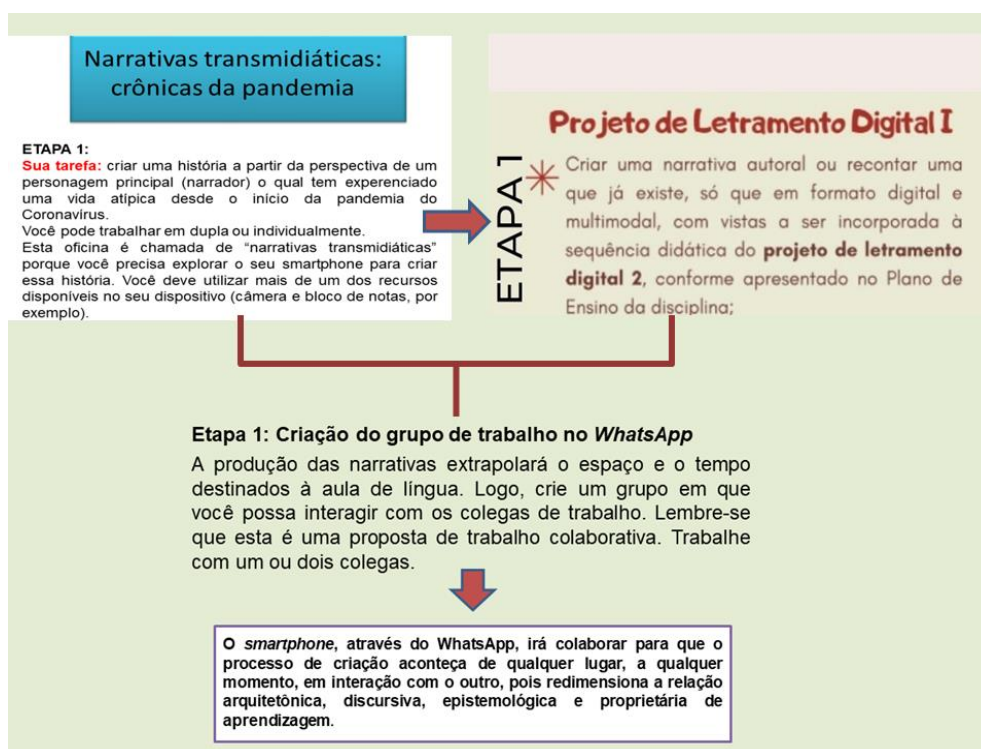
A etapa de instrumentalização dos estudantes para o trabalho com as narrativas transmidiáticas deve demonstrar que essas narrativas caracterizam uma nova forma de narrar que deve incorporar a dimensão ética e estética da Cultura Digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), marcada pela convergência midiática, pela “produsagem” e pela participação coletiva (JENKINS, 2009). Isso significa que a narrativa, ao final do processo, caracteriza-se como uma espécie de gambiarra transmidiática e transemiótica (SCHEIFER; REGO, 2020). Nesse processo, é imprescindível que os elementos propostos por Lambert (2010) estejam presentes nas histórias produzidas, para que essas sejam efetivamente *transmidiáticas*, ou seja, que deem conta de articular transversalmente as mídias. Por essa razão, cabe instigar os alunos a lançar mão da questão dramática, do conteúdo emocional, da voz, da trilha sonora, da economia e do ritmo por meio de diferentes semioses mediadas pelo *smartphone*.

4.6 O *redesign* do processo de produção de narrativas transmidiáticas utilizando o *smartphone*

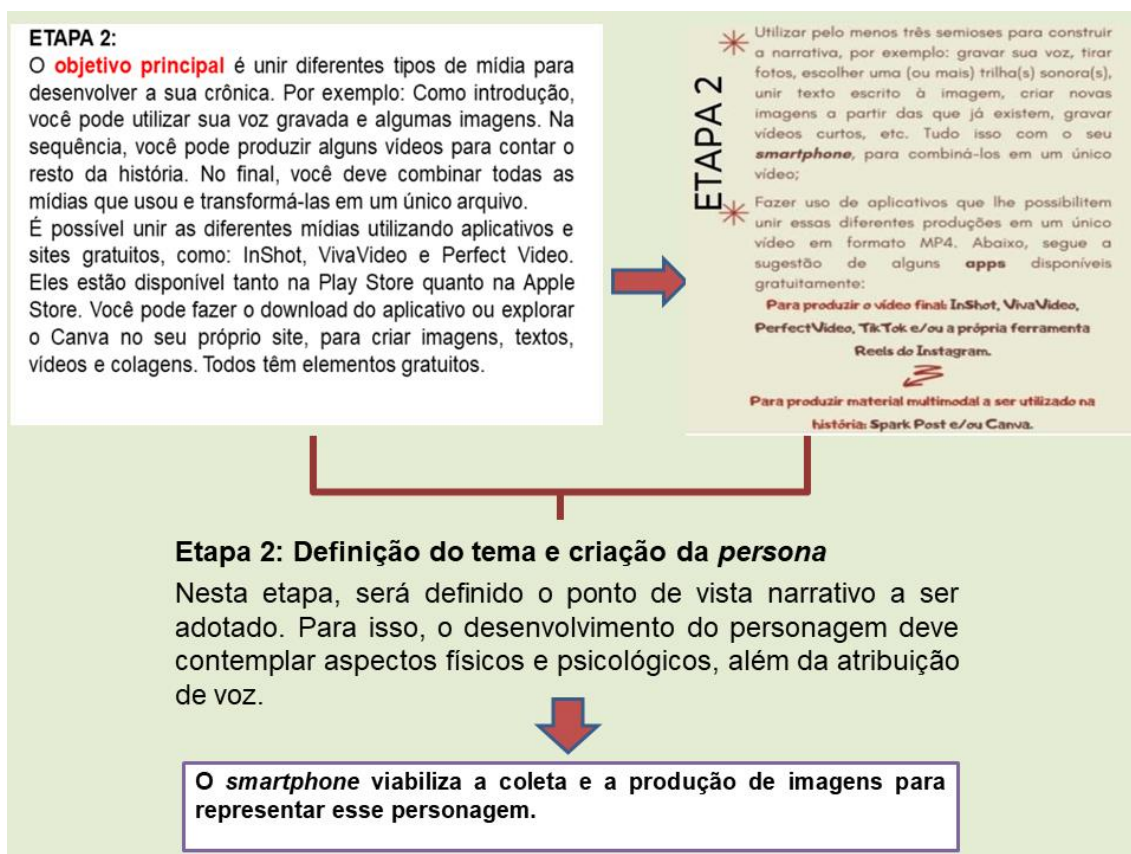
Por ter se tratado de uma breve inserção pedagógica, adaptada para contemplar tanto o novo contexto acadêmico remoto quanto a ementa das disciplinas (Língua Inglesa V e Letramento Digital e Formação de Professores), os primeiros *handouts* utilizados na oficina proposta foram elaborados especificamente para essa realidade. Na primeira etapa, retomada na Figura 23, vimos que trabalhar em duplas não era obrigatório. No entanto, em alguns

