



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS

WILFRID ALBUQUERQUE DE SOUZA

**CRIATIVIDADE E CRITICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM DIGITAL STORYTELLING E
LETRAMENTOS DIGITAIS NO SCRATCH**

JOÃO PESSOA

2024

WILFRID ALBUQUERQUE DE SOUZA

**CRIATIVIDADE E CRITICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES
SOBRE O TRABALHO COM DIGITAL STORYTELLING E LETRAMENTOS
DIGITAIS NO SCRATCH**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Letras-Inglês, da Universidade Federal da Paraíba
– UFPB, como requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciado em Letras - Inglês.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jailine Mayara Sousa de
Farias

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A345c Albuquerque, Wilfrid.

Criatividade e criticidade nas aulas de inglês : reflexões sobre o trabalho com digital storytelling e letramentos digitais no Scratch / Wilfrid Albuquerque. - João Pessoa, 2024.

77 f.

Orientadora : Jailine Mayara Sousa de Farias.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2024.

1. Ensino de língua inglesa. 2. (Multi)letramentos digitais. 3. Multimodalidade. 4. Narrativas digitais. 5. Scratch. I. Farias, Jailine Mayara Sousa de. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 811.111:004

**CRIATIVIDADE E CRITICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES
SOBRE O TRABALHO COM DIGITAL STORYTELLING E LETRAMENTOS
DIGITAIS NO SCRATCH**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras - Inglês, e aprovado em sua forma final pela Banca Examinadora designada pela Coordenação do curso de Letras - Inglês da Universidade Federal da Paraíba.

Aprovado em: 15 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Jailine Mayara Sousa de Farias (UFPB)

Orientadora

Prof^a Dr^a. Lebiam Tamar Gomes Silva (UFPB)

Examinadora

Prof^a Dr^a. Francieli Freudenberger Martiny (UFPB)

Examinadora

JOÃO PESSOA

2024

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, sempre presente em minha vida, conduzindo meus passos mesmo quando eu não compreendia os caminhos ou razões. Em Ti, confio plenamente, sabendo que tudo tem um propósito.

Aos meus familiares e amigos, por serem minha base ao longo desta jornada, oferecendo apoio incondicional, palavras de incentivo e os melhores desejos para minha trajetória.

À Associação Comunitária Nossa Senhora da Paz e a todos os colaboradores dessa instituição, que me inspiram desde meus tempos como aluno do PEEPV. Vocês foram, e continuam sendo, o impulso que me leva a querer ser um educador melhor e a transformar realidades semelhantes à minha.

Aos meus alunos participantes desta pesquisa e a seus responsáveis, sou grato pela confiança em embarcarem comigo nessa experiência. Cada interação foi um aprendizado valioso.

Agradeço também à banca examinadora, formada cuidadosamente por professoras que marcaram minha jornada ao longo desses cinco anos de universidade. À Professora Francieli, que foi, em diferentes momentos, professora, coordenadora, colega de escrita, mas sempre uma presença atenciosa e generosa. Com você, aprendi muito e sigo admirando sua dedicação.

À Professora Lebiam, que, apesar de pouco tempo de convivência, me impressionou profundamente como educadora. Sua dedicação, seu cuidado e sua criteriosa atenção à educação são uma imensa inspiração para mim.

À Professora Rafaela, por aceitar meu convite para ser suplente da banca, permitindo que eu compartilhe meu trabalho com alguém cuja competência e profissionalismo admiro tanto. É uma honra tê-la nesta etapa.

À minha orientadora, professora, mentora, exemplo de ser humano e essencial nesta minha caminhada, Jailine. Um imenso prazer realizar essa pesquisa ao seu lado. Compartilhamos muitas experiências, passamos por momentos de tensão e preocupação, mas também por grandes realizações. Suas palavras de conforto e sua sabedoria me inspiraram profundamente. Espero poder herdar parte do seu vasto conhecimento, mas, como alguém sábia um certo dia falou de outra sábia, reconheço que ainda preciso "esfregar a cabeça" na sua.

Por fim, dedico este trabalho ao meu maior alicerce, à minha mãe. Você nunca me deixou faltar nada e sempre fez o possível para que eu chegasse onde estou hoje. Mesmo nas maiores dificuldades, você me criou sozinha e me ensinou a ser quem sou. Esta conquista também é sua.

RESUMO

A rápida evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm transformado o cenário educacional, exigindo a adoção de novas metodologias de ensino que integrem tecnologias digitais no processo de aprendizagem. Diante desse contexto, esta pesquisa busca investigar o impacto de uma abordagem pedagógica no ensino de Língua Inglesa (LI), focando na criação de *digital stories* (narrativas digitais) com a plataforma *Scratch* e no desenvolvimento dos letramentos digitais (LDs) dos alunos. O quadro teórico que fundamenta este trabalho articula contribuições de teóricos como Lankshear e Knobel (2008, 2015), Cope e Kalantzis (2015), Buckingham (2008), Kress (2001), Monte Mór (2015), Rojo e Moura (2019), Luke (2018), entre outros, os quais discutem práticas de LDs, multiletramentos, práticas pedagógicas críticas e a integração das tecnologias digitais no ensino de línguas, dialogando, ainda, com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa de cunho interpretativista (Severino, 2007), por meio do qual investigaremos os dados gerados durante um minicurso realizado em uma ONG no município de Itapororoca, Paraíba. Os dados resultantes da experiência pedagógica incluem: planejamento, questionários, diário de campo, além das produções dos alunos no *design journal* (diário de design) e no *Scratch*. Os principais resultados da pesquisa evidenciam que a integração de *digital stories* no ensino de LI, por meio do *Scratch*, promoveu um significativo engajamento dos alunos, ampliando seu repertório linguístico e desenvolvendo LDs críticos e habilidades de composição multimodal digital, que permitiram expressar suas identidades culturais de forma crítica e criativa. A análise também revelou dificuldades técnicas e linguísticas que exigiram adaptações constantes e suporte adicional. Mesmo com os desafios enfrentados, os resultados ressaltam a importância de práticas educacionais situadas que valorizem a inclusão e a reflexão crítica sobre os usos das tecnologias, apontando para futuras práticas e estratégias pedagógicas que superem essas barreiras e potencializem uma educação linguística significativa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. (Multi)Letramentos Digitais. Multimodalidade. Narrativas Digitais. Scratch.

ABSTRACT

The rapid evolution of Information and Communication Technologies (ICTs) has transformed the educational landscape, requiring the adoption of new teaching methodologies that integrate digital tools into the learning process. In this context, this research aims to investigate the impact of a pedagogical approach in teaching English as a Second Language (ESL), focusing on the creation of digital stories using the Scratch platform and the development of students' digital literacies (DLs). The theoretical framework underlying this work draws on contributions from scholars such as Lankshear and Knobel (2008, 2015), Cope and Kalantzis (2015), Buckingham (2008), Kress (2001), Monte Mór (2015), Rojo and Moura (2019), and Luke (2018), who discuss DL practices, multiliteracies, critical pedagogical approaches, and the integration of digital technologies in language teaching, aligning with the guidelines of the Brazilian *National Common Curricular Base* (BNCC). This research adopts a qualitative and interpretive methodological approach (Severino, 2007) by investigating data generated during a minicourse conducted at an NGO in the city of Itapororoca, Paraíba. The data collected includes planning documents, questionnaires, field notes, and students' productions in both design journals and on Scratch. The main findings indicate that integrating digital storytelling in EFL teaching via Scratch significantly engaged students, expanded their linguistic repertoire, and developed critical DLs and digital multimodal composition skills, enabling them to express their cultural identities critically and creatively. The analysis also revealed technical and linguistic challenges that required continuous adaptations and additional support. Despite these challenges, the results highlight the importance of situated educational practices that emphasize inclusion and critical reflection on the use of technologies, pointing towards future pedagogical practices and strategies to overcome these barriers and foster meaningful language education.

Keywords: Teaching English as a Second Language. Digital Literacies. Digital Storytelling. Scratch. Multiliteracies. Multimodality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TPCK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COPPA	<i>Children's Online Privacy Protection Act</i>
PEEPV	Projeto Educativo na “Escola Pela Vida”
ACNSP	Associação Comunitária Nossa Senhora da Paz
ONG	Organização Não Governamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ELC	Educação Linguística Crítica
LDs	Letramentos Digitais
DS	<i>Digital Storytelling</i>
SD	Sequência Didática
LI	Língua Inglesa
LP	Linguagens de Programação
LN	Linguagens Naturais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 (MULTI)LETRAMENTOS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: QUESTÕES CONCEITUAIS E PEDAGÓGICAS	13
2.1 Evolução e Perspectivas dos (Multi)Letramentos no Ensino de Línguas	13
2.2 Letramentos Digitais, Cultura Tecnológica e Implicações Educacionais	18
2.2.1 Letramentos Digitais: Paralelos entre os Processos de Aprendizagem de Linguagens de Programação e de Linguagens Naturais	20
2.2.2 Dimensões Éticas, Críticas e de Participação dos Letramentos Digitais no Contexto Educacional	21
2.3 Orientações para o Ensino de Inglês no Brasil e Caminhos para uma Educação Linguística Crítica	24
2.3.1 Eixos, Competências e Habilidades: Orientações da BNCC para o Ensino de Língua Inglesa	26
2.3.2 Composições Multimodais Digitais: Articulações entre as Práticas de Digital Storytelling e a BNCC	27
3 MAPEANDO O PROCESSO DE PESQUISA: MÉTODOS E CAMINHOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LI E INTEGRAÇÃO DO SCRATCH	31
3.2 Sondando o Contexto: Quem São os Participantes e o Porquê da Plataforma Scratch	31
3.2.1 A Escolha da Plataforma Scratch	33
3.3 Etapas da pesquisa: Uma Longa Jornada...	34
3.3.1 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa	35
3.3.2 Análise dos Dados	36
4 LETRAMENTOS DIGITAIS EM AÇÃO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO MINICURSO	37
4.1 Planejamento: Uma Proposta de Minicurso	37
4.2 Implementação e Resultados: O Impacto das Narrativas Digitais no Ensino de Inglês	45
4.2.1 Situation Presentation: Primeiros Passos na Cultura Digital	46
4.2.2 Designing Stories: o Processo de Criação de Narrativas Digitais no Scratch	52
4.2.2.2 Do impresso ao digital: transposição do design journal para o Scratch	55
4.2.3 Final Productions: Entre Criatividade e Criticidade	58
4.2.3.1 As dimensões dos letramentos digitais nas Final Productions: aplicando criativamente e analisando criticamente	59
4.2.3.2 Possibilidades de remix: uma análise das dimensões de poder em composições multimodais digitais	61
4.3 Reflexões e discussões: desafios e oportunidades	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE A - GRÁFICOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO INICIAL DE	

SONDAGEM E DO QUESTIONÁRIO FINAL DE FEEDBACK	74
APÊNDICE B - PLANOS E MATERIAIS ELABORADOS PARA O MINICURSO	74
APÊNDICE C - MODELO DE DIGITAL STORY NO SCRATCH	75
APÊNDICE D - PRODUÇÃO FINAL DAS DIGITAL STORIES DOS ALUNOS	75
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	76

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, marcada pela rápida evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pela globalização e por mudanças aceleradas nas esferas sociais e culturais, a sala de aula, como ambiente de formação de pessoas, não pode se manter alheia a essas transformações (Lankshear; Knobel, 2006; Cope; Kalantzis, 2021). Isso demanda uma constante revisão e transformação dos métodos de ensino, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas (Luke, 2018; Monte Mór, 2015). Nesse contexto, a presente proposta de pesquisa emerge da necessidade de buscar construir possibilidades de integração das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa que possam contribuir para o desenvolvimento linguístico e os letramentos digitais dos alunos (Lankshear; Knobel, 2008, 2015), a partir da exploração das possibilidades de uso das tecnologias de modo crítico, criativo e significativo.

As mudanças que temos vivenciado impõem a necessidade de desenvolver nos alunos não apenas a competência técnica, mas também um uso crítico e ético das tecnologias, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A BNCC destaca a importância de integrar as tecnologias digitais ao currículo escolar, preparando os alunos para os desafios do século XXI, que demandam novas habilidades e competências. O problema de pesquisa deste estudo surge, portanto, da necessidade de investigar se e como o uso de tecnologias digitais, como o Scratch¹, pode contribuir para desenvolver letramentos que vão além de uma visão instrumental, abordando dimensões operacionais, culturais e críticas no ensino de práticas digitais e da língua inglesa, conforme proposto pela BNCC e pelos estudos acerca de letramentos e multiletramentos. Buscamos, desse modo, responder a pergunta "Se e como a integração da plataforma *Scratch* em uma proposta de minicurso para o ensino de Língua Inglesa pode promover o desenvolvimento de letramentos digitais críticos, ampliando seus repertórios linguísticos e tecnológicos, e permitindo uma expressão mais consciente e crítica de suas identidades culturais e sociais?".

Acreditamos que a criação de narrativas digitais no *Scratch*, por meio de uma proposta pedagógica, ancorada em teóricos como Cope e Kalantzis (2015), Monte Mór (2015), Lankshear

¹ O *Scratch* é uma plataforma de programação visual desenvolvida pelo MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts). O programa é projetado para ser usado por crianças e iniciantes em programação, oferecendo uma maneira acessível e divertida de aprender os conceitos básicos de codificação. Para isso, o ambiente de programação do *Scratch* utiliza blocos de encaixe que representam diferentes comandos e operações e, assim, os usuários podem criar scripts arrastando e soltando esses blocos para criar programas interativos. Endereço do site: <https://scratch.mit.edu>

a Knobel (2008) e outros, pode contribuir para a ampliação de seus repertórios linguísticos e desenvolvimento de uma compreensão crítica das práticas digitais, colaborando para o empoderamento no ambiente educacional e digital, através do engajamento dos alunos em práticas de letramentos e composição multimodal digital.

Além da relevância para a sociedade e para a comunidade científica, esta pesquisa também se fundamenta nas experiências pessoais e profissionais do pesquisador. Como ex-aluno de escola pública, o pesquisador enfrentou os desafios típicos de estudantes em contextos de vulnerabilidade social, o que despertou um interesse genuíno em desenvolver práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Uma experiência transformadora durante um intercâmbio ao Canadá contribuiu para ampliar sua visão sobre o ensino de línguas e o papel das tecnologias digitais no processo educacional. Essa vivência, aliada à sua formação em Letras – Inglês e à participação em projetos como o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e o grupo de pesquisa Leading - Letramentos, Ensino e Ação Docente em Inglês (CNPq/UFPB), reforçou seu desejo de replicar práticas de ensino inovadoras e eficazes que integrem tecnologia e desenvolvimento linguístico.

Sua atuação como educador em uma ONG, a Associação Comunitária Nossa Senhora da Paz (ACNSP), através do Projeto Educativo na “Escola Pela Vida” (PEEPV), também fornece um contexto propício para a aplicação prática das teorias e conceitos discutidos ao longo desta pesquisa. O PEEPV atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, a maioria estudantes da rede pública, criando um ambiente ideal para testar abordagens pedagógicas que utilizam tecnologias digitais, como o *Scratch*, para promover uma educação linguística crítica e inclusiva que capacite os alunos a utilizar a tecnologia de forma criativa, crítica e empoderadora. A relevância deste estudo, portanto, não se limita ao campo teórico, mas se estende à prática educacional cotidiana, especialmente no contexto de populações socioeconomicamente desfavorecidas.

Este trabalho se ancora teoricamente nas discussões sobre letramento e multiletramentos, apoiando-se em autores como Soares (2003), Kleiman (1995), Street (1984), Rojo e Moura (2019) para abordar as distinções entre alfabetização e letramento, especialmente no contexto brasileiro, além das ideias de Cope e Kalantzis (2015) sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e os processos de conhecimento, bem como os estudos de Kress e van Leeuwen (2001) e Barnes e Tour (2023) sobre multimodalidade. Dessa forma, a pesquisa também se alinha à abordagem de

letramento crítico a partir de Freire (1974), Monte Mór (2018) e Pennycook (2001), que visam a inclusão e a participação crítica no ensino de línguas. O trabalho também adota a perspectiva de letramentos digitais críticos discutida por Buckingham (2008), Lankshear e Knobel (2008) e Luke (2018), que enfatizam a participação crítica em ambientes digitais. Nesse aspecto, o gênero Digital Storytelling (DS) é explorado com base em Robin (2008) e Bull e Kajder (2004), como prática pedagógica multimodal e alinhada às teorias supracitadas e às orientações do documento norteador da educação brasileira, a BNCC.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o impacto de uma proposta pedagógica de um minicurso no ensino de Língua Inglesa, tendo como foco a criação de *digital stories* utilizando a plataforma *Scratch* e o desenvolvimento dos letramentos digitais dos alunos.

Para isso, os objetivos específicos incluem:

- a) Revisar a literatura relacionada aos multiletramentos, letramentos digitais (LDs), a fim de investigar a integração de tecnologias, especificamente a plataforma *Scratch*, e seu papel no contexto do ensino de Língua Inglesa (LI);
- b) Desenvolver e implementar uma proposta pedagógica para ensino de língua inglesa, tendo como foco a criação de *digital stories* por meio da plataforma *Scratch*, ancorada na reflexão sobre as ideias da revisão de literatura realizada;
- c) Analisar, a partir dos dados obtidos e sistematizados, a experiência de um minicurso que integrou o *Scratch* com base nos objetivos de letramentos digitais e nas competências e habilidades previstas pela BNCC para o ensino de LI, utilizando o gênero digital storytelling;
- d) Analisar o impacto dessa abordagem no desenvolvimento linguístico e crítico dos alunos, avaliando como os letramentos digitais foram ampliados nas práticas de criação e análise de narrativas multimodais, propondo possíveis ajustes para futuras implementações.

Tendo em vista tais objetivos, o trabalho está organizado em cinco capítulos principais. O Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica, que discute as teorias de letramento e multiletramentos, as novas tecnologias e os letramentos digitais, e a relação dessas abordagens com a BNCC e a educação linguística crítica. Este capítulo também explora as orientações da BNCC para o ensino de língua inglesa e o trabalho com o gênero DS. No Capítulo 3, são apresentados os procedimentos metodológicos, detalhando a plataforma *Scratch*, o contexto e os

participantes da pesquisa, as etapas da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos de análise dos dados, divididos entre planejamento, implementação e resultados. O Capítulo 4 aborda a apresentação e análise dos resultados, incluindo o planejamento do minicurso, a implementação e os resultados obtidos — divididos em três blocos: *situation presentation*, *designing stories* e *final productions*. Neste capítulo, também refletimos sobre as dimensões dos letramentos digitais e a multimodalidade nas produções dos alunos. Por fim, as principais conclusões da pesquisa são apresentadas, bem como sugestões para futuras pesquisas e intervenções pedagógicas.

2 (MULTI)LETRAMENTOS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: QUESTÕES CONCEITUAIS E PEDAGÓGICAS

A fundamentação teórica deste trabalho parte da compreensão de que a linguagem é uma prática social essencial para a construção de significados e para a mediação de interações no mundo contemporâneo. A linguagem não se limita a um conjunto de regras gramaticais; ela é um meio dinâmico por meio do qual os indivíduos negociam e constroem significados dentro de contextos específicos, isto é, sempre de modo situado (Bakhtin, 1981; Halliday, 1978).

No cenário educacional atual, as práticas de linguagem têm sido cada vez mais moldadas pela integração de tecnologias digitais, o que abre novos caminhos e possibilidades para o ensino de Língua Inglesa. Diante dessas transformações, surge a necessidade de explorar abordagens inovadoras que englobem não apenas o ensino tradicional, mas o trabalho com letramentos, isto é, com os usos, incluindo os letramentos digitais, que permitem uma interação mais ampla com o mundo digital e multimodal. Ao longo desta seção, serão apresentados os principais conceitos que sustentam essa perspectiva, trazendo à tona como essas práticas podem transformar a experiência de ensino-aprendizagem.