contextos, nem todos os alunos irão dispor de um *smartphone*, logo, o trabalho colaborativo soluciona não só a questão do pré-requisito como também amplia a experiência com a linguagem. Além disso, a criação de um grupo de trabalho no *WhatsApp* está prevista por considerar, justamente, que o trabalho ultrapassará as fronteiras espaço-temporais da sala de aula.

Figura 23 - *Redesign* da etapa 1



Em relação à segunda etapa, a reformulação foi pensada para contemplar a definição da temática e a criação da persona, ambos concomitantemente. Nesse momento, a ênfase é dada para o ponto de vista narrativo que será adotado, o qual contribuirá diretamente para a pesquisa das imagens ou produção das fotos que representarão o narrador e personagens. Além disso, o formato final obrigatório sugerido deixa de ser MP4, para que os alunos possam explorar outras possibilidades - como aconteceu com Enola e Agatha em *Maria Missing*. Outro aspecto que entra em evidência é a necessidade de utilizar a gravação de voz.

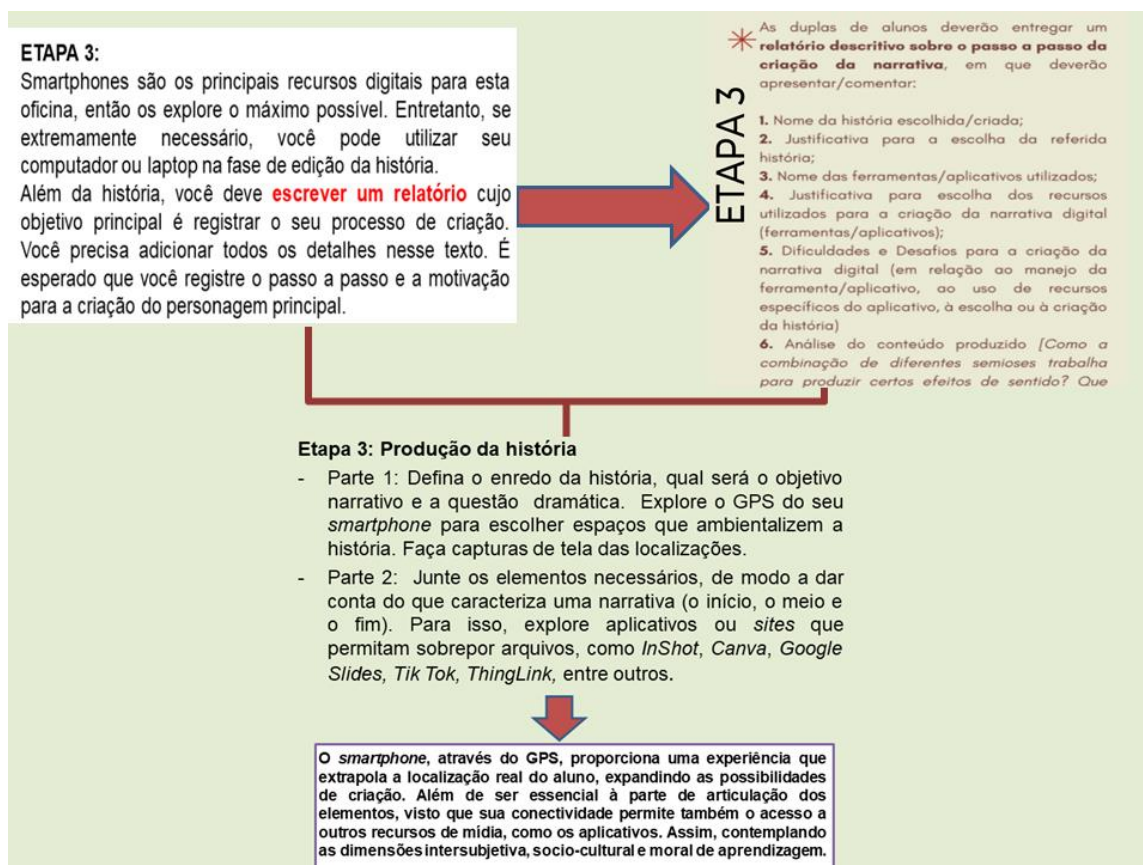
Figura 24 - *Redesign* da etapa 2

Já a terceira etapa, devido à reorganização das duas primeiras, é destinada à produção da narrativa transmidiática. Essa etapa está dividida em duas partes, a fim de ilustrar, brevemente, o que é esperado da história. Na primeira parte, é sugerido que os alunos explorem seus GPS, visto que a dimensão espacial pode colaborar com a criação da história, pois o cenário é parte constitutiva das narrativas em geral e, no caso da narrativa transmidiática, é responsável pela ambientação da história. Já na segunda, alguns aplicativos e *sites* são citados com o objetivo de servir de referência inicial para os estudantes, como também foi feito nos primeiros *handouts* (mas na etapa anterior).