2.1 Evolução e Perspectivas dos (Multi)Letramentos no Ensino de Línguas

O conceito de letramento tem evoluído significativamente nas últimas décadas, refletindo mudanças culturais, tecnológicas e sociais. O termo "letramento" começou a ganhar destaque no final dos anos 1980 e na década de 1990, especialmente no Brasil, como uma distinção importante em relação ao conceito de alfabetização. Enquanto a alfabetização se refere ao processo de aprendizado do alfabeto e suas convenções de leitura e escrita, o letramento amplia essa visão, englobando não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a inserção do indivíduo nas práticas sociais que envolvem a escrita (Rojo; Moura, 2019). Segundo Soares (2003), o letramento não se limita ao ato de alfabetizar-se, mas refere-se ao estado ou condição de quem se apropria da leitura e escrita e passa a utilizá-las em seu contexto social.

A partir dessa perspectiva, Kleiman (1995) e Street (1984) trouxeram uma visão socioantropológica do letramento, definindo-o como as práticas culturais que envolvem o uso da linguagem escrita em contextos cotidianos, indo além da mera decodificação de palavras. Rojo e

Moura (2019) destacam que o letramento reflete as variadas formas de uso da escrita, e quando falamos em letramento(s), reconhecemos a pluralidade de práticas que emergem em diferentes contextos sociais. Paulo Freire (1974), com sua pedagogia crítica, também contribuiu significativamente para esse entendimento, ao enfatizar que a alfabetização deve promover a conscientização crítica e a participação ativa nas práticas sociais, conectando o ato de ler e escrever ao exercício da cidadania e à transformação social.

Rojo e Moura (2019) apontam ainda que o conceito no plural - "letramentos" - reflete a multiplicidade de eventos de letramento nos quais o indivíduo interage com diferentes textos e práticas escritas. Os autores explicam que as práticas letradas variam em função dos contextos culturais e tecnológicos, e isso exige que o ensino de línguas aborde a leitura e a escrita em uma perspectiva mais abrangente e situada nas realidades sociais dos alunos.

Essa evolução no conceito de letramento(s) pode ser entendida através de três gerações de teorias no Brasil, como destacam Monte Mor (2015) e outros autores. A primeira geração foi marcada pelas ideias de Freire na década de 1960, que questionavam o modelo tradicional de alfabetização focado na decodificação e desconectado da realidade social dos alunos. A segunda geração, surgida nos anos 1980 e 1990, foi influenciada pelas críticas de Street (1984) ao modelo autônomo de letramento, que via a alfabetização como algo neutro e universal. Esta geração trouxe uma visão mais crítica, reconhecendo que o letramento está sempre inserido em contextos culturais e ideológicos específicos.

A terceira geração, desenvolvida a partir dos anos 2000, está diretamente relacionada ao conceito de "multiletramentos", proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996 (Cazden et al., 1996). Essa abordagem, conforme explicam Cope e Kalantzis (2015), vai além das práticas tradicionais de leitura e escrita, abrangendo também a diversidade cultural e a multimodalidade, ou seja, as diferentes formas de comunicação que integram textos contemporâneos. Dessa forma, a ideia de multiletramentos reflete a transformação dos textos e das práticas sociais na era digital e globalizada, exigindo que o ensino de línguas aborde não apenas a escrita tradicional, mas também a interpretação e a produção de significados em diversos modos semióticos (Rojo; Moura, 2019).

Nesse sentido, Monte Mór (2015) destaca que os multiletramentos representam a terceira geração das teorias sobre letramento, conectando o ensino de línguas às práticas sociais mais amplas, incluindo as novas formas de comunicação digital. Como observa Kress (2003), a

predominância da imagem e de outras formas de representação sobre a escrita reflete uma mudança na forma como construímos significados no mundo contemporâneo. Essa transformação exige uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a multimodalidade, conforme apontado por Lemke (2010).

A multimodalidade emerge, portanto, como outro conceito essencial na comunicação e na educação linguística, referindo-se ao uso de múltiplos modos de comunicação, como imagens, texto, som e movimento, para criar e interpretar significados. A abordagem de Kress e Van Leeuwen (2001) sobre multimodalidade destaca a transição de uma preferência cultural por privilegiar um único modo (a escrita), amplamente presente no Ocidente, para uma prática mais integrada e multimodal. Por muito tempo, os gêneros mais valorizados, como romances literários, tratados acadêmicos e relatórios oficiais, eram produzidos sem muita atenção à ilustração ou à variação gráfica significativa. Essa prática refletia uma visão monomodal dominante, em que cada modo de comunicação (linguagem, arte, música) era tratado de maneira isolada, com suas próprias regras e especializações (Kress; Leeuwen, 2001).

No entanto, como ressaltado por Kress 2000 (apud Monte Mór, 2015), a multimodalidade não é um fenômeno recente. Todos os textos, de certa forma, sempre foram multimodais, pois a comunicação envolve diversos elementos além do verbal ou escrito. Segundo o autor, mesmo uma garrafa de água, por exemplo, pode comunicar significados variados por meio de seu *design*, cor e formato, revelando a complexidade dos modos de comunicação e interação. Kress argumenta ainda que até a linguagem escrita e falada, tradicionalmente vistas como monomodais, são, na verdade, multimodais, pois envolvem modos diversos, como ritmos, tons de voz, gestos e expressões faciais, que contribuem para a construção de sentido.

No contexto digital, com o desenvolvimento de novas formas de comunicação e tecnologias, como a mídia de massa e os eventos multimídia, a multimodalidade ganha uma nova dimensão, oferecendo aos educadores e alunos oportunidades inéditas para a criação de textos que integram múltiplos modos semióticos de forma dinâmica e interativa. Todavia, Kress e Van Leeuwen (2001, 2006) apontam que, embora as diversas formas de comunicação, como a comunicação visual, tenham se tornado cada vez mais importantes na sociedade contemporânea, essas habilidades ainda não são devidamente ensinadas nas escolas. Os autores argumentam que, na era digital, a competência em criar textos multimodais – que combinam elementos visuais,

textuais, sonoros, gestuais, etc. – é crucial, mas as instituições de ensino continuam a privilegiar a escrita como principal forma de avaliação e comunicação.

Nessa perspectiva, Cope e Kalantzis (2015) defendem que a pedagogia dos multiletramentos deve justamente incorporar essa diversidade cultural e tecnológica, preparando os alunos para atuar em um mundo cada vez mais multimodal e multicultural. Ao abordar os diferentes modos de comunicação, a pedagogia dos multiletramentos também promove uma reflexão crítica sobre as práticas sociais, conectando-as às realidades cotidianas dos estudantes. Monte Mór (2015) acrescenta que essa abordagem transdisciplinar é fundamental para desenvolver competências que permitam aos alunos navegar pelos textos e contextos complexos do mundo contemporâneo.

Assim sendo, a pedagogia dos multiletramentos, conforme proposta pelo GNL, estrutura-se a partir de três questões centrais: o "porquê," o "quê," e o "como" da integração de múltiplos contextos culturais e multimodalidade no ensino.

O "Porquê" dos Multiletramentos diz respeito às mudanças nos contextos de trabalho, cidadania e identidade, que exigem uma pedagogia que vá além das práticas tradicionais de alfabetização. A capacidade de navegar e contribuir em um mundo diversificado e conectado exige novas habilidades de letramento. O "Quê" dos Multiletramentos, por sua vez, refere-se à importância central de considerar os múltiplos contextos culturais e formas de comunicação no ensino e reflexão sobre a diversidade de significados e práticas que os alunos encontrarão. Isso inclui a capacidade de interpretar e produzir significados em diversos modos, como o visual e o áudio, além da escrita. Por fim, o "Como" dos Multiletramentos concerne à maneira como se aplica essa pedagogia. Conforme descrito por Cope e Kalantzis (2015), a Pedagogia dos Multiletramentos oferece uma abordagem rica e multifacetada para o *design* de atividades pedagógicas. O conceito central dessa pedagogia é o "*Learning by Design*", que enfatiza a importância de criar atividades de aprendizagem que considerem diversos tipos de abordagens e contextos para atender às necessidades específicas dos alunos.

Esse modelo de ensino busca promover um aprendizado mais contextualizado e significativo ao incorporar quatro processos principais: *Experienciar*, *Conceitualizar*, *Analisar* e *Aplicar*. O quadro a seguir foi adaptado das definições de processos de conhecimento propostas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, pp. 74-75), refletindo uma interpretação dos elementos-chave descritos na Pedagogia dos Multiletramentos:

Quadro 1 - Processos de conhecimento na sala de aula

Processo de Conhecimento	Subprocesso	Descrição
Experenciar (Prática Situada)	O Conhecido	Os estudantes trazem para a situação de aprendizagem suas próprias experiências e referências familiares, conectando novas informações ao que já conhecem.
	O Novo	Os estudantes são expostos a novas situações, informações ou contextos desconhecidos, observando e participando para ampliar seu repertório de conhecimento.
Conceitualizar (Instrução Explícita)	Por Nomenclatura	Os estudantes classificam informações em categorias e atribuem nomenclaturas, aplicando termos específicos para organizar o conhecimento.
	Com Teoria	Os estudantes conectam informações e elaboram teorias, criando generalizações e compreensões a partir dos conceitos discutidos em sala de aula.
Analisar (Enquadramento Crítico)	Funcionalmente	Os estudantes analisam relações de causa e efeito, explorando as funções e as lógicas por trás dos fenômenos e acontecimentos estudados.
	Criticamente	Os estudantes avaliam as razões e motivações por trás de ideias e práticas, considerando os interesses, perspectivas e estruturas de poder envolvidas.
Aplicar (Prática Transformada)	Apropriadamente	Os estudantes utilizam o conhecimento adquirido para resolver problemas ou criar algo, aplicando o que aprenderam de forma prática e em contextos adequados.
	Criativamente	Os estudantes transformam e inovam com base no que aprenderam, criando novos produtos, soluções ou formas de pensar a partir do conhecimento aplicado.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, pp. 74-75).

Esses processos podem ser mobilizados efetivamente no ensino de línguas para criar uma experiência de aprendizado mais dinâmica e interativa, engajando os alunos de maneira mais profunda e significativa.

Ao integrar, nas práticas docentes, os processos de Experienciar, Conceitualizar, Analisar, e Aplicar, essas categorias proporcionam uma base sólida para que alunos e educadores atuem de forma crítica e consciente em um mundo em constante transformação, em que novos desafios para educação surgem diariamente, incluindo novas possibilidades de construção de significados mediadas pelo digital.

2.2 Letramentos Digitais, Cultura Tecnológica e Implicações Educacionais

Com as transformações sociais, econômicas e educacionais contemporâneas, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vêm ganhando destaque e desempenhado um papel central. Essas tecnologias alteraram profundamente a forma como as informações são compartilhadas e acessadas, demandando uma revisão significativa dos métodos e práticas pedagógicas tradicionais, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. Segundo Cope e Kalantzis (2021), o determinismo tecnológico sugere que as mudanças tecnológicas impulsionam transformações sociais e educacionais. No entanto, apesar das novas possibilidades oferecidas pelas TICs, muitas práticas pedagógicas permanecem inalteradas, continuando a reproduzir modelos tradicionais em formatos digitais. Cope e Kalantzis (2021, p. 2, tradução do autor)² observam que "a notável multimodalidade do novo meio foi utilizada para fazer as mesmas coisas antigas", como a conversão de livros didáticos em e-books e a realização de palestras em vídeo em vez de presenciais.

Essa persistência de pedagogias tradicionais, mesmo com a integração de tecnologias digitais, reflete um apego ao modelo de ensino centrado no professor, focado na transmissão de conhecimento e em testes de memória (Cope; Kalantzis, 2021). Contudo, a crítica a essas abordagens tradicionais têm uma longa história, com pensadores como Jean-Jacques Rousseau, Maria Montessori, John Dewey e Paulo Freire defendendo modelos mais progressistas de educação que valorizam a participação ativa e o pensamento crítico (Cope; Kalantzis, 2021).

As tecnologias digitais têm o potencial de transformar as práticas pedagógicas ao mudar o papel do professor e expandir as possibilidades de ensino e aprendizagem. Cope e Kalantzis (2021) sugerem que, com a incorporação das TICs, o papel do professor deve evoluir de um mero transmissor de conhecimento para um curador digital que projeta e facilita atividades de aprendizagem. Essa mudança é crucial para atender às novas demandas educativas do século

² Original: "We used the remarkable multimodality of the new medium to do the same old stuff".

XXI, onde o foco deve se deslocar do ensino de habilidades técnicas para o desenvolvimento de competências amplas, como pensamento crítico, colaboração e criatividade (Cope; Kalantzis, 2021).

Cazden et al. (1996) destacam que as linguagens necessárias para a construção de significados estão mudando em três áreas principais: vida profissional, vida pública e vida privada. A transição do modelo Fordista de produção para o "pós-Fordismo", por exemplo, reflete a necessidade de trabalhadores mais flexíveis e competentes, o que exige uma reformulação da pedagogia da alfabetização para torná-la relevante para as novas exigências da vida profissional (Cazden et al., 1996). As TICs devem ser vistas não apenas como ferramentas tecnológicas, mas como uma oportunidade para repensar e reformular práticas pedagógicas de forma a alinhar o ensino às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

Considerando essa era digital, à medida que avançamos na compreensão dos letramentos em contextos contemporâneos, é essencial discutir o conceito de letramentos digitais, que emergem das transformações sociais e tecnológicas que caracterizam a era digital. Esse conceito alinha-se com a proposta de multiletramentos na educação, sugerindo que o ensino deve englobar tanto as competências técnicas quanto às críticas, proporcionando aos alunos ferramentas para navegar e interpretar o mundo digital de maneira mais profunda e reflexiva.

Todavia, a definição de letramento digital, muitas vezes reduzida a habilidades técnicas ou à interação com informações, ignora a complexidade das práticas sociais e das intenções humanas envolvidas (Lankshear; Knobel, 2015). Interações mediadas por texto vão além da simples transmissão de informações; elas são, na verdade, práticas sociais que refletem relações e contextos. Conforme Lankshear e Knobel (2015), a crítica sociocultural argumenta que essa visão limitada distorce a realidade, não levando em conta as diversas formas de engajamento que as pessoas têm com o conteúdo digital.

De forma similar a ampliação e evolução do conceito de letramentos mencionado anteriormente, como compreendido por Lankshear, Knobel (2008, 2015) e Buckingham (2008), é crucial enfatizarmos a pluralidade inerente ao termo "*digital literacy*" (letramento digital), que engloba uma variedade de práticas sociais e concepções de construção de significado na era digital. Nesse sentido, Lankshear e Knobel (2006, tradução do autor)³ argumentam que:

³ Original: "[...] we should think of «digital literacy» as shorthand for the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged etc., via digital codification. Digital literacy is really digital literacies."

devemos pensar em 'letramento digital' como uma abreviação para as inúmeras práticas sociais e concepções de engajamento na produção de significado mediado por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos, trocados, etc., via codificação digital. O letramento digital é, na verdade, letramentos digitais. (p. 17).

Assim, entendemos o termo letramentos digitais aqui para além de mais uma nomenclatura que agrega o termo “letramentos” como uma mera forma de referência a técnicas, mas como uma forma de educação que vai além das habilidades operacionais básicas, destacando a importância de compreender, utilizar e criar significados em contextos digitais de forma crítica, em vez de vê-las apenas como meios neutros de entrega de informações (Lankshear; Knobel, 2008; Buckingham, 2008). Nesse sentido, é importante compreender como tais práticas se relacionam ao uso de linguagens de programação, que oferecem uma "linguagem" específica que requer domínio de regras, sintaxes e estruturas — características também presentes no aprendizado de uma língua estrangeira.

2.2.1 Letramentos Digitais: Paralelos entre os Processos de Aprendizagem de Linguagens de Programação e de Linguagens Naturais

A partir das discussões sobre letramentos digitais e as práticas pedagógicas no ensino de línguas, torna-se pertinente discutirmos a noção de linguagens de programação (LP), que vem ganhando destaque no contexto de uso de tecnologias na educação. Ao introduzir o conceito de LP em um contexto educacional e linguístico, é útil considerar a definição de Mitchell (2002), que descreve as LP como meios de expressão na criação de softwares. Segundo Mitchell (2002), uma boa LP deve não apenas facilitar a escrita de códigos de maneira concisa e clara, mas também apoiar a comunicação e a manutenção entre diferentes componentes de software, ajudando a gerenciar a complexidade dos sistemas e a manter o ciclo de vida do software.

Nesse sentido, a LP atua como uma ferramenta para resolver problemas específicos e é projetada para ser compreendida e usada por outros desenvolvedores, assim como uma linguagem natural precisa ser compreensível por interlocutores humanos. Historicamente, linguagens como Fortran e Cobol foram criadas para atender necessidades específicas, como cálculos científicos e aplicações comerciais, respectivamente, e evoluíram para tornar a comunicação com a máquina mais intuitiva e alinhada a finalidades funcionais (Michell, 2002).

Programar envolve uma “linguagem” própria, que compartilha com o aprendizado de uma língua estrangeira a necessidade de compreensão de regras e estruturas específicas. Para fundamentar a relação entre o aprendizado de linguagens naturais (LN) — como uma segunda língua, por exemplo — e o aprendizado de LP, o estudo de Graafsma et al. (2023) oferece um embasamento teórico importante ao argumentar que habilidades cognitivas subjacentes ao aprendizado de programação — como resolução de problemas, raciocínio lógico e sensibilidade gramatical — têm paralelos com a aquisição de uma língua estrangeira. Baseando-se em pesquisas anteriores, como as de Hermans e Aldewereld (2017, apud Graafsma et al., 2023), e Fedorenko et al. (2019, apud Graafsma et al., 2023), Graafsma argumenta que tanto a programação quanto o aprendizado de uma segunda língua exigem planejamento, sensibilidade a regras e uma estruturação gramatical comparável.

Os estudos ainda sugerem que a programação depende de habilidades cognitivas semelhantes às empregadas na aquisição de uma segunda língua, como a capacidade de memorização e de induzir regras gramaticais (Skehan, 1991, apud Graafsma et al., 2023). Além disso, Graafsma utiliza a hierarquia PGK (Perrenet et al., 2005, apud Graafsma et al., 2023), que descreve a resolução de problemas em programação em níveis que vão do planejamento geral até a implementação específica, sugerindo uma proximidade com a forma de estruturar a aprendizagem em LN.

Ao explorar a conexão entre o aprendizado de uma segunda língua e o aprendizado de LP, percebemos que essas linguagens oferecem outras camadas de reflexão: as LP como meios de comunicação e expressão que se assemelham ao aprendizado de uma língua estrangeira, exigindo habilidades cognitivas similares. Todavia, torna-se fundamental aprofundar essa discussão para além dos aspectos cognitivos e técnicos. Isso nos leva à necessidade de refletir sobre a dimensão ética e crítica do uso de tecnologias e LP na educação, incluindo as implicações de participação e acesso. Afinal, as práticas de ensino e uso de tecnologia devem considerar as consequências sociais e culturais.

2.2.2 Dimensões Éticas, Críticas e de Participação dos Letramentos Digitais no Contexto Educacional

Em paralelo às discussões sobre os letramentos digitais, Luke (2018) discute a necessidade de reflexão sobre uma ética digital, que complementa essa perspectiva ao enfatizar que a competência digital deve ser acompanhada por uma reflexão crítica e responsável sobre o uso das tecnologias. A ética digital vai além de preocupações com segurança e privacidade, abrangendo também questões de participação e inclusão digital, equidade de acesso e a responsabilidade no uso e criação de conteúdos digitais.

Luke (2018, p. 185, tradução do autor⁴) reflete que “o desafio educacional levantado pela cultura digital não é apenas uma questão de habilidade ou competência tecnológica, mas uma de participação e ética”. Logo, a simples exposição às tecnologias digitais não garante um engajamento crítico e consciente por parte dos alunos.