Neste *redesign*, a produção de um relatório foi suprimida, pois tal exercício de escrita fez sentido no contexto específico de formação de professores, para quem a capacidade de refletir sobre a ação (práxis) é competência imprescindível ao bom exercício profissional. Essa reflexão também é relevante se levarmos em consideração outros contextos de ensino de línguas, sendo inclusive prevista como fase final da sequência proposta pela

Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2008), com vistas a proporcionar, também, um *redesign* por parte do aluno, que irá refletir criticamente sobre seu percurso como aprendiz. No entanto, nos contextos escolares de educação básica, acredito que esse movimento possa ser realizado de outra forma, o que será contemplado na quarta etapa da oficina.

Figura 25 – *Redesign* da etapa 3




Na última etapa, com vistas a dar conta da reflexão sobre o processo de construção e compartilhamento das narrativas transmidiáticas, fica prevista a interação via *WhatsApp* com os estudantes. Para organizar a discussão após a produção das narrativas, na data de postagem dos *links*, todos os participantes devem deixar um comentário sobre cada narrativa. É importante salientar que caberá ao professor mediar essa interação para que ela não se resuma apenas a comentários como “muito bom” e “adorei o seu trabalho”. Dessa forma, também é importante pensar em questões norteadoras para essa reflexão, a serem definidas de acordo com cada contexto pedagógico específico.

Figura 26 - *Redesign* da etapa 4

ETAPA 4:
Durante a oficina, iremos manter contato pelo WhatsApp. Meu número é XXXXX. Você também pode entrar em contato por e-mail: mariannacollaresses@gmail.com. Estou disponível para lhe ajudar. Sua história e o eu relatoria devem ser postados no AVA da disciplina, dia 21/10/2020.

ETAPA 4

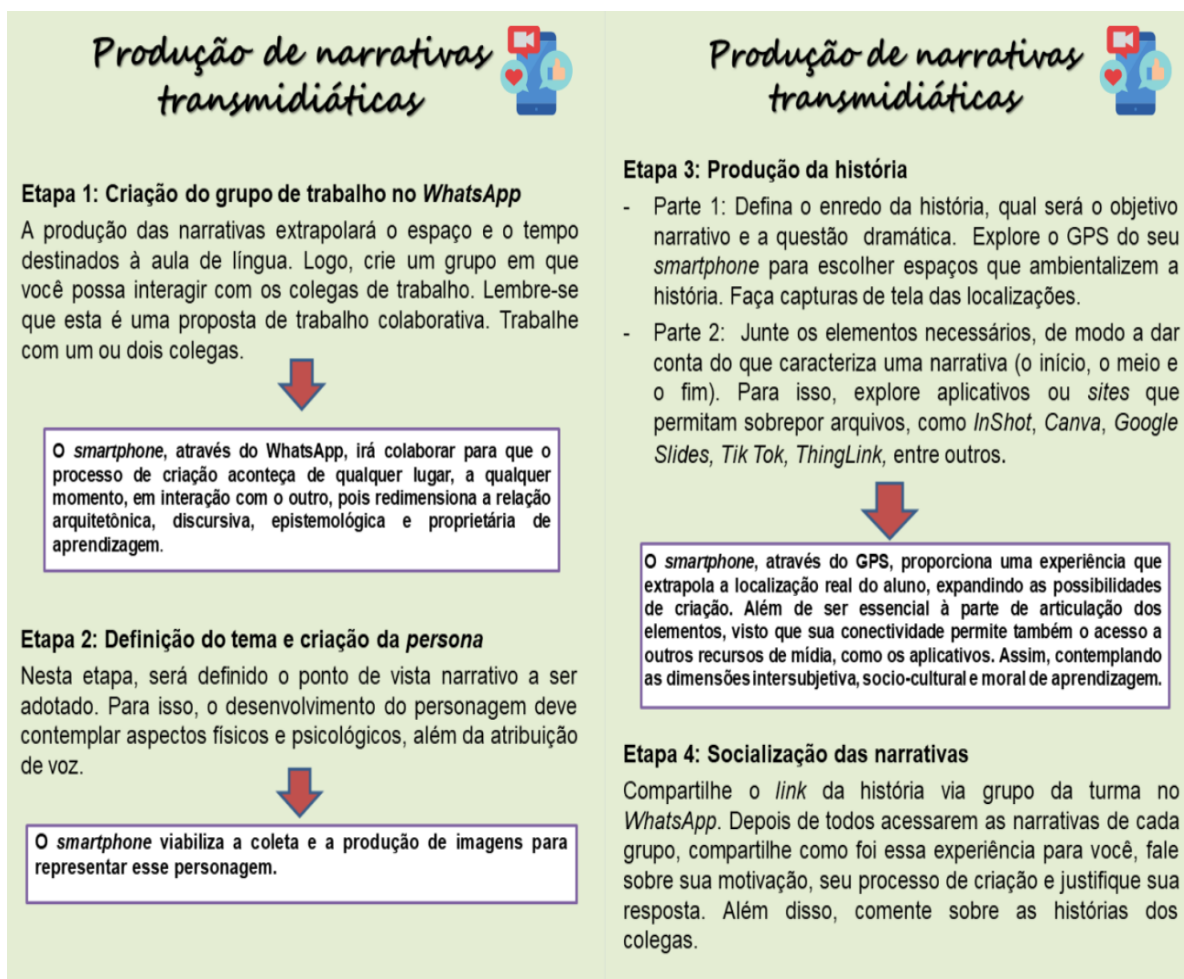
https://drive.google.com/drive/folders/1HnuK_TgspnUSGzT-CPIDGtec-Fqhr0rm?usp=sharing  Google Drive

* Em caso de dúvidas sobre o projeto, vocês também podem entrar em contato com:
Marianna (orientanda da profª. Camila)
WhatsApp: (53) 9 9925-7292
E-mail: mariannacollaresses@gmail.com

Etapa 4: Socialização das narrativas
Compartilhe o *link* da história via grupo da turma no *WhatsApp*. Depois de todos acessarem as narrativas de cada grupo, compartilhe como foi essa experiência para você, fale sobre sua motivação, seu processo de criação e justifique sua resposta. Além disso, comente sobre as histórias dos colegas.