A esse respeito, Lankshear e Knobel (2008) argumentam que os letramentos digitais são mais do que simplesmente saber usar tecnologias; é sobre dominar ideias e compreender informações em múltiplos formatos e mídias digitais.

Para abordar de maneira mais abrangente essa questão, é importante destacar as três dimensões dos letramentos digitais propostas por Snyder (2000 apud Araújo, 2009): a operacional, a cultural e a crítica. A dimensão operacional refere-se à capacidade de utilizar as tecnologias de maneira eficaz, dominando tanto os sistemas de linguagem quanto as ferramentas digitais. Aqui, os alunos desenvolvem habilidades técnicas, como operar softwares, navegar na internet e utilizar dispositivos digitais para acessar e produzir conteúdo.

A dimensão cultural, por sua vez, envolve a compreensão de como essas tecnologias e linguagens digitais são aplicadas no contexto social. Isto é, como essas ferramentas podem ser usadas para participar de práticas sociais significativas, como a interação em redes sociais, fóruns e outras plataformas digitais que fazem parte do cotidiano dos alunos. Nessa dimensão, o letramento digital capacita os indivíduos a agir de forma participativa e a usar a tecnologia para alcançar seus próprios objetivos, seja na escola, no trabalho ou em suas vidas pessoais.

Finalmente, a dimensão crítica se relaciona à habilidade de avaliar e refletir sobre o uso dessas tecnologias. A dimensão crítica, portanto, está alinhada às propostas de autores como Lankshear, Knobel (2008, 2015) e Buckingham (2008), que exploram essa necessidade de ir além da competência técnica, a dimensão operacional, destacando que os usuários devem ser

⁴ Original: “The educational challenge raised by digital culture is not one of skill or technological competence, but one of participation and ethics”.

capazes de questionar criticamente as fontes de informação e os interesses que moldam os conteúdos digitais e como esses conteúdos refletem e são moldados por forças sociais, políticas e econômicas. Isso implica não apenas consumir e produzir conteúdo, mas também questionar os meios pelos quais esse conteúdo é criado e distribuído, além de refletir sobre as implicações éticas e sociais de suas ações no ambiente digital. Logo, a dimensão crítica também conecta-se diretamente à noção de ética digital apresentada por Luke (2018), pois envolve a responsabilidade no uso das tecnologias e o impacto das práticas digitais na sociedade.

Essas três dimensões operam de forma interligada e refletem a complexidade dos letramentos digitais na contemporaneidade, que vai além das habilidades técnicas e abrange a participação ativa, reflexiva e responsável nos ambientes digitais.

Sendo assim, a formação crítica dos estudantes no ambiente digital deve englobar tanto as competências técnicas quanto a capacidade de analisar criticamente as informações, considerando os aspectos simbólicos, emocionais e ideológicos presentes nos textos digitais, o que dialoga também com a proposta de multiletramentos. Essa abordagem crítica é essencial para preparar os alunos para um ambiente digital complexo e em constante evolução, onde as questões éticas e de responsabilidade social são cada vez mais relevantes. A integração da ética digital a essa formação contribui para que os alunos não só adquiram essas competências, mas também se tornem cidadãos digitais responsáveis e conscientes, capazes de participar de maneira ética e significativa no ambiente digital.

Tratando de práticas docentes no ambiente digital, a título de exemplo, Robin (2008) explora como o uso de narrativas digitais na educação pode fomentar habilidades cruciais para o século XXI, como o letramento digital, global, tecnológico, visual e informacional (Brown; Bryan; Brown, 2005; Jakes, 2006; *Battle for Kids*, 2019). Esses aspectos são essenciais para a formação de estudantes capazes de navegar e interagir em um mundo cada vez mais interconectado e mediado por tecnologias.

A organização não-governamental sem fins lucrativos, *Battle for Kids* (2019), por sua vez, detalha o *Framework* para Aprendizagem do Século XXI, que é uma referência amplamente utilizada para orientar o ensino e a aprendizagem focados em habilidades que os estudantes precisam para serem bem-sucedidos em suas vidas pessoais e profissionais. Essas habilidades incluem criatividade, pensamento crítico, comunicação, colaboração, e letramentos em informação, mídia e tecnologia, além de habilidades de vida e carreira como flexibilidade,

adaptabilidade, iniciativa, direção própria, e liderança. O *Framework* também destaca a importância de sistemas de apoio que integrem padrões, avaliações, currículo, desenvolvimento profissional e ambientes de aprendizagem para garantir que os estudantes estejam preparados para os desafios do século XXI. A integração das TICs no ensino, portanto, deve ser vista como uma oportunidade para enriquecer e expandir o conceito de letramento, alinhando-se às necessidades de um mundo globalizado e digitalmente interconectado.

Essa discussão nos leva a refletir sobre como esses princípios são incorporados no currículo brasileiro, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca atender a essas demandas contemporâneas na formação de cidadãos críticos e atuantes.

2.3 Orientações para o Ensino de Inglês no Brasil e Caminhos para uma Educação Linguística Crítica

A BNCC, aprovada em 2017, é um documento oficial que estabelece os direitos de aprendizagem para todas as etapas da Educação Básica no Brasil (Brasil, 2018). Seu objetivo é garantir uma educação de qualidade, promovendo a equidade, para que todos os estudantes, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico, tenham acesso a um ensino de qualidade e a oportunidades educacionais equitativas. Assim, a BNCC propõe-se a orientar o desenvolvimento de currículos locais e a formação de professores, visando preparar os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, com ênfase no desenvolvimento de competências, entre elas, a capacidade de utilizar diferentes linguagens, incluindo as digitais, como instrumento de comunicação e expressão.

No que diz respeito à área de Linguagens, a BNCC destaca a importância de considerar a pluralidade de manifestações culturais e sociais no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a abordagem das linguagens, incluindo a língua inglesa, deve ir além do ensino das normas gramaticais e do uso técnico da língua. A BNCC, ao incorporar os multiletramentos, a valorização da multimodalidade e as tecnologias digitais nas suas orientações, dialoga com uma proposta de educação que prepara os alunos para navegar e participar de um mundo digital e multimodal, propondo, portanto, um ensino que valorize as diversas formas de expressão e comunicação, considerando as diferentes linguagens como elementos fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Entretanto, como apontam Silva, Morgan e Monte Mór (2022), o documento também levanta debates, especialmente em relação à sua implementação como currículo "comum". Um dos principais questionamentos é que, ao padronizar diretrizes curriculares, a BNCC pode acabar negligenciando as especificidades locais e regionais, bem como as diversas necessidades sociais e linguísticas de diferentes contextos. Além disso, há o risco de que a BNCC seja interpretada de forma neoliberal, centrando-se no desempenho individual e na competitividade, em detrimento da colaboração e da formação cidadã, elementos essenciais para uma educação linguística crítica.

Essas preocupações nos conduzem à reflexão sobre como a Educação Linguística Crítica (ELC) pode oferecer uma resposta a essas limitações da BNCC, ao propor uma abordagem mais ampla e sensível às questões sociais e culturais que permeiam o ensino de línguas.

A ELC destaca a necessidade de ir além do ensino técnico da língua e busca formar alunos conscientes de seu papel como usuários e agentes sociais na construção de significados. A ELC, debatida por autores como Mattos (2018), Monte Mór (2018), Duboc (2018) e Ferraz (2018), emerge como um caminho para repensar o ensino de inglês em uma perspectiva que integre letramentos (digitais) à criticidade, enfatizando não apenas a habilidade de usar a língua, mas também de questionar e refletir sobre os discursos e as práticas sociais que a envolvem.

Para entender o conceito de ELC, é essencial primeiro distinguir os termos "educação" e "ensino". Conforme Ferraz (2018), educação vai além do simples ato de ensinar, que muitas vezes é marcado por práticas hierárquicas e autoritárias. A educação, por outro lado, envolve uma relação mais horizontal, em que o educador não é o detentor absoluto do conhecimento, mas sim um facilitador que promove a construção coletiva de saberes. Essa visão é influenciada por Morin (2003) e Freire (2001), que defendem uma educação voltada para o desenvolvimento de uma cultura crítica e autônoma, conectada às realidades sociais e culturais dos alunos.

Quando passamos a falar de educação linguística, Ferraz (2018) explica que ela se difere do simples ensino de línguas, que tradicionalmente foca em habilidades linguísticas. A educação linguística propõe uma abordagem mais ampla, integrando os novos papéis que as línguas estrangeiras adquiriram nas sociedades contemporâneas. Para Ferraz, isso inclui pensar em currículos transdisciplinares que preparem os alunos para a criticidade e para as novas demandas sociais e digitais.

Finalmente, a ELC insere-se em um contexto onde a crítica é fundamental para o processo de aprendizagem. Essa perspectiva, influenciada por autores como Pennycook (2010) e

Monte Mór (2009), sugere que a crítica não é apenas uma ferramenta de ruptura com os modos de pensar dominantes, mas também um processo de construção de sentidos. A crítica permite que professores e alunos questionem suas próprias posições e construam novos entendimentos a partir de suas interações com o mundo. Como afirma Ferraz (2018), esse processo envolve tanto a reflexão sobre as práticas pedagógicas quanto a consciência do contexto histórico e social em que essas práticas estão inseridas.

2.3.1 Eixos, Competências e Habilidades: Orientações da BNCC para o Ensino de Língua Inglesa

Na BNCC, o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental está organizado em torno de cinco eixos principais: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, e Dimensão Intercultural. A organização da BNCC em eixos surge da necessidade de sistematizar o ensino de forma coerente e eficaz, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes. A Base destaca que essa organização tem duas implicações principais: a primeira é assegurar uma abordagem que contemple a pluralidade de práticas linguísticas, permitindo que o ensino vá além da gramática e inclua a produção, compreensão e interpretação de textos orais e escritos em diferentes gêneros e contextos. A segunda implicação é promover o desenvolvimento das competências gerais e específicas, articulando habilidades que considerem o uso da língua de forma prática e situada, promovendo a construção de sentidos em diversas situações comunicativas.

O eixo de Oralidade enfoca tanto a compreensão auditiva quanto a produção oral, promovendo a interação em diversos contextos discursivos. A ênfase está na negociação de significados entre os interlocutores, permitindo o desenvolvimento de habilidades de fala, como pronúncia, entonação e ritmo, além de estratégias de compreensão e negociação.

O eixo de Leitura trabalha a construção de significados a partir de gêneros textuais diversos, com o objetivo de desenvolver estratégias que permitam aos alunos interpretar e refletir criticamente sobre os textos que circulam na sociedade. A leitura em inglês também inclui a análise de textos verbais e híbridos, especialmente aqueles impulsionados pelos meios digitais.

Já o eixo de Escrita considera a escrita como um processo colaborativo e social, onde os alunos participam ativamente de diferentes etapas, como planejamento, produção e revisão de

textos. Esse processo visa desenvolver uma escrita autoral, criativa e autêntica, começando por textos mais simples e evoluindo para produções mais elaboradas.

O eixo de Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais é tratado de forma integrada às práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo da gramática e do léxico busca levar os alunos a descobrir regularidades e particularidades da língua inglesa, sempre de maneira contextualizada, com foco na adequação e inteligibilidade.

Por fim, o eixo de Dimensão Intercultural propõe que os alunos reflitam sobre o papel da língua inglesa no mundo contemporâneo, considerando sua relação com as diferentes culturas e identidades. Essa dimensão estimula uma abordagem crítica e ética em relação às interações globais e ao impacto da língua inglesa nas relações internacionais.

É imprescindível entendermos que esses eixos organizadores estão alinhados às competências específicas estabelecidas para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental que, por sua vez, estão articuladas a habilidades que considerem o uso da língua de forma prática e situada, e que promova a construção de sentidos em diversas situações comunicativas. Ao definir competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, a BNCC visa preparar os alunos para um mundo globalizado e digital. Entre suas competências específicas, destacam-se: a capacidade de os alunos se reconhecerem em um mundo plurilíngue e multicultural⁵; a utilização da língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, para acessar novos conhecimentos e exercitar o protagonismo social⁶; e o uso das novas tecnologias para pesquisar, compartilhar e produzir sentidos na língua inglesa de maneira crítica e ética⁷.

2.3.2 Composições Multimodais Digitais: Articulações entre as Práticas de *Digital Storytelling* e a BNCC

Nesse contexto de uma educação linguística crítica, conforme orientado pela BNCC, o desenvolvimento de competências e habilidades de linguagem deve se dar de maneira integrada e situada nas práticas sociais dos alunos, promovendo a reflexão sobre o uso da língua em diferentes gêneros e contextos. A ênfase nas competências que envolvem a leitura, a escrita, a

⁵ Competência Específica 1 de Língua Inglesa.

⁶ Competência Específica 2 de Língua Inglesa.

⁷ Competência Específica 5 de Língua Inglesa.

oralidade, conhecimentos linguísticos e a interação intercultural demonstra a preocupação com a formação de alunos capazes de se expressar em um mundo digital e multimodal.

A partir disso, surgem movimentos que buscam valorizar e explorar a multimodalidade nos espaços digitais dentro das salas de aulas. A composição multimodal digital, conforme discutido por Barnes e Tour (2023), envolve o uso de tecnologias digitais para criar textos que combinam elementos como linguagem escrita, imagens, som e espaço. Kress (2010) argumenta que essa abordagem reflete as mudanças nas formas de comunicação na era digital, onde os textos são construídos por meio da integração de múltiplos modos, cada um contribuindo para o significado total. Assim, a composição multimodal digital não apenas amplia as possibilidades expressivas dos alunos, mas também os envolve em práticas de criação que são altamente relevantes no mundo contemporâneo.

Outrossim, a adoção da composição multimodal digital na educação também tem o potencial de reconfigurar as dinâmicas de poder que tradicionalmente moldam as experiências educacionais. Barnes e Tour (2023) argumentam que a inclusão de práticas multimodais permite que os alunos desafiem e transformem as relações de poder que influenciam suas vidas, especialmente para aqueles de origens marginalizadas. A esse respeito, Bishop (2014) e Crenshaw (2015) enfatizam a importância de reconhecer como as identidades fronteiriças e a interseccionalidade, por exemplo, afetam a participação dos alunos na educação. Ao oferecer aos alunos a capacidade de criar e analisar textos digitais multimodais, os educadores podem capacitá-los a questionar e subverter essas dinâmicas, promovendo maior agência e inclusão.

Assim sendo, a prática da composição multimodal digital pode ser entendida como potencial ato de justiça social ao promover a inclusão e equidade nas salas de aula, especialmente em um contexto educacional que muitas vezes privilegia modos tradicionais de ensino e comunicação. Ao integrar a multimodalidade em contextos digitais, os alunos têm a oportunidade de expressar seus conhecimentos e experiências por meio de diferentes linguagens, o que valoriza diversas formas de expressão cultural e pessoal que, muitas vezes, são marginalizadas ou desvalorizadas nas práticas pedagógicas convencionais.

Esse tipo de prática pedagógica amplia o acesso a recursos educacionais, promovendo a equidade, pois permite que os estudantes se engajem com as tecnologias que fazem parte do seu cotidiano e, ao mesmo tempo, reconhece e valida seus repertórios culturais e sociais. Ao usar as composições multimodais digitais, os alunos podem se apropriar de ferramentas e práticas que,

de outra forma, estariam fora do alcance de muitos, devido a barreiras socioeconômicas ou culturais, redistribuindo de forma justa os recursos pedagógicos.

Ademais, de acordo com Barnes e Tour (2023), a análise crítica das escolhas semióticas dos alunos revela a maneira como estruturas de poder, como algoritmos e normas culturais, influenciam suas produções digitais. Essa análise permite que educadores e alunos reflitam criticamente sobre o conteúdo que produzem e consomem, questionando desigualdades implícitas nas tecnologias e nos meios de comunicação que utilizam. Nesse sentido, a composição multimodal digital não apenas desenvolve habilidades tecnológicas e linguísticas, mas também pode contribuir para a criação de uma comunidade escolar mais inclusiva e consciente das dinâmicas sociais de poder.

Diante desse cenário, o gênero Digital Storytelling (DS) tem se destacado como uma prática relativamente inovadora e eficaz, proporcionando uma abordagem envolvente e multifacetada para o ensino e a aprendizagem que se alinha diretamente às demandas da BNCC e da educação contemporânea. Essa prática envolve a criação de histórias digitais por meio da combinação de texto, imagens, áudio e vídeo, o que permite aos alunos explorar diferentes formas de expressão e produção textual (Robin, 2008). Essa integração de diferentes formas de mídia permite uma conexão mais rica entre pedagogia, conteúdo e tecnologia, alinhando-se à estrutura teórica do TPCCK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*)⁸. O TPCCK facilita a integração harmoniosa dessas dimensões no processo de ensino.

O trabalho com DS oferece uma abordagem criativa que possibilita aos alunos uma expressão significativa e personalizada por meio de *remix*⁹ culturais. Robin (2008) argumenta que o uso de histórias digitais pode superar desafios como a falta de motivação e a resistência ao conteúdo acadêmico, atraindo a atenção dos estudantes e aumentando a compreensão através da combinação de elementos visuais e textuais.

Bull e Kajder (2004) destacam ainda que o DS é particularmente benéfico para alunos que enfrentam dificuldades na leitura e escrita. Para esses alunos, o DS oferece uma

⁸ O TPCCK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) é uma estrutura teórica que integra três áreas fundamentais para o ensino eficaz com tecnologia: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico. Essa abordagem propõe que o uso da tecnologia no ensino deve ser feito de forma equilibrada, considerando como as ferramentas tecnológicas podem apoiar e melhorar os métodos pedagógicos ao tornar o conteúdo mais acessível e envolvente (Robin, 2008).

⁹ Remix pode ser entendido aqui como o processo de combinação e reinterpretação de elementos culturais, que se relaciona com narrativas digitais ao permitir a criação de novas histórias por meio da fusão de mídias e linguagens, refletindo a cultura da convergência e a interatividade na cibercultura (Tavares; Cruz, 2016).

oportunidade de expressão autêntica, permitindo-lhes comunicar suas ideias de maneira criativa e envolvente. Segundo os autores, o foco deve ser sempre no conteúdo da história e no processo de comunicação, com a tecnologia servindo como suporte para amplificar a voz do escritor. O objetivo principal deve ser o desenvolvimento da narrativa e a comunicação eficaz, e não apenas os aspectos técnicos ou efeitos especiais.

Ao considerarmos a BNCC como orientação, o gênero DS pode ser diretamente relacionado às habilidades propostas pela BNCC para o 7º ano de Língua Inglesa, atravessando os diferentes eixos temáticos da área de linguagens. As orientações da BNCC para o 7º ano enfatizam o desenvolvimento de habilidades que envolvem a interação em diferentes gêneros textuais e modalidades de linguagem, refletindo uma abordagem multimodal e voltada para as práticas sociais dos alunos. Nesse contexto, DS surge como uma prática pedagógica altamente eficaz, capaz de integrar diversas competências e habilidades em uma prática envolvente e criativa.

Logo, conforme trataremos mais adiante, o trabalho com DS, em diálogo com uma visão ampliada sobre as práticas de letramentos, isto é, considerando a diversidade de culturas, de modos de representação e de usos das novas tecnologias digitais, pode favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades específicas propostas pela BNCC, uma vez que integra práticas de linguagem em um ambiente multimodal, preparando os alunos para os desafios da comunicação no século XXI. Nesse sentido, o trabalho com DS dialoga com as orientações da BNCC para o ensino de inglês, especialmente no 7º ano, ao promover a integração de habilidades linguísticas, culturais, de leitura, escrita e oralidade, por meio do uso da tecnologia e da valorização da multimodalidade em ambientes digitais¹⁰. Além de estimular a criatividade dos alunos, o DS oferece uma prática pedagógica significativa que contribui para o desenvolvimento de suas competências linguísticas em um mundo cada vez mais digital e conectado.