Na Figura 27, consta o *handout* completo desse *redesign* proposto. É interessante, também, considerar que a veiculação deste *handout* para os alunos seja a mais visual e interativa possível. Embora o *handout* aqui proposto seja um texto exclusivamente verbal, para fins de síntese nesta dissertação, o modo como eu compartilharia essas instruções, depois da experiência com as oficinas, partiria de outros gêneros, como vídeos-tutoriais, por exemplo.

Figura 27 - Redesign completo da oficina



CONSIDERAÇÕES FINAIS



Escolhi iniciar as considerações finais com esse *meme*, pois acredito que o pavor estampado no rosto de Tom é representativo do que o atual período pandêmico trouxe à tona. Saímos da proibição do celular nas salas de aula do Rio Grande do Sul, instituída por lei, para inaugurar um ensino remoto cheio de imprevistos e de improvisos, como cita Ribeiro (2020), que escancarou o quanto não estamos instrumentalizados para repensar o nosso papel frente à incorporação desse dispositivo em práticas pedagógicas realmente comprometidas com as demandas atuais.

Na fase inicial desta pesquisa, jamais imaginei concretizá-la em um cenário como este. Apesar das adversidades, busquei, nas entrelinhas de tudo que escrevi aqui, registrar a esperança que tenho, primeiro, no potencial do trabalho pedagógico com *smartphone* e, em seguida, em um ensino de línguas que se compromete a formar cidadãos que saberão transitar entre diferentes esferas, incluindo as virtuais, para exigir seus direitos, cumprir seus deveres e construir uma sociedade melhor através de muita luta e de resistência à barbárie.

Nesta pesquisa, propus-me a discutir o uso pedagógico do *smartphone*, com vistas a articular subsídios teóricos para o trabalho com narrativas transmidiáticas em contextos de ensino de línguas por não só acreditar no potencial desses dispositivos para aprendizagem, mas também por ter sido testemunha do quanto os alunos desejam constantemente que “o mundo deles” seja validado no núcleo escolar. Em função disso, no primeiro capítulo,

dediquei-me a discutir a relação entre os novos letramentos e a Cultura Digital, bem como a defender a perspectiva de educação linguística pluralista e crítica para o ensino e a aprendizagem de línguas. Inicialmente, abordei a alteração da lógica da Web 1.0 para a 2.0, com ênfase à centralidade dos letramentos nas práticas *online*, visto que a construção de sentidos está diretamente ligada ao fazer discursivo, mediado e acessado pelo caráter multissemiótico da linguagem (BARTON; LEE, 2015). Esse “novo mundo social” inaugurado pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), especialmente pelas TDIC móveis, apresenta uma série de *affordances* naturais, isto é, de possibilidades para ação, que emergem do *design* da tecnologia, em práticas de linguagem cada vez mais multissemióticas, multiculturais e híbridas.

Nesse sentido, recorri às discussões sobre os novos letramentos para pensar a construção de sentidos como produto do engajamento em práticas de linguagem mediadas “por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos e compartilhados, etc, via código digital” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5). Desse modo, reuni os conceitos de Miller (2011) de divisão das mídias em processos técnicos, formas culturais e experiência imersiva para problematizar a arquitetura descentralizada das redes, a qual nos permite estabelecer relações não hierárquicas características da Cultura Digital. Tal ausência de hierarquia possibilitou que a sociedade não só se organizasse como uma grande rede de informações (CASTELLS, 1999), mas também que os usuários se tornassem cada vez mais produtores do que consomem.

Essa mudança de usuário para “produsuário” nas cadeias midiáticas vai ao encontro do que Jenkins (2009) intitulou de Cultura da Convergência, ou seja, aos modos como certas mídias são utilizadas para determinadas finalidades. Por isso, essa cultura não se refere apenas a ter um dispositivo tecnológico (celular, computador, entre outros), mas sim a entender a forma como nossas escolhas assemelham-se ao operar no mundo *online*. O principal responsável por essa convergência, segundo Jenkins (2009), é o *smartphone*, por ser articulador de várias mídias que possibilitam aos usuários existirem tanto individual quanto coletivamente, o que impacta ambas as esferas *online* e *offline*.

Ao relacionar os novos letramentos com a Cultura da Convergência, percebemos que esses são “produtores e produtos da apropriação tecnológica” (BUZATO, 2010, p. 289). Ao considerar que a escola opera como principal

agência de letramento, precisamos determinar uma apropriação participativa ao se propor o uso pedagógico do *smartphone* nas aulas de línguas. Isso porque é imprescindível que os sujeitos sejam orientados a renegociar sentidos e usos, a fim de viabilizar a transformação social em longo prazo.

Tendo essas discussões em vista, reuni os aspectos teóricos do ensino e da aprendizagem de línguas na era do digital. Alinhei-me à noção de educação linguística pluralista e crítica, isto é, à ideia de que as práticas pedagógicas precisam dar conta da multiplicidade cultural e semiótica atual marcada pela mediação da internet. É importante considerar também que tais práticas não devem tomar o *smartphone* como “novo” suporte, logo, para utilizá-lo apenas como outro suporte para antigas práticas as quais poderiam ser mediadas por tecnologias impressas, a saber, por exemplo, pelo próprio livro didático.

Nessa perspectiva, as discussões sobre a mudança da natureza da aprendizagem resultaram no surgimento da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996). Tal pedagogia parte do princípio de que as práticas de ensino precisam contemplar quatro aspectos – prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Sob a centralidade da noção de *design*, 20 anos depois do lançamento da Pedagogia dos Multiletramentos, aponte, amparada em Pinheiro (2016), que essa forma de operar precisa ser problematizada no sentido que há “o movimento e a indeterminação inerentes à própria prática” (PINHEIRO, 2016, p. 529). Dessa forma, assumi que não só o perfil dos aprendizes mudou, mas também o dos professores, que precisam estar cientes da necessidade de educar sujeitos socialmente engajados, capazes de solucionar problemas.

Para além dos paradigmas didático e autêntico de ensino, sintetizados por Cope e Kalantzis (2008), a expansão da Pedagogia dos Multiletramentos abarca a proposta de “nova aprendizagem” (*New Learning*), bem como visão transformativa de educação. Tal visão conta com as oito dimensões exploradas ao longo desta pesquisa (arquitetônica, discursiva, intersubjetiva, sociocultural, proprietária, epistemológica, pedagógica e moral) que tornam possível a aprendizagem ubíqua, ou seja, uma aprendizagem que se dá de qualquer lugar, a qualquer momento, quando temos em vista o uso das tecnologias digitais móveis. Ademais, o processo de aprendizagem foca no aprendiz e dá

abertura para o desenvolvimento de um “senso de cidadania” (JORDÃO, 2014), o que viabiliza, então, a promoção dos Letramentos Críticos.

Essa visão transformativa, ainda, está alinhada à aprendizagem crítica proposta por Gee (2003). Nessa perspectiva, ressalto a importância de os estudantes serem ativos no processo de aprendizagem, ou seja, de alcançarem um nível que os possibilite refletir criticamente e que, efetivamente, transforme-os. Além disso, Gee (2003) pontua que não aprendemos a partir de abstrações, porque “a aprendizagem é um efeito da prática” (GEE, 2003, p. 68). Desse modo, defendi que aprender envolve a justaposição de nossas identidades e de nossos interesses, a fim de que novas identidades sejam projetadas à medida que nos engajamos em práticas de linguagem em diferentes domínios. Por isso, há muito tempo, presenciamos o colapso dos paradigmas antigos de aprendizagem, justamente por serem modelos que tentam uniformizar o aprendizado (LEMKE, 2010) em mundo em que nossa sociedade é cada vez mais heterogênea.

No segundo capítulo, agregando à discussão empreendida no primeiro capítulo, apresentei uma revisão bibliográfica problematizadora sobre o uso de *smartphones* em contextos de ensino de línguas. A construção da revisão bibliográfica pautou-se no desenvolvimento do Estado da Arte (FERREIRA, 2002) dos trabalhos acadêmicos publicados em periódicos *online* de Linguística Aplicada (LA), na última década, sobre os usos pedagógicos do *smartphone* aulas de línguas (materna e estrangeira). Em primeiro plano, esse levantamento foi necessário para ser possível quantificar e categorizar esses usos, a fim de problematizá-los à luz de uma educação linguística pluralista e crítica, ou seja, com base na visão transformativa e crítica de aprendizagem. Em seguida, tal revisão também possibilitou verificar se as produções transmidiáticas têm sido tomadas como objeto de ensino e de aprendizagem de línguas e quais práticas têm sido vinculadas ao uso do *smartphone*.

Para dar conta disso, essa revisão bibliográfica foi dividida em cinco etapas, com base nos procedimentos necessários para a construção de um Estado da Arte (FERREIRA, 2002) – definições preliminares, pesquisas com as palavras-chave, levantamento quantitativo, análise qualitativa dos resultados e elaboração do mapa semântico-enunciativo. Nesse sentido, determinei o recorte de estudo com o objetivo de verificar os usos em diferentes níveis da formação acadêmica docente. Por essa razão, escolhi os artigos acadêmicos

veiculados em periódicos *online* A1 (topo da hierarquia), A2, B1, B2 e B3 (que já aceitam publicações de pesquisas de iniciação científica, por exemplo), em detrimento a pesquisa por dissertações e teses.

No terceiro capítulo, busquei articular os pressupostos levantados no primeiro e no segundo capítulo, de modo a orientar o trabalho com produção de narrativas transmidiáticas e a ancorar empiricamente a reflexão sobre os usos pedagógicos de *smartphones* em contextos de ensino e de aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). É relevante salientar que tais narrativas foram escolhidas por serem representativas da Cultura Digital, visto que estão em foco na Cultura da Convergência, ou seja, nos modos como nos relacionamos com diferentes pessoas e conteúdos no mundo social *online*.

Para ilustrar os resultados da proposta com tais narrativas, quatro histórias foram analisadas considerando, primeiro, as sete etapas para a produção de histórias digitais (LAMBERT, 2010) e, posteriormente, as categorias: ponto de vista, questão dramática, conteúdo emocional, voz, trilha sonora, economia e ritmo. Tais categorias foram importantes para verificar o modo como as alunas se apropriaram e exploraram as *affordances* naturais do *smartphone*, disponíveis para criar uma história em que “destinos possíveis e imaginários” (SANTAELLA, 2018, p. 79, grifo da autora apud ARANDA; FREIRE, 2020, p. 1539) tornam-se possíveis. Ainda, a divisão dessas categorias em níveis de observação, conforme proposto por Pacheco (2015), colaborou para que esses aspectos fossem sistematizados.

Ao mesmo tempo em que as narrativas produzidas por *Cat*, *Rapunzel*, *Chapeuzinho*, *Enola* e *Agatha* podem parecer semelhantes, de certa forma, nelas visualizamos que a produção transmidiática abre as portas de um novo universo para criação de histórias. A partir das *affordances* naturais do *smartphone*, as autoras construíram diferentes efeitos de sentido desde a temática mais cotidiana da narrativa 1 até as problemáticas sociais de gênero presentes nas narrativas 2, 3 e 4. Além disso, é importante salientar que as quatro histórias escolhidas ilustraram, de forma satisfatória, o que se pretendeu proporcionar com essa oficina: usos pedagógicos do *smartphone* para produção de narrativas transmidiáticas que viabilizassem o ensino e a aprendizagem de línguas à luz de uma educação linguística pluralista e crítica.

A partir não só da análise final dessas narrativas, mas também de todo o processo, até a breve execução das oficinas e do desenvolvimento desta

pesquisa, reitero que o proposto aqui é atravessado pelas minhas identidades de professora-pesquisadora-aprendiz. Através dessas oficinas e do posterior *redesign* da proposta, ancorei-me no princípio básico da “produsagem” de Jenkins (2009). Por isso, espero que, a partir do que foi apresentado e discutido neste trabalho, outros professores possam se apropriar deste conteúdo a ponto de (re)construí-lo e de ampliá-lo, reivindicando a importância da colaboração docente.