¹⁰ Esse aspecto será aprofundado nas seções seguintes do trabalho.

3 MAPEANDO O PROCESSO DE PESQUISA: MÉTODOS E CAMINHOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LI E INTEGRAÇÃO DO *SCRATCH*

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista (Severino, 2007), que visa explorar e compreender em profundidade os fenômenos educacionais observados no contexto da integração da plataforma *Scratch* no ensino de Língua Inglesa (LI) como língua estrangeira. A abordagem qualitativa é particularmente adequada para investigar os processos e significados construídos pelos participantes em um ambiente educacional específico, como é o caso do Projeto Educativo na "Escola Pela Vida" (PEEPV) da Associação Comunitária Nossa Senhora da Paz, em Itapororoca, Paraíba.

De acordo com Creswell (2018), a pesquisa qualitativa é apropriada quando o objetivo é compreender fenômenos sociais complexos em seus contextos naturais, permitindo uma análise mais aprofundada e contextualizada das experiências dos participantes. Nesse sentido, a abordagem qualitativa proporciona uma compreensão rica e detalhada das interações entre os alunos e o ambiente de aprendizagem mediado pelo *Scratch*, explorando como essa ferramenta tecnológica influencia o desenvolvimento de habilidades linguísticas e de letramentos digitais.

Dessa forma, considerando os objetivos deste trabalho, detalharemos a seguir o contexto e as etapas percorridas durante a pesquisa, que iniciou com o levantamento bibliográfico para revisão de literatura sobre o tema, e prosseguiu com os processos de geração, sistematização e análise dos dados.

3.2 Sondando o Contexto: Quem São os Participantes e o Porquê da Plataforma *Scratch*

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Projeto Educativo na "Escola Pela Vida" (PEEPV) da Associação Comunitária Nossa Senhora da Paz, no município de Itapororoca, Paraíba. Essa iniciativa proporcionou uma experiência prática para a aplicação e avaliação dos benefícios do ensino com tecnologias digitais com alunos de escolas públicas, especialmente no contexto do PEEPV.

A Associação Comunitária Nossa Senhora da Paz (ACNSP) é uma entidade civil sem fins lucrativos, fundada em 14 de dezembro de 1989, que promove assistência social, educacional, econômica e cultural para crianças, adolescentes e jovens, assim como para suas famílias, nos bairros Cruzeiro, São João I e São João II, em Itapororoca. A ACNSP desempenha um papel

fundamental na comunidade, oferecendo uma variedade de serviços e projetos, como o PEEPV, que busca fornecer oportunidades educacionais e de desenvolvimento social (Alves, 2013). O PEEPV atende atualmente cinco turmas, abrangendo desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, todas compostas por alunos provenientes da rede pública de ensino. Esses estudantes participam do programa em contraturno com a escola regular, onde têm acesso a atividades como reforço escolar, dança, teatro, música e Funcional Kids, visando ao desenvolvimento integral da população em situação de vulnerabilidade social de Itapororoca.

Os participantes da pesquisa foram 11 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental do PEEPV, com idade entre 12 e 13 anos. Os alunos participantes do minicurso tiveram seus nomes anonimizados através de nomes fictícios: Daniel, Júlio, Bianca, Helena, Gabriela, Íris, Alice, Eva, Fernanda, Karina e Clara. Essa medida visou preservar a privacidade dos estudantes, conforme as normas éticas de pesquisa.

A partir de um questionário inicial de sondagem¹¹, foi possível mapear o perfil da turma antes da realização do minicurso. A maioria dos alunos relatou ter pouco contato com a língua inglesa (63,6%), sendo que 83% tinham contato apenas na escola regular. Todos demonstraram interesse em aprender o idioma, com 72,7% expressando "muito interesse". Esses alunos consideravam o ensino regular da língua inglesa "satisfatório" ou "neutro". Todos eles tinham acesso à tecnologia, majoritariamente apenas por meio de smartphones (84,6%), e 91,7% relataram acesso à internet em casa. No entanto, o uso de tecnologias para fins educacionais era restrito, com apenas 9,1% usando-as diariamente para estudar. Além disso, nenhum aluno tinha experiência com o *Scratch*.

Ademais, as motivações dos alunos para aprender inglês eram diversas: desde o desejo de viajar e ter melhores oportunidades de trabalho, até interesses pessoais, como ouvir músicas em inglês. As expectativas para o minicurso incluíam aprender mais sobre inglês e o uso do computador, especialmente para temas não abordados na escola. Esses dados iniciais já indicavam uma turma heterogênea em conhecimento e acesso a tecnologias, mas com um interesse comum em aprender inglês.

O convite à participação voluntária foi feito em conformidade com as normas éticas, seguindo os regulamentos da escola e o protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa¹² (CEP). A

¹¹ [APÊNDICE A](#)

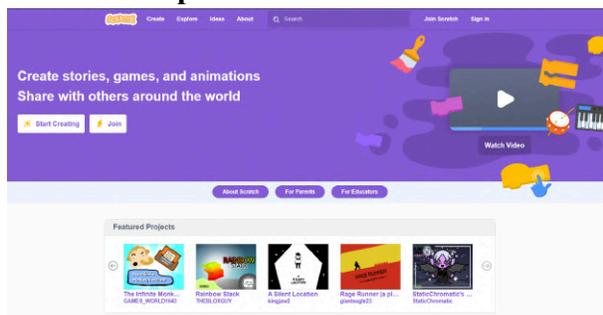
¹² Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 78970724.5.0000.5188 (Parecer substanciado no [ANEXO A](#)).

escolha desse contexto foi motivada pela minha experiência como educador no PEEPV, onde observei desafios recorrentes relacionados à motivação dos alunos no ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira. Assim, a introdução da plataforma *Scratch* nessas aulas visou não apenas oferecer uma ferramenta tecnológica, mas também despertar o interesse dos estudantes no idioma, possibilitando uma abordagem que amplia as formas de expressão e compreensão da Língua Inglesa.

3.2.1 A Escolha da Plataforma *Scratch*

O *Scratch* é uma plataforma de programação visual desenvolvida em 2007 pelo MIT *Media Lab* para facilitar o aprendizado de codificação entre crianças e iniciantes, com uma abordagem prática, criativa e inclusiva (*Scratch Foundation*, 2024). Fundada por Mitchel Resnick e David Siegel, a plataforma promove um ambiente seguro e colaborativo, no qual jovens de todo o mundo podem criar, compartilhar e explorar narrativas interativas, jogos e animações de forma multimodal (ver figuras 1 e 2). O *Scratch* também enfatiza o valor da diversidade e inclusão, integrando-se em um ecossistema global de aprendizagem que apoia as necessidades e experiências culturais variadas de seus usuários. A partir da versão web lançada em 2013, a comunidade *Scratch* cresceu exponencialmente, alcançando mais de 100 milhões de usuários em 2022, distribuídos em 196 países e em mais de 70 idiomas. A *Scratch Foundation*, estabelecida em 2013, fornece suporte financeiro e técnico, garantindo o acesso gratuito e a expansão contínua da plataforma, buscando incentivar uma educação digital equitativa e significativa ao redor do mundo.

Figura 1 - Tela inicial da plataforma *Scratch*



Fonte: screenshot feito pelo autor

Figura 2 - Estudantes participantes programando no *Scratch*



Fonte: acervo do autor, coletado durante o minicurso.

A escolha do *Scratch* para o minicurso reflete uma abordagem pedagógica multimodal que busca promover o aprendizado inclusivo e crítico da tecnologia, buscando oferecer uma plataforma acessível e popular para desenvolver letramentos digitais. O nome *Scratch*, que remete a "arranhar" ou "começar do zero," carrega uma metáfora poderosa de ruptura e experimentação. Essa metáfora conecta-se com a ideia de desafiar paradigmas educacionais tradicionais, proporcionando um espaço onde os estudantes podem "arranhar a superfície" do mundo digital e, ao mesmo tempo, reconstruí-lo com suas próprias expressões e identidades. A plataforma, além de democratizar a programação, abre discussões sobre poder, representatividade e criatividade digital, incentivando uma postura ativa e consciente dos alunos em relação às tecnologias, assim como a análise crítica das ferramentas e discursos que moldam o espaço digital global.

3.3 Etapas da pesquisa: Uma Longa Jornada...

A pesquisa seguiu um percurso estruturado em várias etapas, que incluíram o levantamento bibliográfico sobre os temas relacionados ao estudo, o planejamento e a implementação de uma sequência didática (SD), a coleta e a sistematização de dados durante a execução do minicurso e, finalmente, a análise dos dados gerados.

A primeira fase da pesquisa consistiu em um levantamento extensivo de literatura sobre a integração de tecnologias digitais no ensino de línguas, com foco na plataforma *Scratch*, letramentos digitais, pedagogia dos multiletramentos e metodologias qualitativas de pesquisa em educação. Esse levantamento serviu como base para a formulação das hipóteses e para o planejamento da SD.

A segunda etapa envolveu a elaboração de uma SD estruturada para explorar as potencialidades do *Scratch* no ensino de LI. A sequência foi planejada com base nos princípios dos multiletramentos, conforme delineado por Cazden et al. (1996), Cope e Kalantzis (2015), e nas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando integrar a aprendizagem da língua com o desenvolvimento de habilidades digitais.

A terceira etapa foi a implementação da SD em um minicurso planejado para cinco aulas, cada uma com 50 minutos de duração, no PEEPV. O minicurso foi realizado durante o recesso escolar, nos meses de junho e julho de 2024, no espaço da ACNSP. Participaram 11 alunos que

cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental, todos atendidos no PEEPV e matriculados no contraturno em suas respectivas escolas regulares. Durante as aulas, foram utilizadas técnicas de observação participante, registradas em um diário de campo, para acompanhar o progresso dos alunos e coletar dados sobre suas interações com a plataforma e com as atividades propostas, os quais foram, posteriormente, sistematizados e analisados.

3.3.1 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa

Durante o minicurso, foram utilizados diversos instrumentos para a coleta de dados, os quais foram analisados de forma triangulada para garantir a validade e confiabilidade dos resultados. Inicialmente, um Questionário de Sondagem foi elaborado para mapear o perfil dos alunos e auxiliar no planejamento e condução das aulas. Aplicado antes do minicurso, este questionário capturou as percepções e expectativas dos alunos. Ele incluiu perguntas sobre o interesse em LI, experiências anteriores com tecnologia e expectativas em relação ao uso do *Scratch* (conforme descrito na subseção 3.2).

A partir desse mapeamento, os planos de aulas, também importantes instrumentos desta pesquisa, foram elaborados e adaptados para atender aos perfis variados dos alunos e aos objetivos propostos para o minicurso.

A cada aula do minicurso, fazendo uso de um Diário de Campo, foram feitas anotações detalhadas sobre o comportamento dos alunos, registrando suas interações com a plataforma *Scratch* e suas reações às atividades propostas. O diário de campo foi utilizado para contextualizar as análises das produções dos alunos e dos questionários.

As produções dos alunos no *Scratch* foram analisadas como artefatos multimodais, considerando tanto o conteúdo linguístico quanto os recursos digitais utilizados. Essa análise permitiu avaliar o desenvolvimento das habilidades previstas na sequência didática.

Após o término do minicurso, foi aplicado um questionário de *feedback* que capturou as percepções dos alunos sobre a experiência de aprendizagem. Este questionário incluiu perguntas sobre o que os alunos gostaram ou não no minicurso, como avaliam seu próprio desempenho e se o uso do *Scratch* facilitou o aprendizado de LI.

A etapa final da análise envolve uma reflexão crítica sobre o impacto da integração do *Scratch* no ensino de inglês no contexto do PEEPV, à luz das discussões sobre multiletramentos e

ética digital. A reflexão considera não apenas os aspectos positivos da experiência, mas também os desafios relacionados à inclusão digital, poder, e agência, conforme levantados na literatura (Luke, 2018; Barnes; Tour, 2023).

3.3.2 Análise dos Dados

A análise dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa está dividida em dois momentos:

1) planejamento e 2) implementação e resultados.

1) Planejamento: Na subseção de planejamento, discutiremos como o minicurso foi fundamentado em teorias de letramento, multiletramentos e práticas pedagógicas críticas. Explicaremos como a SD estruturou as atividades, e como a pedagogia dos multiletramentos e as orientações da BNCC direcionaram o planejamento para integrar diferentes formas de comunicação e contextos culturais, visando uma aprendizagem significativa e contextualizada.

2) Implementação e Resultados: A apresentação da implementação do minicurso foi organizada em três blocos principais, que guiaram tanto a sistematização quanto a análise dos dados: 1) *Situation Presentation*¹³, 2) *Designing Stories*¹⁴ e 3) *Final Productions*¹⁵. Esses blocos correspondem às etapas fundamentais da sequência didática, refletindo o progresso dos alunos, desde a introdução ao gênero textual e às ferramentas tecnológicas, até a produção final das histórias digitais.

¹³ Apresentação da Situação.

¹⁴ Construindo Histórias.

¹⁵ Produções Finais.

4 LETRAMENTOS DIGITAIS EM AÇÃO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO MINICURSO

Nesta seção, buscamos evidenciar os principais resultados do minicurso de narrativas digitais, explorando tanto o processo de planejamento quanto a execução das aulas, além de analisar as produções finais dos alunos. Com base nos princípios teóricos dos multiletramentos, da multimodalidade e dos letramentos digitais críticos, a análise foca em como os alunos mobilizaram esses conceitos ao longo do projeto, destacando as dificuldades e conquistas observadas durante o processo de criação e a participação ativa nas atividades. Inicialmente, o planejamento será detalhado, seguido pela discussão sobre a implementação, os desafios enfrentados, as adaptações necessárias, e as produções finais, sempre relacionando os resultados aos objetivos estabelecidos e às teorias que embasam o trabalho.

4.1 Planejamento: Uma Proposta de Minicurso

O minicurso foi elaborado com o propósito de desenvolver as habilidades linguísticas e digitais dos alunos por meio da criação de *Digital Stories* (DS) na plataforma *Scratch*. Dessa forma, o planejamento do minicurso foi orientado por uma fundamentação teórica ancorada em teorias de multiletramentos, letramentos digitais e práticas pedagógicas críticas. A proposta se estruturou como uma sequência didática (SD), entendida aqui como um conjunto de atividades organizadas sistematicamente para desenvolver o domínio de gêneros textuais, permitindo que os alunos se expressem de maneira mais eficaz em situações comunicativas específicas. O minicurso foi planejado em etapas, incluindo a apresentação do gênero trabalhado, a avaliação inicial das competências dos alunos, atividades de desenvolvimento e uma produção final, seguindo a abordagem sistemática proposta pelos autores.

Com base no modelo dos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020), o planejamento considerou a experiência dos alunos como ponto de partida (Experientiar), promovendo a conceitualização de novos conhecimentos (Conceitualizar), seguida de análise crítica (Analisar) e, por fim, aplicação prática e criativa (Aplicar). Esse processo buscou desenvolver uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, conectada às práticas sociais dos alunos.

Além disso, a abordagem de letramentos digitais descrita por autores como Lankshear e Knobel (2006) e Buckingham (2008), bem como Barnes e Tour (2023) foi crucial para integrar as TICs no ensino de inglês. As dimensões operacional, cultural e crítica dos letramentos digitais (Snyder, 2000 apud Araújo, 2009) orientaram a escolha das atividades que promoveram não apenas o uso eficiente das tecnologias, mas também a reflexão crítica sobre suas implicações sociais e éticas.

A BNCC, por sua vez, foi considerada como um referencial fundamental para o alinhamento do planejamento com as competências e habilidades exigidas no ensino de língua inglesa. A BNCC, que propõe um ensino que valoriza a pluralidade e as diversas formas de expressão, especialmente por meio da valorização da multimodalidade e do uso das tecnologias digitais, orientou as práticas pedagógicas para que dialogassem com as demandas do século XXI. Isso garantiu que o planejamento não apenas cumprisse os objetivos linguísticos, mas também promovesse a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel em um mundo digital e interconectado. O quadro abaixo sistematiza a organização geral do minicurso e suas etapas, que serão detalhadas mais adiante.

Quadro 2: Síntese do minicurso

Aspecto	Detalhes
Duração	Cinco aulas de 50 minutos cada.
Objetivo Geral	Desenvolver habilidades linguísticas e letramentos digitais através da criação de <i>digital stories</i> no <i>Scratch</i> .
Fases	1. <i>Situation Presentation</i> (aula 1): Apresentação da temática e exploração do <i>Scratch</i> .
	2. <i>Initial Production</i> (aula 2): Produção inicial, aplicação de conceitos linguísticos e uso do <i>Scratch</i> .
	3. Desenvolvimento da produção (aula 3): Prática de habilidades linguísticas e habilidades básicas de programação no <i>Scratch</i> .
	4. Desenvolvimento da produção (aula 4): Integração dos conhecimentos linguísticos e de programação ao desenvolvimento das <i>digital stories</i> .

	5. <i>Final Production and Sharing</i> (aula 5): Produção final das <i>digital stories</i> , apresentação e <i>feedback</i> .
--	---

Fonte: elaborado pelo autor

A Aula 1, intitulada "*Situation Presentation*", foi planejada com os seguintes objetivos principais: introduzir os alunos às possibilidades de composição multimodais digitais e à plataforma *Scratch*, discutir a expressão cultura digital e as narrativas digitais, e apresentar o projeto colaborativo de criação de histórias digitais a ser desenvolvido ao longo do minicurso.

Os momentos principais da aula incluíram: uma breve apresentação da plataforma *Scratch* e suas funcionalidades; uma discussão guiada sobre a importância da expressão da cultura digital e do remix cultural, permitiria que os alunos compartilhassem suas próprias experiências; em seguida, a exibição de uma DS criada pelo professor serviria como exemplo de narrativa multimodal, com foco no uso do passado simples em inglês; e, por fim, uma atividade prática onde os alunos trabalhariam em grupos para organizar cenas da história e identificar o uso de verbos no passado concluiria a aula. Dessa forma, a exploração inicial do *Scratch* foi orientada para familiarizar os alunos com a interface da plataforma, incentivando uma experimentação livre e criativa, buscando abrir caminhos para o desenvolvimento dos projetos futuros. Ademais, na análise da Aula 1, podemos observar que o planejamento foi orientado de maneira que se conectava diretamente com alguns dos "Processos do Conhecimento" descritos por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020). Abaixo, o quadro 3 mostra como cada momento da aula foi estruturado em torno de diferentes processos de conhecimento, garantindo que os alunos pudessem construir novos entendimentos a partir de suas experiências, desenvolver conceitos e realizar análises funcionais do conteúdo.

Quadro 3 - Análise da Aula 1 com base nos processos de conhecimento

Processo do Conhecimento	Momento da Aula 1
Experienciar (o Conhecido) e Analisar (Criticamente)	Discussão sobre cultura digital, remix cultural e narrativas digitais, através do compartilhamento de experiências pessoais.
Experienciar (o Novo)	Introdução à plataforma <i>Scratch</i> e à criação de narrativas digitais.

Conceitualizar (por Nomenclatura)	Explicação sobre conceitos-chave, como "narrativas digitais" e "remix cultural".
Analisar (Funcionalmente)	Atividade de interpretação e ordenação das cenas da DS, com ênfase nos verbos no passado

Fonte: elaborado pelo autor

Na Aula 2, “*Initial Production*”, o principal objetivo foi iniciar a criação das *digital stories* no *Scratch*, utilizando o *Design Journal*¹⁶ como ferramenta de planejamento. Os alunos deveriam se familiarizar com a plataforma, aplicar o vocabulário em inglês e colaborar com seus pares. A aula foi dividida em três momentos principais. Primeiro, haveria uma recapitulação das funcionalidades do *Scratch* e a criação de contas, orientada para assegurar que todos os alunos soubessem usar a plataforma. Em seguida, o professor introduziria o *Design Journal* (ver figura 3), destacando sua importância para organizar as ideias das histórias (em *brainstorm*, *sprites*, *backgrounds*, *coding blocks*, *por exemplo*), além de demonstrar um modelo preenchido.

Figura 3 - *Design Journal*

Fonte: elaborado pelo autor a partir das sugestões de recursos de *design* produzidas pela *Scratch Foundation* (2024)

Por fim, ocorreria um *brainstorming* colaborativo, onde as duplas começariam a desenvolver seus *storyboards* e preencheriam os *Design Journals* com ideias iniciais. Os

¹⁶ O *Design Journal* em questão é um material produzido pelo autor, adaptado com base em recursos sugeridos pela *Scratch Foundation*. Ele visa apoiar os alunos na criação de projetos, incentivando o planejamento, desenvolvimento e reflexão. Por meio dele, os alunos podem imaginar e organizar os elementos (*sprites*, cenários, sons e *scripts*) necessários para concretizar suas ideias. Além disso, o *Design Journal* também orienta estratégias de depuração e revisões contínuas, promovendo uma prática reflexiva ao longo das fases do desenvolvimento do projeto.

recursos principais pensados para esta aula foram computadores, *slides* explicativos e o *Design Journal*, todos alinhados à criação de narrativas multimodais, e guiadas pelos princípios da pedagogia dos multiletramentos (ver quadro 4), que buscaram promover a colaboração e o uso de elementos culturais nas histórias.

Quadro 4 - Análise da Aula 2 com base nos processos de conhecimento

Processo do Conhecimento	Momento da Aula 2
Experienciar (o Conhecido)	Revisão das funcionalidades do <i>Scratch</i> e criação de contas para garantir que os alunos entendam a plataforma a partir do que já conhecem.
Experienciar (o Novo) e Conceitualizar (por Nomenclatura)	Explicação sobre o <i>Design Journal</i> como ferramenta de planejamento para criar digital stories, usando o inglês para classificar e organizar ideias.
Analisar (Funcionalmente) e Aplicar (Apropriadamente)	Alunos exploram as funções do <i>Scratch</i> , como <i>create</i> , <i>explore</i> e <i>ideas</i> , aplicando o que aprenderam no planejamento das digital stories.
Aplicar (Criativamente)	Trabalho em duplas para gerar ideias iniciais de suas digital stories, usando o <i>Design Journal</i> para estruturar os primeiros elementos narrativos.

Fonte: elaborado pelo autor

A Aula 3 do minicurso teve como principais objetivos permitir que os alunos utilizassem o passado simples e contínuo em inglês em contextos práticos, desenvolvessem habilidades básicas de programação no *Scratch* e dessem continuidade ao desenvolvimento de suas *digital stories*, utilizando as ideias previamente registradas em seus *Design Journals*. Além disso, seria incentivada a colaboração entre pares e a troca de ideias para enriquecer as narrativas digitais. A aula começaria com uma breve revisão dos conceitos de passado simples e contínuo, utilizando trechos de uma história digital previamente apresentada. Em seguida, os alunos seriam introduzidos à prática, criando frases no passado simples e contínuo relacionadas às suas próprias digital stories. Posteriormente, seria realizada uma demonstração das funcionalidades básicas do *Scratch*, com foco no uso de *sprites*, *backgrounds* e *coding blocks*, preparando os alunos para desenvolverem suas narrativas. Além disso, desafios de programação seriam distribuídos (*coding cards*)¹⁷, onde os alunos deveriam aplicar conceitos de programação e linguísticos em pequenos

¹⁷ [APÊNDICE B](#)

problemas relacionados às suas histórias. Por fim, os alunos começariam a desenvolver suas *digital stories* no *Scratch*, promovendo um espaço de participação e colaboração ativa, conforme discutido por Barnes e Tour (2023) em relação à importância da agência dos alunos no contexto da multimodalidade digital.

Quadro 5 - Análise da Aula 3 com base nos processos de conhecimento

Processo do Conhecimento	Momento da Aula 3
Experienciar (o Conhecido) e Conceitualizar (por Nomenclatura)	Revisão dos verbos no passado simples e contínuo em inglês.
Aplicar (Apropriadamente)	Criação de frases no <i>Design Journal</i> ; Resolver desafios de programação que integram o uso do passado simples e contínuo.
Experienciar (o Novo)	Demonstração das funcionalidades do <i>Scratch</i> para iniciar a programação das histórias.
Aplicar (Criativamente)	Desenvolvimento colaborativo das <i>digital stories</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Na Aula 4, o principal objetivo estabelecido foi promover a programação das *digital stories* no *Scratch*, com foco na utilização dos tempos verbais no passado simples e contínuo em inglês, além do desenvolvimento de habilidades básicas de programação. A aula teve como meta também incentivar a colaboração e o fornecimento de *feedback* construtivo entre os alunos. Nesta aula, utilizando flashcards¹⁸, os alunos revisariam os verbos no passado simples e contínuo, previamente mobilizados em suas narrativas, e seriam incentivados a criar frases com os verbos revisados, relacionando-os às cenas iniciais de suas *digital stories*, a fim de consolidar o vocabulário antes da programação. Em seguida, os alunos dariam início à programação de suas *digital stories*, acessando seus projetos no *Scratch* e utilizando os *storyboards* e *Design Journals* desenvolvidos nas aulas anteriores. Orientado pelos princípios da letramentos digitais críticos e dos multiletramentos (ver quadro 6), o planejamento se respalda na intenção de promoção de um ambiente colaborativo, que os alunos troquem sugestões e *feedback* construtivo.

¹⁸ [APÊNDICE B](#)

Quadro 6 - Análise da Aula 4 com base nos processos de conhecimento

Processo do Conhecimento	Momento da Aula 4
Experienciar (o Conhecido) e Aplicar (Apropriadamente)	Revisão e uso dos verbos no passado simples e contínuo em inglês nas suas <i>digital stories</i> .
Aplicar (Criativamente)	Programação das <i>digital stories</i> no <i>Scratch</i> .
Analisar (Criticamente)	Troca de sugestões e <i>feedback</i> construtivo entre os alunos.

Fonte: elaborado pelo autor

Na Aula 5, os alunos finalizariam suas *digital stories* e apresentariam suas criações para a turma, refletindo sobre o processo de produção. O primeiro momento da aula seria dedicado à finalização das histórias, em que o professor ofereceria suporte técnico e linguístico, ajudando os alunos a revisar tanto a narrativa quanto os elementos de programação no *Scratch*. A orientação principal desse momento estaria nos princípios de autonomia criativa, onde os alunos aplicariam suas habilidades linguísticas e técnicas. Em seguida, os alunos apresentariam suas *digital stories* para a turma, explicando as decisões criativas e o processo de desenvolvimento. Esse momento seria focado no aprimoramento das habilidades de comunicação e compartilhamento de ideias, promovendo a interação entre os alunos e o reconhecimento de suas produções. O professor facilitaria o momento para garantir a participação de todos. Após as apresentações, os alunos explorariam as criações dos colegas no *Scratch Studio*, interagindo com as histórias e oferecendo *feedback* construtivo com base em um guia fornecido pelo professor. Esse momento incentivaria a crítica colaborativa, fomentando o pensamento crítico e a troca de ideias de forma respeitosa e produtiva. Por fim, o professor guiaria uma discussão em grupo, incentivando os alunos a refletirem sobre suas aprendizagens ao longo do minicurso e sobre os desafios enfrentados no processo de criação. Os alunos preencheriam um questionário de *feedback*, sintetizando as principais aprendizagens e sugestões de melhoria e a aula encerraria o minicurso, destacando o desenvolvimento de competências linguísticas e digitais.

Quadro 7 - Análise da Aula 5 com base nos processos de conhecimento

Processo do Conhecimento	Momento da Aula 5
Aplicar (Apropriadamente)	Revisão e finalização das <i>digital stories</i> .
Aplicar (Criativamente)	Apresentação das <i>digital stories</i> .
Analisar (Criticamente)	Exploração e <i>feedback</i> ; discussão em grupo e reflexão final.

Fonte: elaborado pelo autor

Além disso, o planejamento da sequência didática foi cuidadosamente alinhado às competências específicas da BNCC, especialmente no que diz respeito à promoção de letramentos digitais e ao uso de novas tecnologias de forma ética e crítica. A seguir está um quadro que explica a relação entre os eixos, habilidades da BNCC e as atividades planejadas em cada aula.

Quadro 8: Análise das relações entre os eixos e habilidades da BNCC e as aulas do minicurso

Eixo	Habilidades (BNCC)	Aula	Atividade Intencionada
Leitura	(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos.	Aula 1, Aula 2 e Aula 5	Exploração de narrativas digitais e remix cultural. Observação de títulos, frases e palavras-chave em histórias.
	(EF07LI10) Escolher textos confiáveis em ambientes virtuais.	Aula 1 e Aula 2	Discussão sobre a veracidade e confiabilidade de fontes digitais.
	(EF07LI11) Participar de discussões sobre textos lidos.	Aula 1, Aula 2 e Aula 5	Debate e troca de opiniões sobre narrativas e suas versões remixadas e produção final dos colegas
Oralidade	(EF07LI03) Usar conhecimentos prévios para entender textos orais.	Aula 3, Aula 4 e Aula 5	Prática da oralidade em inglês por meio da descrição de eventos passados em suas histórias digitais.
	(EF07LI04) Reconhecer contextos, finalidades e interlocutores.	Aula 3, Aula 4 e Aula 5	Discussão oral sobre as narrativas criadas no Scratch e feedback entre colegas.

	(EF07LI05) Contar histórias sobre eventos passados.	Aula 3, Aula 4 e Aula 5	Criação e apresentação de histórias no Scratch usando verbos no passado para descrever experiências pessoais.
Escrita	(EF07LI12) Planejar e organizar textos considerando contexto e público.	Aula 2, Aula 3 e Aula 4	Planejamento de narrativas no Design Journal, considerando os elementos narrativos para diferentes públicos.
	(EF07LI13) Redigir narrativas respeitando estrutura e organização textual.	Aula 3 e Aula 4	Produção de histórias no Scratch, utilizando estrutura narrativa apropriada e verbos no passado.
	(EF07LI14) Revisar textos de acordo com os gêneros textuais.	Aula 4 e Aula 5	Revisão e ajuste das narrativas criadas com base no feedback de colegas e professores.
Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais	(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado),	Aula 1, Aula 3, Aula 4, Aula 5	Revisão e uso prático dos verbos regulares e irregulares no desenvolvimento de suas narrativas.
	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).	Aula 1, Aula 3, Aula 4, Aula 5	Atividades que envolveram a escuta, leitura e apresentação das narrativas ou vocabulário de verbos regulares no passado.
Dimensão Intercultural	(EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.	Aula 1, Aula 5	Reflexão crítica sobre a língua inglesa e seu uso global e local.

Fonte: elaborado pelo autor.

4.2 Implementação e Resultados: O Impacto das Narrativas Digitais no Ensino de Inglês

Nesta subseção, apresentamos uma análise detalhada do *corpus* da pesquisa, focando nos momentos chave do processo de ensino e aprendizagem. Dividida em três blocos principais —

Situation Presentation, *Designing Stories* e *Final Productions* —, essa seção examina como os conceitos de letramento digital foram mobilizados, o desenvolvimento das histórias digitais pelos alunos e as produções finais. A análise reflete sobre as interações dos alunos com as ferramentas tecnológicas, os desafios enfrentados, e as habilidades críticas e criativas desenvolvidas ao longo do curso.

4.2.1 *Situation Presentation*: Primeiros Passos na Cultura Digital

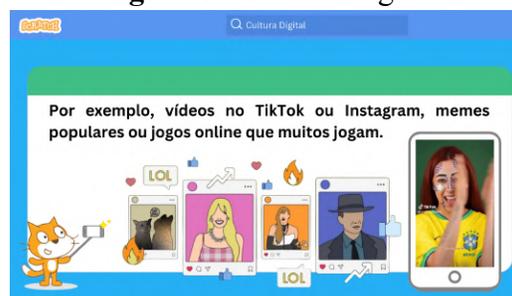
No bloco *Situation Presentation*, buscamos evidenciar como os conceitos relacionados aos letramentos digitais (LD) (Lankshear; Knobel, 2006, 2008; Luke, 2018) foram mobilizados de maneira dinâmica, conforme os alunos relacionavam esses conceitos com suas vivências cotidianas e interações digitais. A abordagem teórica, que combina o framework da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015) e os estudos sobre a multimodalidade (Kress; van Leeuwen, 2000, 2001; Monte Mór, 2010; Barnes; Tour, 2023), foi crucial para expandir os repertórios linguísticos dos alunos e desenvolver uma compreensão crítica sobre as implicações sociais e ideológicas da tecnologia, observando formas de participação em composições multimodais digitais, como as narrativas digitais.

Figura 4 - *Situation Presentation*



Fonte: acervo do autor.

Figura 5 - Cultura Digital



Fonte: *screenshot* dos *slides* do minicurso elaborado pelo autor.

No início do minicurso, a introdução do conceito de expressão “Cultura Digital” (Martins, 2018) foi desafiadora, pois os alunos demonstraram desconhecimento completo do termo. No entanto, ao utilizar exemplos tangíveis, como as redes sociais, músicas, e vídeos compartilhados no TikTok e Instagram, foi possível articular o novo conceito ao conhecido. Esses exemplos, apresentados por meio de slides (ver figura 4 e 5) que continham as *trends* e

remix, ajudaram os alunos a ver como estavam inseridos nessas práticas culturais digitais. A aluna participante Gabriela, por exemplo, respondeu: “*Eu vejo no Instagram*”, destacando que, apesar de não conhecerem o termo, já participavam desse fenômeno. Este processo reflete o que Cope e Kalantzis (2015) descrevem como *Experienciar o Conhecido*, onde os alunos, ainda que de forma incipiente, reconheceram aspectos familiares no novo conceito apresentado.

Durante as discussões, os alunos revelaram diferentes níveis de participação nas práticas digitais. Muitos mencionaram que “*apenas assistiam*” a conteúdos, enquanto outros, como as alunas participantes Gabriela e Karina, relataram postagens eventuais: “*Eu reposto nos stories coisas que eu gosto, tipo assim, uma música [...]*”. Contudo, a participação ativa na criação de conteúdo digital ainda era limitada. Quando questionados se produziam conteúdo próprio, a maioria respondeu negativamente com um simples “*Só assisto*”. Isso demonstra uma predominância de consumo passivo, sugerindo a necessidade de maior incentivo e suporte crítico para que se sintam confortáveis em expressar suas identidades digitais de forma mais criativa e ativa (Lankshear; Knobel, 2006). A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza as formas de participação dos alunos em ambientes digitais observadas durante a etapa inicial do minicurso.

Quadro 9 - Participação dos alunos em ambientes digitais (Experienciando o Novo e Analisando Criticamente)

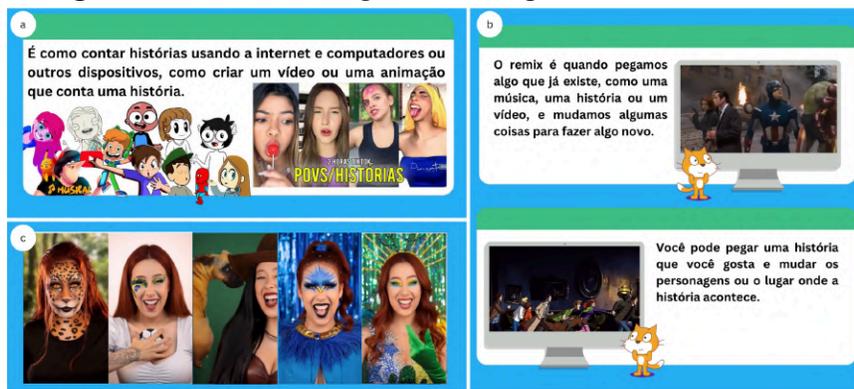
Tipo de Participação	Exemplo de Fala	Reflexão Crítica
Compartilhamento Passivo	Bianca: “ <i>Eu vejo vídeos no TikTok e compartilho.</i> ”; Gabriela: “ <i>Eu só assisto</i> ”, Karina: “ <i>Eu reposto nos stories...</i> ”; Helena: “ <i>E a gente conhece eles, né?</i> ”	Reconhecimento do consumo passivo de culturas globais, com poucos engajamentos em criação
Tentativa de Criação	Helena: “ <i>Ficou ‘podre’... Mas eu já apaguei.</i> ”	Falta de confiança e suporte em práticas de criação digital.
Experiências de Vulnerabilidade	Fernanda: “ <i>Fizeram uma figurinha minha.</i> ”	Questões éticas e de segurança emergem como barreiras para a participação ativa.
Participação Familiar/Local	Daniel: “ <i>Minha mãe apareceu nos stories... Ela ficou famosa.</i> ”	Uso das redes para amplificar a visibilidade local, mas de forma descontraída.

Invisibilidade e (falta de) Representatividade	Helena: "Tem gente que não sabe nem onde é Itapororoca, cara"	Questões de invisibilidade e falta de reconhecimento de culturas locais.
--	---	--

Fonte: elaborado pelo autor a partir das interações dos alunos registradas no Diário de Campo durante as aulas.

Essa questão foi exemplificada pela participante Helena, que relatou ter apagado uma tentativa de criar uma narrativa digital, afirmando: “Ficou ‘podre’... Mas eu já apaguei”. Esse tipo de relato evidencia tanto um desejo de participação quanto a falta de confiança em suas habilidades de forma geral, o que aponta para a importância de promover agenciamento e empoderamento digital entre os alunos. Além disso, os relatos de vulnerabilidade digital também emergiram durante a discussão, como a experiência da participante Fernanda, que mencionou: “Fizeram uma figurinha minha”. É importante ressaltar que os participantes desta pesquisa tinham entre 12 e 13 anos e que, embora haja um crescente engajamento em plataformas digitais e redes sociais, muitos desses ambientes não são projetados com foco nas necessidades ou segurança de adolescentes dessa faixa etária. Em várias plataformas, como o WhatsApp e o Instagram, a idade mínima oficial para criação de contas é 13 anos, conforme estipulado por regulamentos de privacidade infantil, como a *Children's Online Privacy Protection Act* (COPPA) nos Estados Unidos. No entanto, muitas vezes, adolescentes dessa idade já possuem contas nessas plataformas, o que pode aumentar sua exposição a riscos, como o uso indevido de suas imagens. Essas questões ressaltam a necessidade de promover uma educação digital crítica e de discutir as implicações éticas e de segurança associadas à participação em ambientes digitais desde cedo (Luke, 2018).

Figura 6 - Narrativas Digitais e exemplos de *Remix* Culturais



Fonte: screenshots dos slides do minicurso elaborados pelo autor.

Ao longo dessas interações, os alunos começaram a entender as diferentes formas de participação digital e como isso se relaciona com o conceito de participação e identidade digital. Essas discussões foram cruciais para que, ao serem apresentados à plataforma *Scratch*, eles pudessem começar a ver o potencial de criar suas próprias narrativas digitais (ver figura 6, item *a*). Nesse contexto, o desenvolvimento linguístico também foi uma parte central, já que o *Scratch* é uma plataforma global que opera em inglês, o que permitiu aos alunos praticar suas habilidades linguísticas enquanto exploravam a criação de conteúdo multimodal.

Os processos de conceitualização e análise crítica são centrais nos princípios da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015) e letramentos digitais críticos (Luke, 2018), onde os alunos não apenas identificam e fazem o uso das tecnologias digitais, mas começam a refletir sobre como esses meios constroem e refletem identidades culturais e participação nos meios digitais. A título de exemplo, as discussões sobre como as feiras públicas de sua cidade podiam ser representadas digitalmente exemplificam a conexão entre a cultura local e as tecnologias globais, evidenciando o poder da tecnologia em compartilhar tradições com o mundo. Quando questionados se viam exemplos dessas feiras online, um dos participantes, Daniel respondeu positivamente, mostrando a transposição do local para o digital, e conectando o exemplo ao conceito de narrativas digitais, ao justificar que, no exemplo citado, alguém gravava um vídeo na feira pública e contava uma história simultaneamente.