Portanto, é prerrogativo desse fazer docente, especialmente enquanto professores de línguas, que nos desafiemos a repensar nossas práticas, sempre com vistas a abranger a pluralidade social em que estamos imersos. Nesse sentido, reconhecer o caráter pedagógico do *smartphone* e torná-lo um aliado no processo de ensino e de aprendizagem dependerá do modo como encaramos as inúmeras formas de aprender, com ênfase àquelas que transgridem a ideia de que o professor “passa o conhecimento” para os seus alunos. Como exemplo disso, as narrativas transmidiáticas são representativas de uma cultura complexa e híbrida, com a qual interagimos e nos engajamos diariamente através de práticas de linguagens específicas do virtual. Esse “novo” mundo – que já deixou de ser novo há algum tempo – não é só o mundo “dos alunos”. Ele é e pode ser muito mais nosso, também, se encararmos os desafios inerentes a repensar nosso posicionamento em relação às tecnologias digitais móveis e ao tipo de *designer* de futuros sociais que desejamos/precisamos ser.

REFERÊNCIAS

ALDA, Lucía Silveira; LEFFA, Vilson José. Entre a carência e a profusão: Aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. **Conexão (UCS)**, v. 13, p. 75-97, 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/2556>. Acesso em: 20 set. 2019.

ARANDA, Maria del Carmen de la Torre; FREIRE, Maximina Maria. NARRATIVAS TRANSMÍDIA: ENTRE MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS TRANSMÍDIA, O QUE LEVAR PARA A AULA DE LÍNGUAS?, **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(59.2), p. 1531-1554, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v59n2/2175-764X-tla-59-02-1531.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

AZEVEDO, Isabel; NASCIMENTO, Dorinaldo; OLIVEIRA, Vanusia. A autoria na composição verbovocovisual de minicontos a partir de *selfies*. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1492-1505, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1492>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2015.

BRAGA, Junia; GOMES, Ronaldo; MARTINS, Antônio Carlos. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. **Polifonia**, Cuiabá/MT, v. 24, n. 35/1, p. 50-72, jan-jun. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/417>. Acesso em 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.884/2008, de 03 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.884.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: 2017. Acesso em: 08 fev. 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 set. 2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. (Org.). **Cultura Digital e Linguística Aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

CASTELLS, Manuel. Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society. In: CASTELLS, M. [et al]. **Critical Education in the New Information Age**. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1999, p. 37-64.

CASTELLS, Manuel. O digital é o novo normal. **Fronteiras do pensamento**. Porto Alegre, maio de 2020. Disponível em:
<https://www.frenteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAVALCANTI, Marilda; SIGNORINI, Inês. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998/2004.

CHATFIELD, Tom. **Como viver na era digital**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Objetiva, 2012.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Elements of a Science of Education**. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2008.

COSTA, Alan Ricardo [et al.]. Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. **Veredas On-line – As tecnologias digitais no Ensino e Aprendizagem de línguas**, PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora/MG, 2016/1, p. 1-20. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25427>. Acesso em: 10 nov. 2020.

COSTA, Alan Ricardo; REGO, Marianna. Narrativas transmidiáticas como tecnologias de ensino e de aprendizagem de línguas: Estado da Arte em Linguística Aplicada. In: BONFIM, Dirlêi; SCHUTZ, Jenerton; MAYER, Leandro (orgs). **Diálogos plurais em educação**. Cruz Alta/RS: Editora Ilustração, 2020. P. 348-365.

COSTA, Alan Ricardo [et al.]. **Paulo Freire Hoje na Cibercultura**. Porto Alegre/RS: Cirkula, 2020.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2016.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 45-65.

FERREIRA, Norma. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 23, n.79, 2002, p. 1-16. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. Baskerville/UK: Taylor&Francis, 1996.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York/NY: Palgrave Macmillan, 2003.

GEE, James Paul. **The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning**. Cambridge/MA: The MIT Press, 2008.

GEE, James Paul. **The Anti-Education Era: creating smarter students through digital learning**. New York/NY: Palgrave Macmillan, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo/SP: Editora Atlas S.A, 2002.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1983.

IUNG, Jéssica; REGO, Marianna. Educação e tecnologias digitais em foco: precariedades presentes no contexto educacional brasileiro. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-4, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1545>. Acesso em: 17 ago. 2020.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo/SP: Editora Aleph, 2009.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014. p. 195-207.

KHATCHADOURIAN, Luana. O smartphone na sala de aula de língua inglesa: integrando artefato e tarefas pela abordagem da Teoria Ator-Rede. **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**, v. 16, n. 2, p. 195-215, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3322>. Acesso em: 05 set. 2020.

LAMBERT, Joe. **Digital Storytelling: cookbook**. Disponível parcialmente em: https://static1.squarespace.com/static/55368c08e4b0d419e1c011f7/t/55f75d71e4b016adaa1139f5/1442274673206/cookbook_sample.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

LAMBERT, Joe. **Digital Storytelling: capturing lives, creating community**. Life On The Water Incorporated, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling ‘the new’ in new literacies. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies sampler**. New York/NY: Peter Lang, 2007, p. 1-24.

LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. **Digital literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 2008.

LEFFA, Vilson J. [et al.]. **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisas em Linguística Aplicada**. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2921>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Apl.**, 2010, v.49, n.2, p. 455-479. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 ago. 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo/SP: Ed. 34, 1999.

MILLER, Vicent. **Understanding Digital Culture**. London/UK: SAGE Publications, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008.

MONTE MOR, Walkyria; TAKAKI, Nara. (Orgs.). **Construções de sentido e Letramento Digital Crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2017.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v.66, n.1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1534/A%20Pedagogy%20of%20Multiliteracies%20-%20Designing%20Social%20Futures.pdf>.