Esse processo foi intensificado ao explorar outros conceitos, como o remix cultural (ver figura 6, item *b*), projetando nos *slides* exemplos como a *trend* do #ASOKAMAKEUP, que envolvia versões brasileiras de uma *trend* indiana, como a #BRASILMAKEUP¹⁹ (ver figura 6, item *c*). Esse exemplo específico permitiu que os alunos compreendessem como a cultura é recontextualizada e remixada digitalmente. A participante Fernanda, por exemplo, comentou que a versão brasileira “*ficou mais interessante*”, demonstrando a apropriação da cultura local de um fenômeno global, em um claro alinhamento com as teorias de remix cultural (Rojo; Moura, 2012, 2019; Tavares; Cruz, 2016). Além disso, o uso de ferramentas multimodais como *slides*, vídeos e músicas ajudou os alunos a visualizarem essas conexões de maneira mais clara, permitindo que os alunos passassem a conceitualizar ideias centrais, como remix cultural, de maneira mais

¹⁹ A influenciadora brasileira, Camila Pudim, criou a *BRASIL MAKEUP TREND* para mobilizar doações para as vítimas da enchente no Rio Grande do Sul e divulgar veículos de informações atualizadas sobre resgate, doações e situação das cidades.

Link para o vídeo original: <https://www.tiktok.com/@camilapudim/video/7366758818765638917>

crítica. Assim, os alunos mobilizaram os processos de conceitualizar e analisar criticamente (Cope; Kalantzis, 2015), reconhecendo como elementos de diversas culturas e contextos, e modos da comunicação podem ser combinados para gerar novos significados. Isso fica mais evidente nas relações estabelecidas no quadro abaixo.

Quadro 10 - Relação entre Conhecimentos Mobilizados e Expressões Digitais (Experienciando, Conceitualizando e Analisando Criticamente)

Conceito Apresentado	Conhecimento Mobilizado pelos Alunos	Exemplo Prático Utilizado pelo Professor	Reflexão Crítica
Expressão Cultural Digital	Redes sociais, Instagram, culinária, <i>handcraft</i> , música	Projeção de <i>trends</i> e exemplos no slide	Alunos reconhecem estar imersos nesse fenômeno
Remix Cultural	Versões remixadas de músicas, trends e áudios, “edits”.	Exemplo das <i>trends</i> #ASOKAMAKEUP e #BRASILMAKEUP no TikTok	Alunos identificam as versões brasileiras e a recontextualização
Narrativas Digitais	Animações, vídeos com histórias de fundo, fofocas	Exemplos de vídeos de animações virais e personagens	Entendimento de como as histórias digitais são criadas e compartilhadas
Cultura Local em Espaços Digitais	Feira pública e cuscuz como elementos culturais	Slides com exemplos de culturas locais digitalizadas	Reflexão sobre como cultura local pode ser representada digitalmente

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao continuarmos nossas discussões e análises críticas, conversamos sobre a língua inglesa e o seu papel como língua global. Os alunos começaram a perceber que, enquanto sua cultura poderia ser compartilhada, o idioma se tornava uma barreira ou facilitador. Ao discutir a possibilidade de viralização de um conteúdo em português *versus* inglês, muitos concordaram que vídeos em inglês teriam mais chances de alcançar um público global, destacando o papel da língua inglesa como uma ferramenta de comunicação intercultural e digital (Darvin, 2017; Thorne, 2016). Além de reforçar o desenvolvimento linguístico, uma vez que o Scratch, sendo uma plataforma global, utiliza majoritariamente o inglês. Essa discussão também incentivou uma

reflexão crítica sobre o uso da língua inglesa e como o domínio do inglês no cenário digital reflete uma hegemonia cultural, ao mesmo tempo em que se destacou a importância de valorizar a expressão local. Nesse sentido, o quadro 11 destaca algumas ponderações sobre o processo de analisar criticamente.

Quadro 11 - Reflexões sobre Língua e Cultura no Contexto Digital (Analisando Criticamente)

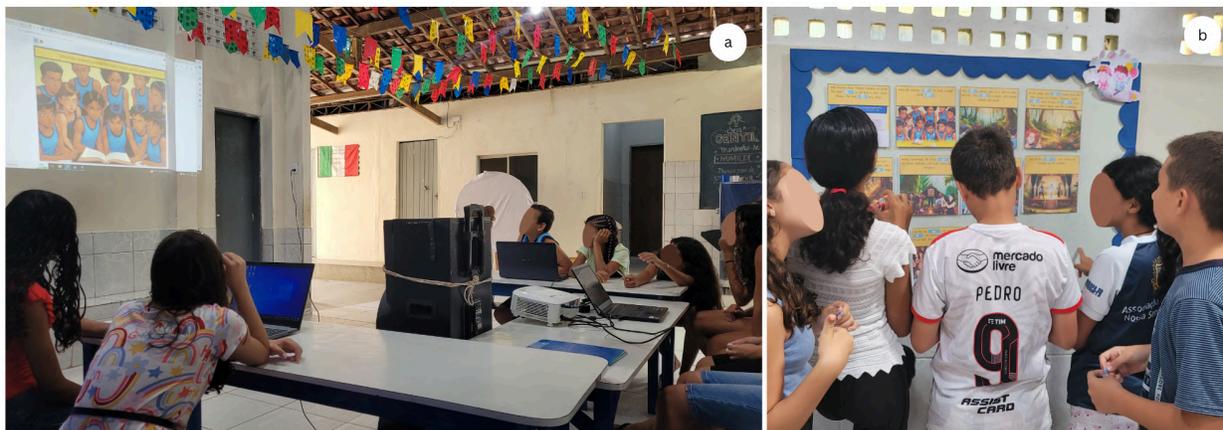
Pergunta Proposta	Resposta dos Alunos	Reflexão sobre a língua
"Qual língua o mundo fala?"	"O inglês", "A língua deles"	Reconhecimento do inglês como língua dominante nas plataformas digitais
"Como viralizar conteúdo?"	"Seria mais fácil com inglês"	Reconhecimento do poder e predominância do inglês na disseminação cultural
"Como compartilhamos cultura?"	"Com a internet", "Instagram"	Internet como espaço de expressão cultural e aprendizado

Fonte: elaborado pelo autor.

Em termos de letramento digital crítico, essa introdução à tecnologia e à cultura digital permitiu que os alunos não apenas começassem a criar suas próprias narrativas digitais, mas também refletissem sobre a forma como sua cultura local se insere em um contexto mais amplo, em contextos de *remix*. Ao introduzir a plataforma *Scratch* na sequência, a atividade foi orientada para consolidar essa ideia, utilizando um exemplo de DS²⁰ (ver figura 7) baseado nos interesses culturais dos próprios alunos, como músicas e personagens favoritos.

Figura 7 - Alunos analisam um exemplo de DS e refletem sobre a língua inglesa

²⁰ [APÊNDICE C](#)



Fonte: acervo do autor, coletado durante o minicurso.

Esse momento não apenas reforçou o desenvolvimento linguístico, através da exposição ao inglês como meio de comunicação, mas também destacou a importância de considerar as múltiplas camadas de representações culturais em espaços digitais. Dessa forma, o bloco "*Situation Presentation*" ilustra como os conceitos relacionados aos letramentos digitais foram progressivamente mobilizados pelos alunos, conectando o novo ao conhecido, e engajando alunos em análises críticas, que permitiram o reconhecimento do potencial das composições multimodais digitais e da língua inglesa como meios de participação, representação e transformação das suas realidades (Kress; van Leeuwen, 2000; Monte Mór, 2010; Barnes; Tour, 2023).

4.2.2 *Designing Stories*: o Processo de Criação de Narrativas Digitais no *Scratch*

No bloco *Designing Stories*, analisamos como o processo de criação das *digital stories* pelos alunos foi marcado por uma evolução gradual em sua compreensão sobre narrativas digitais e programação no *Scratch*. Esse processo envolveu três aspectos fundamentais: Dois elementos principais foram observados: a organização das histórias no *Design Journal* (impresso) e a subsequente transposição dessas ideias para o ambiente digital do *Scratch* (digital) — para ilustrar as etapas de transposição de linguagens, a Figura 8 esquematiza de que forma a linguagem e formato do *Scratch* influenciou nas produções.

Figura 8 - A linguagem do Scratch a partir das produções dos alunos



Fonte: elaborado pelo autor

Assim, analisamos essas etapas com base nos processos de conceitualização, análise e aplicação (Cope; Kalantzis, 2015), assim como nas três dimensões dos letramentos digitais de Snyder (2000) — operacional, cultural e crítica — para examinar as novas formas de participação digital dos alunos (Lankshear; Knobel; Luke, 2018).

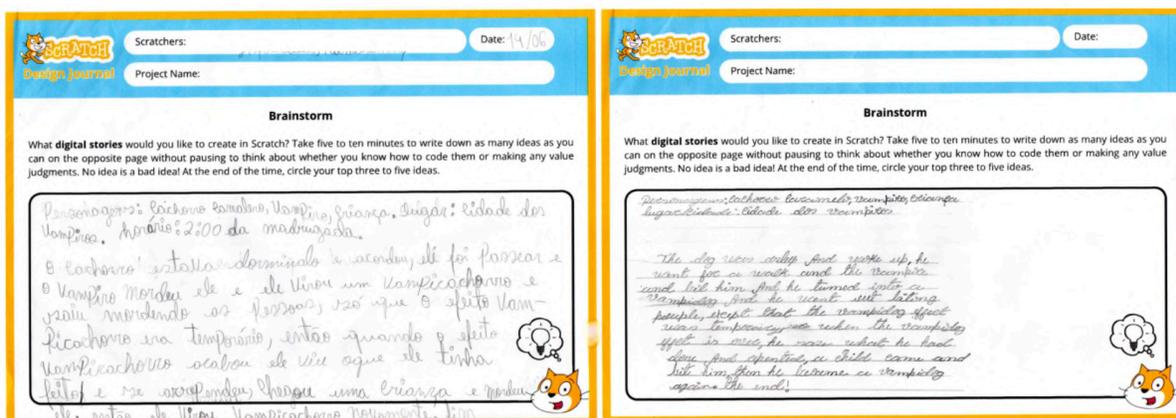
4.2.2.1 Organização das Narrativas e Design Journals

O *Design Journal* foi um recurso central no desenvolvimento das *digital stories* dos alunos, funcionando como uma ferramenta que orientou os processos de criatividade e conceitualização inicial. Através dele, os alunos registraram suas ideias, personagens e cenários, organizando suas histórias de forma escrita e visual. Na etapa de *brainstorm*, por exemplo, esse processo envolveu a escolha deliberada de elementos multimodais para integrar à narrativa. Esse processo incentivou a aplicação criativa dos conceitos, já que os alunos, além de criarem suas narrativas a partir de elementos diversos, precisavam ajustar suas ideias e buscar novas formas de expressar suas histórias pensando no formato digital do Scratch para o qual teriam que transpô-las. Nesse sentido, por meio dos *Design Journals*, os alunos puderam participar de

práticas de composições multimodais que representavam seus interesses (Kress, 2003; Barnes; Tour, 2023).

Além disso, o uso do *Design Journal* proporcionou uma oportunidade para os alunos praticarem a transição do português para o inglês. Observamos que enquanto alguns alunos inicialmente registraram suas ideias no *brainstorm* em português, para depois repassá-las para o inglês, outros já optaram por escrever diretamente na língua alvo, utilizando dicionários online para apoiar o processo. Esse esforço de conceitualização bilíngue reflete a previsão das demandas linguísticas necessárias para a construção das DS no *Scratch* (ver figura 9). Esse uso da língua inglesa já no processo de *brainstorm* também reforçou a prática do *simple past* e *past continuous* (ver, por exemplo, "O cachorro estava dormindo e acordou..."), estimulando os alunos a pensar na estrutura gramatical em inglês enquanto ajustavam suas histórias, o que já apontava para a prática de analisar funcionalmente.

Figura 9 - Brainstorm das alunas Alice, Eva e Fernanda



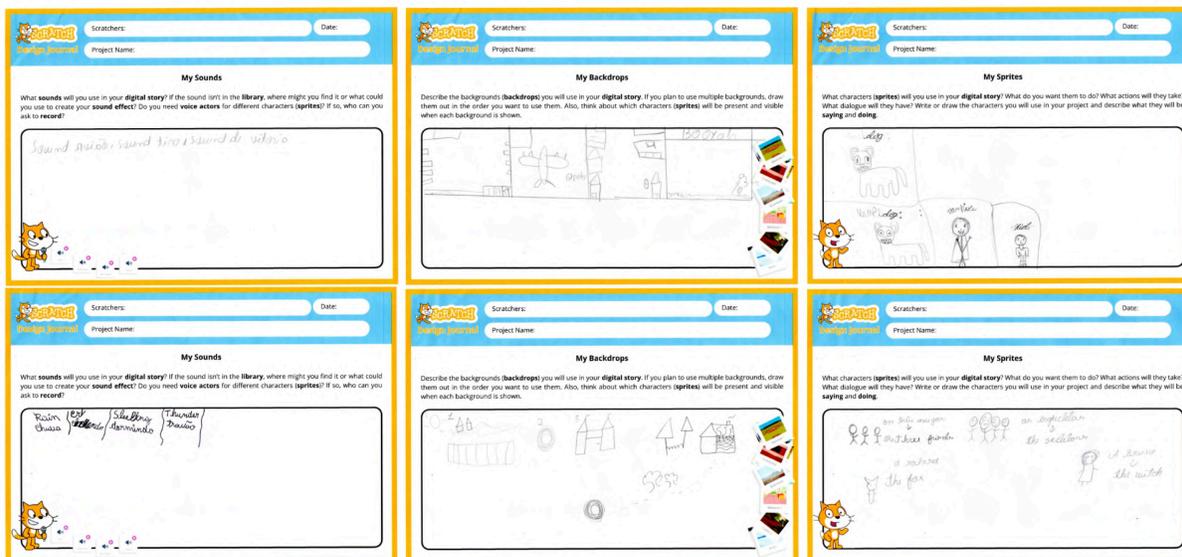
Fonte: acervo do autor, coletado durante o minicurso.

Ao usarem os *Design Journals*, os alunos estavam essencialmente conceitualizando por nomenclatura, ou seja, organizando ideias e categorizações das cenas, personagens e diálogos que fariam parte de suas DS (ver figura 10). Conforme os alunos avançavam no desenvolvimento de suas histórias, ficou evidente o papel da análise crítica, particularmente em como eles lidavam com as implicações culturais e linguísticas de suas criações. O exemplo do “caramel vampidog”²¹ — uma junção de “caramel”, “vampire” e “dog”, proposta pelas alunas

²¹ ‘Vampicachorro’ caramelo.

Alice, Eva e Fernanda, a fim de representar um pouco do Brasil — demonstra a capacidade dos alunos de combinar referências culturais globais com suas próprias realidades e contextos (ver figura 10). Essa criatividade, ao mesmo tempo, aponta para um processo de aplicação criativa, ao adaptarem conceitos conhecidos para um novo contexto e criarem algo novo (Cope; Kalantzis, 2015).

Figura 10 - Designing Journals - Sounds, Backdrops, Sprites



Fonte: acervo do autor, coletado durante o minicurso.

4.2.2.2 Do impresso ao digital: transposição do design journal para o Scratch

A transposição das ideias do *Design Journal* para o *Scratch* envolveu desafios não apenas técnicos, mas também culturais, relacionados ao entendimento do ambiente digital do *Scratch* como um espaço de produção de DS, o que ressoou em adaptações pedagógica e de planejamento. Ao migrarem do papel para o digital, os alunos enfrentaram a necessidade de internalizar a lógica da plataforma, especialmente no que diz respeito à escolha de *sprites*, *backdrops* e à programação de interações e diálogos (ver figura 11). Esse processo exemplifica a dimensão cultural do letramento digital, onde os alunos aprenderam na prática a operar dentro de uma nova cultura tecnológica.

Figura 11 - Alunas durante processo de programação e seleção de *sprites*



Fonte: acervo do autor, coletado durante o minicurso.

Figura 12 - Alunos explicam para uma colega de outra dupla seus *remixes* e linhas de códigos de sua DS



Fonte: acervo do autor, coletado durante o minicurso

A forma como os alunos navegaram por esse processo reflete a adaptação cultural ao ambiente tecnológico. A transposição de conceitos do papel para o digital exigiu que os alunos internalizassem a lógica de remix, narrativa multimodal e apropriação da cultura digital (ver figura 12). Essa experiência exemplifica como a tecnologia pode ser usada não apenas como uma ferramenta de criação, mas também como um espaço para a expressão e troca cultural. Ao explorar as possibilidades multimodais do *Scratch*, os alunos começaram a entender como a tecnologia poderia ser usada para dar vida às suas DS. A partir de suas preferências culturais (como músicas, personagens, e tendências), eles começaram a moldar suas DS, conectando-se a uma dimensão mais ampla de participação cultural online.

Uma participação mais crítica dos letramentos digitais começa a ser identificada nos momentos em que alunos dão os primeiros passos para refletir sobre o uso das tecnologias, questionando as barreiras, possibilidades e implicações das ferramentas digitais que utilizam. Ao transpor suas ideias para o *Scratch*, muitos alunos se depararam com frustrações tecnológicas que geraram oportunidades de reflexão crítica sobre os próprios limites da plataforma, mas também reconhecimento das práticas no contexto digital (ver quadro 12).

Quadro 12 - Aspectos da Transposição do Design Journal para o *Scratch*

Aspectos da Transposição	Exemplos dos Alunos
--------------------------	---------------------

Narrativa e Organização das Ideias	Helena: “ <i>A gente tinha organizado tudo bonitinho [no Design Journal], mas no Scratch tivemos que mudar o final da história.</i> ”; Júlio: “ <i>No coisa [Design Journal], eu desenhei que o Tata faria uma dancinha no final, mas não consegui fazer isso no Scratch.</i> ”; Bianca: “ <i>Será que no Scratch vai ter isso [backdrop]?</i> ”; Fernanda: “ <i>Eu quero saber como a gente vai fazer ele [sprite] se transformar [no Scratch]</i> ”; Gabriela: “ <i>A gente vai ter que colocar mais cenas, pra [turma] entender melhor</i> ”; “ <i>Mudamos a história para que coubesse melhor aqui no Scratch</i> ”
Escolha de Personagens e Cenários	Eva: “ <i>[Alice] desenhou o vampidog no papel, mas a gente não achou a imagem que a gente queria no Scratch. Tive que pesquisar no Google e, mesmo assim, deu trabalho pra achar, porque ele tinha que ser caramelo</i> ”; Clara: “ <i>A gente pegou várias do Google, porque a gente não sabia desenhar, e nem tinha no Scratch, aí a mãe e filha [sprites] ficaram todas diferentes</i> ”; Júlio: “ <i>Conseguimos achar todos backdrops que a gente queria.</i> ”
Uso de Elementos Multimodais	Clara: “ <i>A gente colocou sons diferentes [do planejado] para as cenas, mas ficou engraçado</i> ”; Gabriela: “ <i>[Íris] não quer gravar o áudio, então vamos gravar a voz do Google pra colocar [nos sounds]</i> ”; Júlio: “ <i>Não dá pra colocar vídeo no Scratch, era pra dar</i> ”; Daniel: “ <i>Mas tem como fazer [vídeos] juntando imagens parecidas e programando.</i> ”
Aprendizado Colaborativo	Eva: “ <i>[Gabriela] me mostrou como fazer o personagem andar devagar.</i> ”; Daniel: “ <i>Como que tu fez isso [fez o sprite dançar]?</i> ”; Helena: “ <i>Pergunta a [Bianca], ela que fez essa parte</i> ”; Júlio: “ <i>Pra remover o fundo, o professor já explicou, tem que pesquisar o site....</i> ”

Fonte: elaborado pelo autor a partir das interações dos alunos registradas no Diário de Campo durante as aulas.