OLIVEIRA, Vinícius Oliveira de. O Game The Grand Theft Auto V como Rede de Letramentos: Um Estudo de Caso. 132f. **Dissertação de Mestrado** – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/10/O-Game-The-Grand-Theft-Auto-V-Como-Rede-de-Letramentos_Um-Estudo-de-Caso-Vin%C3%ADcius-Oliveira-de-Oliveira.pdf. Acesso em 10 abr. 2020.

OLIVEIRA, Vinícius Oliveira de. The Game Is Not Over: O Letramento Crítico em Newsgames com Base no Redesign. 174f. **Tese de Doutorado** – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6418/1/Tese_Vinicius_Oliveira_de_Oliveira.pdf. Acesso em 05 jun. 2020.

PAUL, Nora. Elementos das narrativas digitais. In: FERRARI, Pollyana. **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2014.

PACHECO, Daniele Souza Freitas. **A produção de narrativas digitais no ensino médio integrado à educação profissional**. 153 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158396/336818.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 out. 2019.

PEGRUM, Mark. **Mobile learning: Languages, Literacies and Culture**. Australia: Pelgrave Macmillan, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as local practice**. London/UK: Routledge, 2010.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(55.2): 525-530, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 02 nov. 2020. p. 525-530.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação Ubíqua**: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SCHEIFER, Camila Lawson; REGO, Marianna. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital. In: LEFFA, Vilson [et al.] (orgs). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em linguística aplicada. 1. ed. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2020. p. 109-128. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/bitstream/11624/2921/1/Tecnologias%20e%20ensino%20de%20l%C3%ADnguas.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SCHEIFER, Camila Lawson. Espaço-temporalidade, ressemiotização e letramentos: um estudo sobre os movimentos de significação no terceiro espaço. 2014. 161 p. **Tese (doutorado)** - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269455>. Acesso em: 24 ago. 2020.

SCHEIFER, Camila Lawson. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização - um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, p. 1-21, fev. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300012. Acesso em: 04 out. 2019.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. New York/NY: Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.

TAVARES, Lúcia; MORAIS, Débora. Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, v. 32, n. 4, p. 243-270, 31 dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35204>. Acesso em: 20 ago. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A – Dados específicos

Periódicos	Título do trabalho	Autores	Categorias/ Uso do <i>smartphone</i>	Ano da publicação
Qualis A1				
Linguagem e Ensino (UCPel)	Questões e controvérsias sobre uma experiência de curso via <i>Facebook</i>	Ribeiro	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-suporte)	2014
	A gamificação e o ensino/aprendizagem de segunda língua: um olhar investigativo sobre o Duolingo	Corrêa	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-suporte)	2019
Revista Brasileira de Linguística Aplicada (UFMG)	Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias	Baptista	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-suporte)	2014
	Linguagem, NTIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção	Mafra e Coscarelli	Levantamento de usos	2013
Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)	TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita	Cabral, Lima e Albert	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-suporte)	2019
	Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos	Corrêa e Dias	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-suporte)	2016
	A escrita gamificada de fanfictions com o apoio de tecnologias digitais em um clube de inglês	Fischer, Grimes, Vicentini	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-suporte)	2019
Qualis A2				
Calidoscópico – Unisinos	As TDIC e seus usos no espaço das escolas públicas: o que dizem os professores?	Pavanelli-Zubler e Jesus	Levantamento de usos	2016
	Letramento digital: impactos das tecnologias na	Xavier	Levantamento de usos	2011

	aprendizagem da geração Y			
	<i>Podcasts</i> para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital	Reis e Gomes	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1- suporte)	2014
Qualis B1				
Caminhos da LA	O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM: CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DE ENSINO EM FORMATO DIGITAL	Sabota e Pereira	Levantamento de usos	2017
	REMIXES E LEITURAS HIPERMIDIÁTICAS: REFLEXÕES SOBRE OS LETRAMENTOS DIGITAIS EM LÍNGUA INGLESA NA UFPI	Lima e Rodrigues	Levantamento de usos	2014
ETD (Unicamp)	A LEITURA EM DISPOSITIVOS DIGITAIS MÓVEIS	Bernardo e Kawoski	Levantamentos de usos	2017
Fórum Linguístico (UFSC)	A autoria na composição verbocovisual de mini contos multimodais a partir de selfies	Azevedo, Nascimento e Oliveira	Trabalho aplicado em contexto de ensino (2- que lançam mão do trabalho com as <i>affordances</i> do <i>smartphone</i> para uso experimental)	2016
Letras e Letras (UFU)	Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa	Tavares e Moraes	Trabalho aplicado em contexto de ensino (2- que lançam mão do trabalho com as <i>affordances</i> do <i>smartphone</i> para uso experimental) e levantamento de usos	2020

Polifonia (UFMT)	Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre <i>affordances</i> emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp	Braga, Gomes e Martins	Trabalho aplicado em contexto de ensino (2- que lançam mão do trabalho com as <i>affordances</i> do <i>smartphone</i> para uso experimental) e levantamento de usos	2017
	Convergências e divergências adaptativas nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas por <i>smartphone</i>	Silva	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1- suporte) e levantamento de usos	2017
Revista da ABRALIN	Tecnologias móveis e aprendizagem de línguas: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades orais em inglês	Gomes Junior e Puccini	Levantamento de usos	2019
Revista Diálogo das Letras (UERN):	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS O SMS EM FOCO	Cabral	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1- suporte)	2018
Revista Signo (UNISC)	Poesia digital e ensino: o letramento literário em uma perspectiva tecnológica	Sousa e Vieira	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1- suporte)	2018
Revista Texto Digital (UFSC)	Leitura digital na infância – habilidades e construção do sentido do texto	Araújo	Levantamento de usos	2019
Qualis B2				
Caderno Seminal Digital (UERJ)	A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO DE INGLÊS DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE	Kieling, Leffa e Beviláqua	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1- suporte) e levantamento de usos	2019
Diálogos pertinentes (UNIFRAN)	O <i>SMARTPHONE</i> NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:	Khatchadourian	Trabalho aplicado em contexto de ensino (2- que	2020

	integrando artefato e tarefas pela abordagem da Teoria Ator-Rede		lançam mão do trabalho com as <i>affordances</i> do <i>smartphone</i> para uso experimental) e levantamento de usos	
EDUCAÇÃO & LINGUAGEM (Universidade Metodista de SP)	Reflexões sobre o ensino híbrido: uso da sala de aula invertida em cenários inovadores com TV Digital e múltiplas telas	Beserra, Marcondes Quaglio, Falandes	Levantamento de usos	2018
	Hábitos midiáticos e aprendizagem – proposição de hiperídia para o ensino fundamental	Junior, Almeida, Goi	Levantamento de usos	2017
	Usos e apropriações dos celulares: uma perspectiva educacional	Angeluci, Soares, Azevedo	Levantamento de usos	2018
	“É o que está acontecendo”: proposição didática para o desenvolvimento do letramento em língua estrangeira a partir do gênero <i>tweet</i>	Silva e Moreno	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-suporte) e levantamento de usos	2018
	Leitura e produção de textos digitais: uma abordagem multimidiática do gênero meme	Almeida e Amaral	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-suporte) e levantamento de usos	2018
Texto Livre: Linguagem e Tecnologia (UFMG)	WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras	Leite e Silva	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-suporte) e levantamento de usos	2015
	A mobilidade na aprendizagem: uma nova dimensão para a aprendizagem de língua estrangeira mediada por telefone celular	Alda	Levantamento de usos	2014
	Universo Móvel: um aplicativo educacional livre para dispositivos móveis	Neves, Melo e Machado	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-suporte)	2014
	Aplicativo digital: uma contribuição para o processo de ensino-	Vicente e Araújo	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-	2017

	aprendizagem		suporte)	
Qualis B3				
REVISTA DE ESTUDOS ACADÊMICO S DE LETRAS (UNEMAT)	USO DO SMARTPHONE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	Silva	Trabalho aplicado em contexto de ensino (1-suporte) e levantamento de usos	2017

Apêndice B – Handout 1

Digital storytelling: pandemic chronicles

ETAPA 1

Your task: To create a story from the perspective of a particular character (storyteller) who has been experiencing an unusual lifetime since the beginning of coronavirus global pandemic.

You can work in pairs or individually.

This project is called **digital storytelling** because you need to explore your smartphone in order to create the story. You have to use more than one of the available resources (photo, video and notes, for example).

ETAPA 2

The main idea is to pull different types of media together to develop your chronicle. For example: As an introduction, you may use your recorded voice and some pictures, then you may produce some videos to tell the rest of the story. In the end, you have to combine all the different media you used and turn them into a single file.


Digital storytelling: pandemic chronicles

It is possible to pull the parts together using some apps such as: **InShot**, **VivaVideo** and **Perfect Video**. They are available in PlayStore or Apple Store. You can download the app or explore **Canva** on its online website to create images, texts, videos and collages. They all have free available resources.

ETAPA 2

Free apps (Android/iOS/Desktop):
<https://blog.hubspot.com/marketing/best-video-editing-apps>
Canva: <https://www.canva.com/>
TikTok (short videos and collages):
iOS:
<https://apps.apple.com/br/app/tiktok/id835599320>
Android:
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zhiliaoapp.musically&hl=pt_BR

Digital storytelling: pandemic chronicles



ETAPA 3


Smartphones are the main digital resource for this project, so explore your devices as much as possible. However, of course you can also rely on your computer or laptop for editing your story.

ETAPA 4

In addition to your digital storytelling, you have to write a report whose main purpose is to document the creation process of your story. You need to add as many details as possible to this writing task. It is expected that you report the steps of your creative process and your motivation for creating the character of your story.

During this project, we are going to keep in touch on WhatsApp. My mobile number is [REDACTED]. You can contact me by email too: mariannacollaressoares@gmail.com. I am available to help you out.

Your chronicle and your report have to be posted on AVA, on 21st October.



ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
 INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Marianna Collares Soares Rego, sou aluna do curso de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande, e estou realizando esta pesquisa intitulada “PRODUÇÃO DE NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O USO DO SMARTPHONE NAS AULAS DE LÍNGUAS”, sob a orientação da professora Dra. Camila Lawson Scheifer. Após realizar o processo de consentimento, gostaria de convidar você para participar. O objetivo principal da oficina é que os alunos participantes produzam novas histórias utilizando os recursos (câmera, gravador de voz, bloco de notas, entre outros) do telefone celular. A segunda fase da pesquisa será realizada a partir das narrativas produzidas. Os dados coletados serão usados somente nesta pesquisa, que possui o objetivo de analisar o que se ganha e o que se perde na incorporação do telefone celular no ensino de línguas. Dessa maneira, a pesquisa trará benefícios e pode colaborar para que os alunos percebam novas possibilidades de aprendizagem, que envolvem não apenas o domínio do código da língua, mas também o corpo e o ser criativo ao longo de uma tarefa acadêmica. Os riscos dessa pesquisa são mínimos, como constrangimento ou desconforto com o uso do dispositivo. Frente a este risco a pesquisadora se compromete em garantir para você a assistência imediata, integral e gratuita, conforme Resolução CNS Nº 466 DE 2012, Art. 2, itens II.3, II.3.1. Sua participação é livre de despesas pessoais e compensação financeira, se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Você tem o direito de se manter informado sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos, mantendo-se o anonimato de sua identidade. É garantida a liberdade de retirada do consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você, para tanto entre em contato comigo (endereço: Rua General Neto, 588, e-mail: mariannasoarespesquisa@gmail.com, telefone: (53) 9 9925-7292) ou ainda pelo CEP-FURG (endereço: segundo andar do prédio das pró-reitorias, carreiros, avenida Itália, Km 8, bairro carreiros, Rio Grande-RS, e-mail: cep@furg.br, telefone: 3237.3011). O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social. Você receberá uma via deste termo e a outra ficará com a pesquisadora.

Você aceita participar?

Eu aceito participar desta pesquisa.

Assinatura do(a) participante. Data ___/___/___

Assinatura da pesquisadora responsável. Data ____/____/____