Ao discutirem a complexidade de migrar do papel para o digital, os alunos ainda estavam em uma fase de consolidação dos letramentos operacionais e culturais, focando principalmente em como manusear as ferramentas tecnológicas e adaptar suas ideias ao ambiente do *Scratch*. O processo de transposição revelou a necessidade de ajustes nas suas histórias e expectativas, uma vez que os recursos disponíveis na plataforma não correspondiam completamente às suas criações originais no *Design Journal*. Esses desafios reforçaram o aprendizado colaborativo e a busca por soluções criativas, como as pesquisas no Google, a troca de *sprites* ou a alteração de *backdrops*. O foco principal, no entanto, permaneceu no entendimento funcional da ferramenta e na adaptação cultural ao ambiente digital, com o propósito de produzir narrativas compreensíveis para a turma e o público falante de inglês do *Scratch*.

Embora a dimensão crítica dos letramentos digitais ainda não estivesse plenamente desenvolvida no momento de *designing*, os alunos começavam a dar indícios de suas reflexões sobre suas próprias criações e motivações, reconhecendo o impacto de suas escolhas narrativas e culturais no ambiente digital. A transposição das ideias para o *Scratch* motivou os alunos a pensar não apenas sobre a viabilidade técnica, mas também sobre o valor de representar suas realidades, referências culturais e interesses pessoais em um formato multimodal. Essa participação ativa e engajada, seja ao incorporar ícones culturais, como o "cachorro caramelo", ou ao buscar soluções criativas para seus desafios, revelou o início de uma consciência mais crítica sobre o papel das tecnologias na expressão de identidade e cultura.

Essas reflexões, ainda que iniciais, mostraram que o processo de *designing stories* foi fundamental para preparar os alunos para uma compreensão mais profunda do uso de tecnologias e da representação cultural em espaços digitais, criando as bases para o desenvolvimento crítico que seria consolidado nas *final productions*.

4.2.3 *Final Productions*: Entre Criatividade e Criticidade

Neste terceiro momento, analisaremos como as *Final Productions* trouxeram à tona não apenas os resultados finais do minicurso, mas também momentos de grande reflexão e transformação por parte dos alunos. Durante o processo de finalização das histórias digitais, aspectos como a composição multimodal, letramentos digitais e a participação ativa dos estudantes se tornaram evidentes. O que antes parecia um simples exercício de transposição de narrativas para o ambiente digital, revelou-se um exercício de criação crítica e autonomia tecnológica, além de um espaço para discutir temas centrais como ética digital, justiça social e representação cultural. Foram criadas cinco (5) *digital stories*: Daniel e Júlio desenvolveram a história intitulada “*Free Fire, The Tata*”; Bianca e Helena, “*The Friends*”; Gabriela e Íris, “*Portuguese Lesson*”, Alice, Eva e Fernanda, “*The Dog and the Vampire*”; e Karina e Clara criaram a história “*Mary’s Day in the Countryside*”.

Ao nos aproximarmos do final do minicurso, foi proposta uma *movie session*²² (ver figura 13) para assistirmos às produções digitais das duplas e trios de alunos. A ideia foi muito bem recebida pelos alunos e as apresentações projetadas das DS tornaram-se um ótimo momento para

²² Sessão de cinema.

troca de feedback, discussões sobre as motivações por trás de cada história e reflexões mais profundas sobre o processo de criação, promovendo um momento de compartilhamento e reflexão crítica sobre o processo. Embora o planejamento original previsse a utilização do *Scratch Studio*²³ para esse compartilhamento de *feedback*, as apresentações presenciais revelaram-se mais dinâmicas e produtivas. Essa troca de *feedback* entre os colegas foi essencial para promover uma reflexão crítica sobre as escolhas narrativas e o uso da tecnologia. Apesar de o plano inicial ter sido parcialmente ajustado, o objetivo de desenvolver uma participação crítica e ética no ambiente digital foi atingido, com os alunos demonstrando uma compreensão mais profunda das implicações de suas criações e da forma como a tecnologia pode ser usada para expressar suas realidades

Figura 13 - *Movie Session* - Apresentação das *Final Productions*



Fonte: acervo do autor, coletado durante o minicurso

4.2.3.1 As dimensões dos letramentos digitais nas *Final Productions*: aplicando criativamente e analisando criticamente

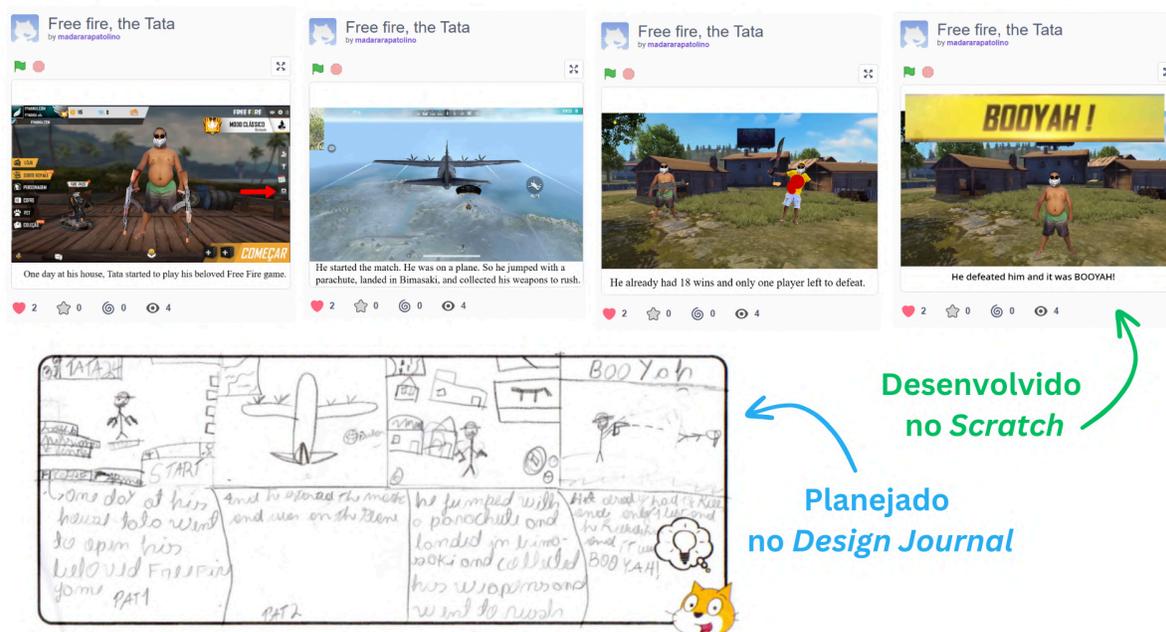
A análise das histórias digitais criadas pelos alunos revela uma rica intersecção de referências culturais, criatividade e representações que refletem suas experiências e identidades. Cada produção demonstra como os alunos utilizaram elementos da cultura brasileira e de suas

²³ O *Scratch Studio* é um espaço na plataforma *Scratch* onde usuários podem se reunir para criar, compartilhar e coletar projetos relacionados a um tema, ideia ou desafio específico. Esse ambiente é utilizado para facilitar a colaboração, organizar projetos temáticos, apresentar trabalhos (*show-and-tell*) e encontrar inspiração (*Scratch Foundation*, 2024).

vivências cotidianas para construir narrativas que são ao mesmo tempo envolventes e significativas. Essa diversidade de abordagens, incluindo humor, fantasia e experiências pessoais, além de enriquecer as narrativas, também promoveu uma compreensão crítica das implicações sociais e culturais de suas criações.

Na DS “*Free Fire, The Tata*”²⁴ (ver figura 14), por exemplo, os alunos Daniel e Júlio adaptaram referências culturais populares, como o personagem Tata²⁵ e o jogo Free Fire, para criar uma narrativa humorística no *Scratch*. Além dos desafios técnicos com a programação dos sprites, eles fizeram escolhas conscientes para suavizar a representação da violência na história. Para sinalizar que as armas representadas eram de brinquedo, eles alteraram as pontas das armas para a cor laranja, e as balas também foram representadas em cor laranja, reforçando a ideia de que eram falsas. Além disso, o "sangue" de ketchup, que deveria aparecer quando o adversário fosse "atingido", já estava visível no personagem antes mesmo de ser acertado, deixando claro que era uma representação cômica e não realista.

Figura 14 - Digital Story “Free Fire, The Tata”, elaborada pela dupla Daniel e Júlio



Fonte: acervo do autor, coletado durante o minicurso.

²⁴ Todas as DS estão disponíveis para acesso no *Scratch Studio* da turma. Para acessá-los, veja [APÊNDICE D](#).

²⁵ Figura popular nas redes sociais.

Durante a apresentação, quando questionados sobre o possível incentivo à violência, Daniel explicou: "As armas são de brinquedo, o ketchup é falso, então ninguém vai achar que é sério." Júlio completou: "A gente quis fazer algo engraçado, não realista." Essa discussão gerou uma reflexão entre os alunos sobre a forma como temas como a violência podem ser suavizados em narrativas digitais para preservar o tom leve e humorístico. Esse momento foi importante para o desenvolvimento da dimensão crítica dos letramentos digitais, já que os alunos começaram a refletir sobre as implicações de suas escolhas narrativas. Ao adaptar a violência de forma proposital e cômica, eles demonstraram uma consciência ética ao criar histórias digitais que poderiam ser interpretadas de diversas maneiras. Ao mesmo tempo, a dimensão cultural também foi mobilizada, com a apropriação de elementos da cultura brasileira e de memes populares, e uma reflexão sobre como essas referências poderiam ser usadas de forma responsável no ambiente digital.

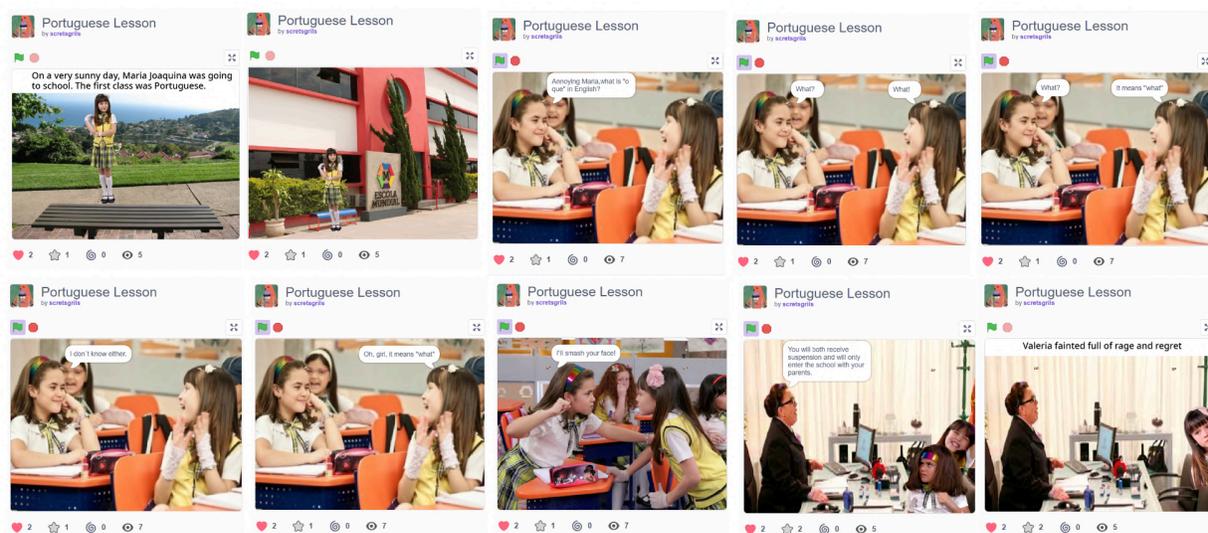
Aqui, as três dimensões dos letramentos digitais (Snyder, 2000) estiveram presentes: a dimensão operacional foi desenvolvida à medida que os alunos dominavam a interface do Scratch; a dimensão cultural surgiu na apropriação de símbolos culturais brasileiros; e, mais importante, a dimensão crítica começou a emergir quando os alunos refletiram sobre as implicações das narrativas que estavam criando, como no caso de Tata e a "violência" representada de forma cômica, algo que eles intencionalmente suavizaram para manter a leveza e o humor de sua história.

4.2.3.2 Possibilidades de *remix*: uma análise das dimensões de poder em composições multimodais digitais

A composição multimodal nas produções finais destacou a capacidade dos alunos de manipular diferentes formas de representação semióticas e de combinar e reinterpretar elementos preexistentes retirados da internet para criar novas narrativas — um processo característico do *remix* (Rojo, 2012; Tavares; Cruz, 2016) — para comunicar suas ideias e refletir aspectos de suas vidas e culturas. Em “Portuguese Lesson” (ver figura 15), por exemplo, Gabriela e Íris combinaram elementos de novela brasileira, como “Carrossel”, utilizando as *sprites Valéria e Maria Joaquina* como personagens principais. A trilha sonora incluía a música brasileira “*É o Poder*”, de Karol Conká, ilustrando de forma dramática a entrada de *Maria Joaquina* na escola, e “*Eye of the Tiger*”, para simular uma briga entre as personagens, já que as alunas não

conseguiram animá-las de forma realista. Além disso, elas criaram uma inversão linguística, imaginando um universo em que o inglês fosse a língua nativa e o português, a língua estrangeira ensinada obrigatoriamente nas escolas. A partir dessa premissa, fizeram uma releitura crítica de um meme viral em português, onde as personagens ficavam em um *loop* de perguntas sobre o significado da palavra “*What?*”. Na adaptação das alunas, a pergunta era “*What is ‘o que’ in English?*”. Esse uso criativo das narrativas e de *remix* refletiu a capacidade crítica das alunas de pensar sobre as relações de poder no ensino de línguas, evidenciando uma compreensão de como o inglês é muitas vezes visto como dominante em espaços educacionais globais.

Figura 15 - Digital Story “*Portuguese Lesson*”, elaborada pela dupla Gabriela e Íris

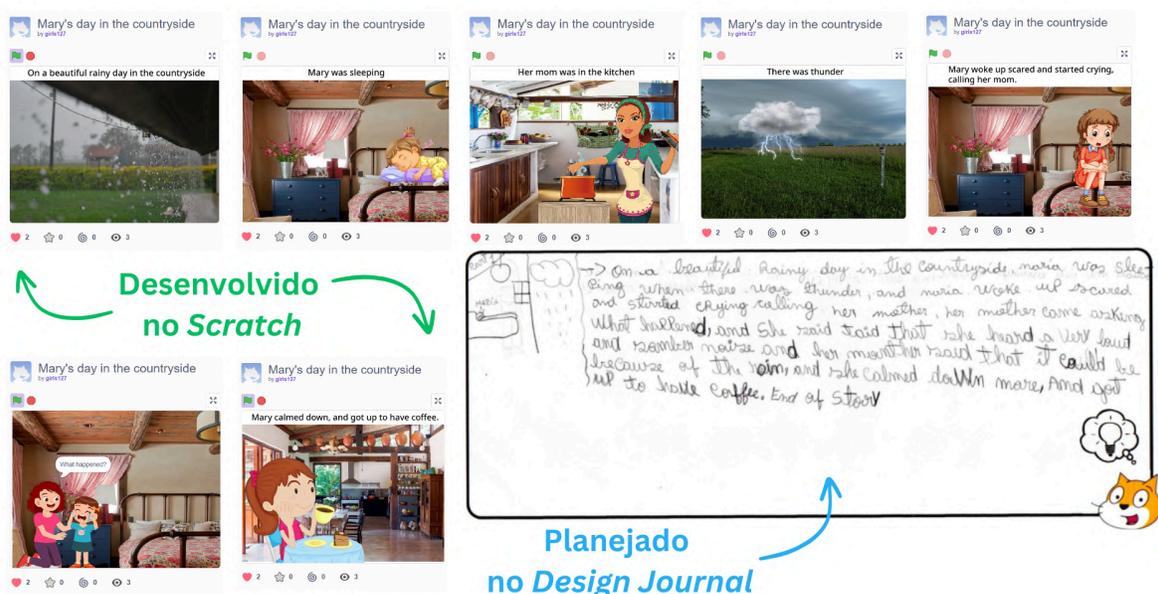


Fonte: Acervo do autor, coletado durante o minicurso.

Outro exemplo que nos revela que o impacto social dessas histórias digitais vai além da narrativa em si, tocando em questões de justiça social e poder, é observado na DS “*Mary’s Day in the Countryside*” (ver figura 16). Clara e Karina retrataram a vida no campo com base nas experiências pessoais de Clara, que frequentemente visita seus avós no sítio. A história foi ambientada no clima local, com a personagem Maria acordando assustada com uma tempestade, refletindo a realidade da região: “Aqui, a gente não tem neve, mas tem chuva e trovão”, comentou Clara durante a apresentação. A ideia de representar a rotina da vida rural, como tomar café no final da história, foi uma escolha consciente de mostrar que a vida no campo não se resume apenas à agricultura. Quando questionadas sobre isso, Karina respondeu: “Não,

professor, isso é preconceito. No campo, eles vivem...”. Esse comentário mostrou uma consciência crítica sobre os estereótipos associados à vida rural, e as alunas expressaram que, se tivessem mais tempo, acrescentariam mais cenas para desfazer preconceitos sobre o campo. Essa produção reflete como a tecnologia pode ser uma ferramenta de empoderamento e de justiça social, permitindo que os alunos desafiem narrativas preconcebidas e compartilhem suas próprias perspectivas e vivências, algo central na pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015) e letramentos digitais críticos (Lankshear; Knobel, 2006, 2008; Barnes; Tour, 2023).

Figura 16 - Digital Story “Mary’s Day in the Countryside”, elaborada pela dupla Clara e Karina



Fonte: acervo do autor, coletado durante o minicurso.

4.3 Reflexões e discussões: desafios e oportunidades

A experiência com o DS no minicurso trouxe reflexões importantes sobre a prática pedagógica em contextos multimodais e digitais, destacando a necessidade de adaptação e flexibilidade pedagógica, elementos essenciais para o sucesso desse tipo de abordagem. Ao analisarmos os resultados do minicurso, é possível perceber que sua eficácia está diretamente ligada à capacidade do professor de integrar teoria e prática, proporcionando uma aprendizagem significativa, criativa e alinhada às demandas contemporâneas, como orientado por teóricos

como Lankshear, Knobel (2006, 2008), Kress (2010), Monte Mor (2015), Cope e Kalantzis (2015).

Os dados do questionário final de feedback, por exemplo, revelaram um alto nível de satisfação entre os participantes, com mais de 90% afirmando que o minicurso atendeu ou superou suas expectativas. Esse dado é crucial para reforçar a eficácia da abordagem pedagógica adotada, ressaltando a importância de práticas digitais que engajem os alunos em atividades significativas. O alto nível de engajamento relatado pelos alunos reflete a adequação da proposta do DS, que promoveu uma aprendizagem interativa e criativa, alinhada aos princípios e competências que são cruciais para a educação do século XXI e preconizados pela BNCC.

O ambiente proporcionado pelo desenvolvimento da DS ofereceu um engajamento criativo que promoveu o envolvimento ativo dos alunos com a língua, algo que Monte Mor (2015) aponta como essencial na educação linguística crítica. Os alunos foram convidados a trazer elementos de suas vivências culturais e pessoais para as histórias digitais, criando uma conexão autêntica entre suas experiências locais e o contexto global das narrativas. Isso nos faz refletir sobre a importância de proporcionar uma educação que reconheça e valorize as identidades dos alunos, como sugerido pela pedagogia dos multiletramentos, que defende a valorização da multimodalidade e da diversidade cultural na construção de significados (Cope, Kalantzis, 2015, Kress, 2010).

Um ponto de destaque nos comentários finais do questionário foi o desejo dos alunos por mais aulas e o interesse contínuo em participar de atividades semelhantes. Esse feedback não só reflete o seu engajamento no minicurso, mas também reafirma o papel do DS como uma prática que, além de desenvolver competências linguísticas e digitais, motiva e engaja os alunos.

Essa prática é particularmente relevante quando alinhada às competências da BNCC, que enfatizam a integração de letramentos múltiplos, preparando os alunos para participar de maneira crítica e ativa no mundo digital. O uso de tecnologias não foi um fim em si mesmo, mas um meio para desenvolver a criatividade, a reflexão crítica e a capacidade de expressão multimodal, todas habilidades essenciais para o contexto contemporâneo .

As escolhas por representar elementos culturais, suavizar temas mais sensíveis e retratar a vida rural de forma autêntica evidencia a capacidade dos alunos de navegar entre a ética e a criatividade, uma competência essencial dos letramentos digitais críticos, considerando as composições multimodais digitais (Barnes; Tour, 2023; Snyder, 2000). Ao remixar e

recontextualizar conteúdos, os alunos mostraram que o processo de criação digital vai além da técnica e envolve uma consciência crítica sobre os impactos de suas criações no ambiente digital (Rojo, 2012; Tavares; Cruz, 2016; Barnes; Tour, 2023).

Por outro lado, o minicurso também levantou reflexões sobre os desafios técnicos enfrentados pelos alunos. Embora a adaptação às limitações da plataforma tenha promovido um ambiente colaborativo de resolução de problemas, isso também reforça a importância de preparar os alunos para lidar com os desafios impostos pelas tecnologias digitais. Lankshear, Knobel (2006) e Snyder (2000, apud Araújo, 2009) já destacam que os letramentos digitais envolvem mais do que simplesmente o domínio técnico; eles demandam a capacidade de superar os obstáculos e criar novos sentidos a partir das ferramentas disponíveis – isso destaca a necessidade de ajustes no suporte pedagógico e no tempo dedicado a essas atividades.

O feedback sobre a variação na percepção de dificuldade entre os alunos – com alguns achando o uso da plataforma mais fácil e outros mais difícil – também aponta para a necessidade de uma adaptação pedagógica mais cuidadosa. Essa heterogeneidade reflete a diversidade nas habilidades digitais dos alunos e destaca a relevância de ajustar o ritmo e a complexidade das atividades, refletindo numa pedagogia crítica voltada para as diferentes realidades dos aprendizes (Luke, 2018).

Ao considerar essas dificuldades enfrentadas pelos alunos, a experiência com o DS no minicurso evidenciou outras necessidades de adaptações significativas na prática pedagógica. Atendendo a pedidos dos estudantes, ajustes foram feitos, como a inclusão de aulas extras durante as semanas do minicurso, para o desenvolvimento do *Design Journal* e para a programação no *Scratch*. Esse suporte foi crucial, especialmente para ajudar os alunos a consolidarem seus conhecimentos em meio a desafios técnicos e linguísticos, como o uso inadequado dos tempos verbais, a estruturação de frases e o vocabulário básico. As limitações de acesso a computadores na ONG também representaram um obstáculo, em alguns momentos os alunos dependiam de celulares para programar, o que restringia suas experiências. O suporte individualizado, considerando a diversidade de produções, e o incentivo à promoção da colaboração entre os alunos foram estratégias fundamentais para facilitar o aprendizado, apesar das dificuldades e do sentimento dos alunos a desejar por mais suporte durante o minicurso.

Ao refletir sobre essa experiência em ambiente controlado e flexível, avaliar a viabilidade da abordagem em uma sala de aula regular com um número maior de alunos levanta questões

sobre a capacidade de manter a mesma atenção e suporte individual. A experiência mostrou que, em turmas menores, atender às demandas específicas de cada estudante, em diferentes etapas e com diferentes necessidades, já é um trabalho desafiador, porém, possível. Em uma escola regular com os recursos necessários, poderíamos imaginar que talvez houvesse tentativas de algo semelhante. No entanto, muitos alunos relataram que, embora houvesse acesso a computadores e laboratório de informática na escola pública, o uso dessas ferramentas era frequentemente restrito a atividades recreativas, limitando a familiaridade deles com tecnologias educacionais. Essa falta de contato significativo com a tecnologia fora do ambiente da ONG criou uma mentalidade inicial de ver os computadores como apenas ferramentas de entretenimento. A conclusão do minicurso, no entanto, trouxe à tona um desejo crescente dos alunos de continuar suas produções digitais²⁶, evidenciando a importância de um ambiente educativo que valorize o uso crítico e criativo das tecnologias, de modo a transformar a percepção dos alunos sobre o aprendizado digital.

As práticas de educação linguística e o trabalho com letramentos digitais críticos devem capacitar os alunos a refletir sobre suas práticas sociais e culturais (Luke, 2018), e a experiência do DS proporcionou exatamente isso. Ao permitir que os alunos criassem suas próprias narrativas digitais, o minicurso deu voz às suas experiências e incentivou uma participação crítica e criativa no ambiente digital. A tentativa de promoção de uma educação linguística, nesse sentido, não se restringiu à aquisição de habilidades técnicas, mas englobou a formação de cidadãos conscientes e críticos, dando um passo a mais na preparação para participar e se posicionar em um mundo globalizado e digital.

²⁶ [APÊNDICE A](#)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou compreender o potencial do uso da plataforma *Scratch* no ensino de LI e no desenvolvimento de letramentos digitais críticos dos estudantes. A partir da análise das etapas de implementação e dos resultados obtidos, concluímos que o minicurso de *Digital Storytelling* (DS) permitiu aos alunos explorar novas formas de participação digital e refletir criticamente sobre suas produções. Os alunos não apenas aprenderam a usar o *Scratch* como uma ferramenta técnica, mas também desenvolveram habilidades de expressão multimodal, combinando aspectos culturais locais e globais. Isso responde diretamente ao problema de pesquisa, que investigou como a integração de tecnologias digitais pode promover letramentos mais amplos que os tradicionais, incluindo as dimensões crítica, cultural e operacional.

Compreendemos que o objetivo geral do trabalho — explorar o impacto da criação de *digital stories* utilizando o *Scratch* no desenvolvimento de letramentos digitais — foi atingido com êxito. Os alunos mostraram um progresso visível, tanto no domínio da ferramenta quanto na capacidade de expressar suas identidades culturais e de refletir criticamente sobre o uso das tecnologias. Em relação aos objetivos específicos, todos foram alcançados: a revisão da literatura sobre multiletramentos e letramentos digitais orientou a pesquisa; a proposta pedagógica foi aplicada com sucesso, adaptada às necessidades dos alunos; e o impacto das práticas de DS no desenvolvimento linguístico e crítico foi identificado, especialmente nos momentos de transposição do *Design Journal* para o *Scratch* e nas reflexões críticas das produções finais.

Os procedimentos metodológicos, que incluíram análise qualitativa com base nos processos de conhecimento de Cope e Kalantzis (2015), permitiram captar os avanços dos alunos ao longo do minicurso. As três fases da SD (*Situation Presentation*, *Designing Stories*, e *Final Productions*) mostraram a importância de conectar o conteúdo digital ao repertório cultural dos alunos.

O desenvolvimento das narrativas digitais no minicurso mobilizou as dimensões operacionais, culturais e críticas dos letramentos digitais, contribuindo tanto para a ampliação dos repertórios linguísticos dos alunos quanto para o fortalecimento de suas capacidades de participação ativa e reflexiva em ambientes digitais. À medida que os alunos estruturavam suas histórias no *Design Journal* e transpunham essas ideias para o *Scratch*, eles não apenas dominaram as habilidades técnicas da plataforma, mas também começaram a refletir sobre as

suas escolhas e sobre as implicações culturais e sociais de suas criações. A transição do impresso para o digital exigiu ajustes e soluções criativas, o que promoveu um aprendizado colaborativo e incentivou os alunos a questionarem suas próprias escolhas narrativas e a representatividade de suas produções. As histórias produzidas revelaram reflexões éticas e debates sobre questões como representação, justiça social e a hegemonia da língua inglesa, temas que emergiram naturalmente ao longo do processo de criação. A integração de músicas, personagens, cenários e diálogos nas histórias evidenciou uma rica combinação de habilidades de composição multimodal digital e a capacidade dos alunos de remixar referências culturais globais e locais, como visto na escolha de personagens populares e ícones brasileiros. A troca de *feedback*, sugestões e suporte entre os alunos consolidaram suas habilidades críticas, demonstrando capacidade de avaliar e refletir sobre suas produções e as dos colegas.

Dessa forma, nossa hipótese inicial — de que o uso do *Scratch* promoveria o desenvolvimento de letramentos digitais críticos — foi confirmada em grande parte, mas com nuances. Embora o *Scratch* tenha se mostrado eficaz para promover a participação ativa dos alunos em composições digitais e desenvolvimento de habilidades linguísticas, a pesquisa revelou que o processo de aprendizagem foi desafiado por barreiras técnicas e limitações de acesso a recursos. Além disso, observamos que, fora do ambiente da ONG, o uso recreativo da tecnologia prevalece sobre seu uso didático, o que aponta para a uma reflexão de uma integração mais estruturada das tecnologias nas escolas regulares.

Por fim, a pesquisa deixa alguns pontos em aberto. A necessidade de mais tempo dedicado à prática e ao suporte individualizado é uma necessidade evidente, especialmente para alunos em contextos de vulnerabilidade social, que têm menos acesso às tecnologias, como computadores, fora do ambiente escolar. Sugere-se que pesquisas futuras explorem a viabilidade de aplicar propostas semelhantes em turmas maiores e com menos controle, e que investiguem como a integração de tecnologias digitais pode ser ampliada nas escolas públicas regulares, de modo a favorecer a criação de uma cultura de letramento digital crítico e inclusivo. Além disso, uma reflexão mais aprofundada sobre a relação entre a participação crítica e ética digital deve ser conduzida, considerando as vulnerabilidades identificadas nos alunos durante suas práticas digitais.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. S. *Influência da Associação Comunitária Nossa Senhora da Paz no desenvolvimento sócioeconômico e cultural dos Bairros Cruzeiro e São João I E II, em Itapororoca / PB*. 2013. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2013.

ARAÚJO, A. D.. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 441-461, set./dez. 2009.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BARNES, M.; TOUR, E.. Empowering English as an Additional Language students through digital multimodal composing. *UKLA: Literacy*, v. 57, n. 2, p. 106-119, 2023.

BATTELLE FOR KIDS. *Partnership for 21st Century Learning: A Network of Battle for Kids*. 2019. Disponível em: <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/>. Acesso em: jan. 2024.

BISHOP, E. Critical literacy: bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30, pp. 5–63, 2014.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Allyn and Bacon, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. pp. 252-255.

BROWN, J.; BRYAN, J.; BROWN, T. Twenty-First Century Literacy and Technology in K-8 Classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, v. 1, n. 3, 2005. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/107300/>. Acesso em: jan. 2024.

BUCKINGHAM, D. Defining Digital Literacy: What Do Young People Need to Know About Digital Media? In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang, 2008, pp. 73-87.

BULL, G.; KAJDER, S. Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, Volume 32, Number 4, pp. 46-49, 2004-05.

BURMARK, L. Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, v. 40, n. 6, p. 4–5, 2004.

CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996, pp. 60-89.

_____. Pedagogies for Digital Learning: From Transpositional Grammar to the Literacies of Education. In: SINDONI, M. G.; MOSCHINI, I. (Eds.). *Multimodal Literacies Across Digital Learning Contexts*. Routledge, 2021.

_____. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design*. London: Palgrave, 2015, pp. 1-32.

CRENSHAW, K. Why intersectionality can't wait [Opinion]. The Washington Post, 24 set. 2015. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/wp/2015/09/24/why-intersectionality-cant-wait/>. Acesso em: set. 2024.

CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5th ed. SAGE Publications, 2018.

DARVIN, R. Language, ideology, and critical digital literacy. (Invited contribution). In S. Thorne & S. May (eds.) *Language, Education and Technology*, Encyclopedia of Language and Education, vol. 9. Switzerland: Springer, 2017. pp. 17-30.

DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 103-117.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

GRAAFSMA, I. L., et al. The cognition of programming: logical reasoning, algebra and vocabulary skills predict programming performance following an introductory computing course. *Journal of Cognitive Psychology*, 35(3). 2023, 364–381.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

JAKES, D. Standards-proof your digital storytelling efforts. *TechLearning*, 2006. Disponível em: <https://www.techlearning.com/news/standardsproof-your-digital-storytelling-efforts>. Acesso em: 03 jan. 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. pp. 74-75.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Abingdon: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T.. *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge, 1996.

_____. *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge, 2006.

_____. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press, 2001.

LANHAM, R. *Digital literacy*. *Scientific American*, v. 273, n. 3, p. 160–161, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education*. *Nordic Journal of Digital Literacy*, v. 10, Jubileumsnummer, p. 8-20, 2015. Disponível em: <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-02>. Acesso em: 04 jan. 2024.

_____. (Eds.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (Vol. 30). New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LEMKE, J. L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Tradução de Clara Dornelles. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LUKE, A. Digital Ethics Now. *Language and Literacy*, v. 20, n. 3, p. 185-198, 2018.

MATTOS, A. M. A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 45-61.

MITCHELL, J. C. *Concepts in programming languages*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2002.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 14.ed. São Paulo (SP): Hucitec-Abrasco, 2014.

MONTE MÓR, W. Sobre Rupturas e Expansão na Visão de Mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MÓR, W. M. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

_____. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, N.; MONTE MOR, W. (Orgs.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017, pp. 267-286.

_____. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in C H Rocha e R F Maciel (Orgs) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, 2015, pp 31-50.

_____. Multimodalidades Comunicação: Antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Letras & Letras*. Uberlândia-MG, v. 26, n. 2, p. 469-476, jul.-dez. 2010.

_____. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, Gláucia R.; ALMEIDA, Sandra R. G.; PAIVA, Vera L. M. de O. e; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail S. (Org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. *Language as local practice*. London: Routledge, 2010.

ROBIN, B. R. *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. Theory Into Practice*, 47(3), 2008, pp. 220-228.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SCRATCH. Scratch for Educators. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/educators>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SCRATCH FOUNDATION. Scratch. 2024. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>. Acesso em: 06 mai. 2024.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. A.; MORGAN, B.; MONTE MÓR, W. Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, 2022, p. 254-260.

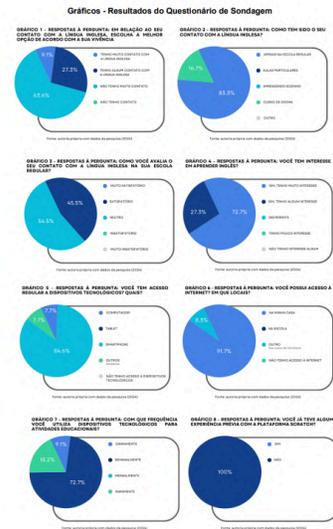
SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, v. 5, n. 16, p. 5-17, 2003.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAVARES, A. C.; CRUZ, D. M. O remix na produção de narrativas transmídia: nova forma de narrar na cultura da convergência. *Anais III CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21722>. Acesso em: 05/10/2024.

THORNE, S.L. Cultures-of-use and morphologies of communicative action. *Language Learning and Technology*, 20(2), 2016, 185–191.

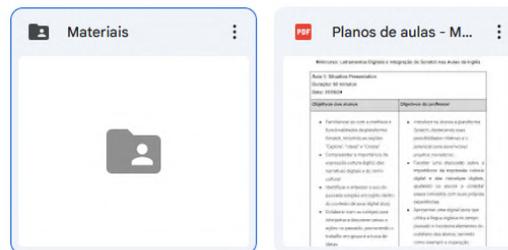
APÊNDICE A - GRÁFICOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO INICIAL DE SONDAGEM E DO QUESTIONÁRIO FINAL DE *FEEDBACK*



Fonte: elaborados pelo autor, disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/15fNacoxvfN6CzAHGoW0hrn39vy9gUzmL?usp=sharing>

APÊNDICE B - PLANOS E MATERIAIS ELABORADOS PARA O MINICURSO



Fonte: elaborados pelo autor, disponível em:

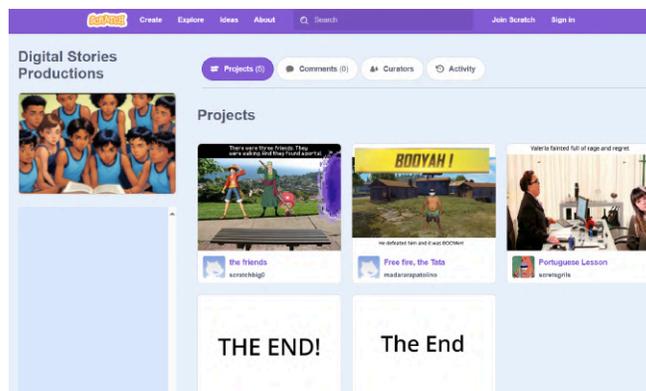
https://drive.google.com/drive/folders/1Zj1V34Ht-U_KhYyD_OAbIi0SFNpGtaAe?usp=sharing

APÊNDICE C - MODELO DE *DIGITAL STORY* NO SCRATCH



Fonte: elaborado pelo autor, disponível em: <https://scratch.mit.edu/projects/1027411779/>

APÊNDICE D - PRODUÇÃO FINAL DAS *DIGITAL STORIES* DOS ALUNOS



Fonte: Screenshot do Scratch Studio da turma do minicurso, com as produções dos alunos, disponível em: <https://scratch.mit.edu/studios/35311118/>

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: Letramentos Digitais e integração do Scratch através do gênero Digital Storytelling nas aulas de Inglês	
Pesquisador: JAÍLINE MAYARA SOUSA DE FARIAS	
Área Temática:	
Versão: 2	
CAAE: 78970724.5.0000.5188	
Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes	
Fundação/Fonte Principal: Financiamento Próprio	
DADOS DO PARECER	
Número do Parecer: 6.828.595	
Apresentação do Projeto:	
<p>O atual cenário de constante transformação, impulsionado pelo avanço das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) e pela globalização, tem exigido a revisão constante dos métodos de ensino, especialmente no contexto do ensino de línguas estrangeiras, como o inglês. Nesse sentido, este projeto de pesquisa busca investigar uma proposta de experiência de aprendizagem alinhada aos princípios da educação linguística crítica (Monte Mór, 2017, 2018), no contexto de ensino de alunos de escola pública participantes do Projeto Educativo na "Escola Pela Vida" (PEEPV), um dos projetos de uma Organização Não Governamental (ONG) localizada na cidade de Raposo-Terra-PB. A pesquisa objetiva, portanto, analisar os impactos do uso integrado da plataforma Scratch no ensino de Língua Inglesa (LI) como língua estrangeira, no que diz respeito ao desenvolvimento dos letramentos digitais (LDs) dos estudantes. Os LDs são entendidos aqui como a capacidade de compreender, utilizar e criar significados em contextos digitais, indo além da mera habilidade técnica (Lankshear; Knobel et al., 2008; Cope; Kalantzis, 2021), pautando-se em princípios éticos, críticos e responsáveis, conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2018). Assim, essa abordagem proporciona espaço para o desenvolvimento da criatividade, colaboração e pensamento crítico-reflexivo no papel do sujeito na sociedade moderna (Scratch, 2018; Brown; Bryan; Brown, 2005; Jakeri, 2006; Battle for Kids,</p>	
Endereço: Campus I - Fênix do CCS UFPB - 1ª Andar	
Bairro: Cidade Universitária	
UF: PB	
Município: JOÃO PESSOA	
Telefone: (83)3216.1701	
Fax: (83)3216.1791	
CEP: 58.051-900	
E-mail: consubstancia@ccs.ufpb.br	

Página 17 de 33

Fonte: Plataforma Brasil, 2024. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1R4gJ5k5zAa7X8jA5lZ-gZAg6X3_ibYD2/view?usp=drive_link