



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS – CAPF
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS**

MARIA ELÍZIA CAVALCANTE COSTA

**O *PADLET* COMO FERRAMENTA MULTIMODAL NO ENSINO DE PRODUÇÃO
TEXTUAL EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

**PAU DOS FERROS/ RN
2022**

MARIA ELÍZIA CAVALCANTE COSTA

**O *PADLET* COMO FERRAMENTA MULTIMODAL NO ENSINO DE PRODUÇÃO
TEXTUAL EM LÍNGUA ESPANHOL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

Monografia apresentada à Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte — UERN —
como requisito obrigatório para obtenção de
título de Licenciada em Letras — Espanhol.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Lindenilson
Lopes

**PAU DOS FERROS/ RN
2022**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

C376p Cavalcante Costa, Maria Elízia
O padlet como ferramenta multimodal no ensino de produção textual em língua espanhola: uma proposta de sequência didática. / Maria Elízia Cavalcante Costa. - Pau dos Ferros, 2022.
38p.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Lindenilson Lopes.
Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. sequência didática. 2. produção textual. 3. padlet. 4. língua espanhola. 5. multimodalidade. I. Lopes, Francisco Lindenilson. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARIA ELÍZIA CAVALCANTE COSTA

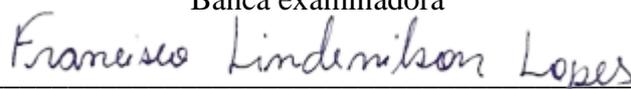
**O PADLET COMO FERRAMENTA MULTIMODAL NO ENSINO DE PRODUÇÃO
TEXTUAL EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

Monografia apresentada à Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte — UERN —
como requisito obrigatório para obtenção de
título de Licenciada em Letras — Espanhol.

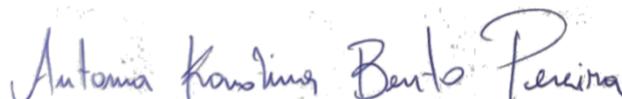
Orientador: Prof. Dr. Francisco Lindenilson
Lopes

Aprovada em 27/09/2022

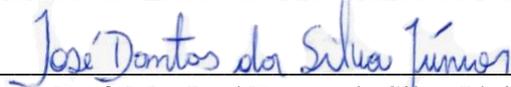
Banca examinadora



Prof. Dr. Francisco Lindenilson Lopes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN



Profa. Ma. Antonia Karolina Bento Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN



Prof. Me. José Dantas da Silva Júnior
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a **Deus** por me proporcionar as oportunidades e a força necessária para aproveitá-las; também por colocar as pessoas certas no meu caminho. Obrigada pela resiliência em buscar meus objetivos, mesmo diante de dificuldades.

Agradeço especialmente a minha família, pai e mãe, **Elisio Ferreira e Maria do Carmo** e minhas irmãs **Leila, Edilene, Leidjane e Carol** e sobrinhos **Francisco, Victória Letícia e Juliana**. Vocês são uma base de sustentação para continuar buscando meus projetos.

Agradeço aos colegas de turma pelo compartilhamento de experiências, em especial **Leila, Joana e Rhuana**, minha turma oficial e obrigada **Rafael, Adna, Géssia Anglessa e Rafaela** por terem me acolhido na turma de vocês.

Agradeço aos professores do curso de Língua Espanhola, **José Rodrigues, Josiele Queiroz, Edilene Barbosa, Marta Jussara** e em especial aos professores **Tatiana Lourenço e Francisco Lindenilson** pelas valiosas contribuições durante a orientação.

Agradeço aos **integrantes da banca** por aceitarem o convite, e se dedicarem a ler e oferecer suas contribuições a esta essa pesquisa

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propor uma sequência didática de ensino de produção textual em língua espanhola com o gênero oral reconto de história a partir do uso do aplicativo *padlet*, considerando as suas funcionalidades como ferramenta multimodal que tem sido bastante utilizada durante o ensino híbrido. A pesquisa é de abordagem qualitativa e usou o método descritivo analítico baseando-se teoricamente em autores como Bezemer e Kress (2015), Coscarelli (2016) e Ribeiro (2016, 2018, 2021) para propor uma sequência didática de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com atividades que visam integrar diferentes letramentos e explorar a multimodalidade da linguagem a partir do uso desta ferramenta. A partir dessa proposta, percebemos que o *padlet* é um ambiente virtual rico em possibilidades de interação, e que a atividade de transpor um gênero escrito (conto) para o campo da oralidade (reconto) requer por parte dos produtores uma transferência do sentido sociosemiótico e esse movimento se beneficia dos recursos existentes no *padlet* para a sua realização. No que se refere ao trabalho a partir de uma sequência didática, consideramos relevante o caráter modular dessa proposta, que trata de focar nas dificuldades e fragilidades encontradas na primeira produção. Esperamos oferecer uma contribuição no ensino da escrita em língua espanhola a partir do *padlet*, e que nosso estudo sirva de inspiração para trabalhar outros gêneros e idiomas por meio de ambientes virtuais de aprendizagem diversos.

Palavras-chave: Sequência didática. Produção textual. *Padlet*. Língua espanhola. Multimodalidade.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo proponer una secuencia didáctica de enseñanza de la producción textual en español con el género oral recuento de historias a partir del uso de la aplicación *padlet*, considerando sus funcionalidades como una herramienta multimodal que ha sido ampliamente utilizada durante la enseñanza híbrida. La investigación tiene un enfoque cualitativo y utilizó el método analítico descriptivo basado teóricamente en autores como Bezemer y Kress (2015), Coscarelli (2016) y Ribeiro (2016, 2018, 2021) para proponer una secuencia didáctica según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) con actividades que pretenden integrar diferentes literacidades y explorar la multimodalidad del lenguaje a través del uso de esta herramienta. A partir de esta propuesta, nos dimos cuenta de que el *padlet* es un entorno virtual rico en posibilidades de interacción, y que la actividad de transponer un género escrito (cuento) al campo de la oralidad (recuento) requiere por parte de los productores una transferencia del sentido socio-semiótico y que este movimiento se beneficia de los recursos existentes en el *padlet* para su realización. En cuanto al trabajo a partir de una secuencia didáctica, consideramos relevante el carácter modular de esta propuesta, que trata de focalizar las dificultades y debilidades encontradas en la primera producción. Esperamos ofrecer un aporte a la enseñanza de la producción textual en español utilizando el *padlet*, y que nuestro estudio sirva de inspiración para trabajar con otros géneros e idiomas a través de diferentes entornos virtuales de aprendizaje.

Palabras clave: secuencia didáctica, producción textual, padlet, lengua española, multimodalidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 — Esquema da sequência didática.....	20
FIGURA 2 — Murais gratuitos no <i>padlet</i>	25
FIGURA 3 — Opções de inserção de conteúdos no <i>padlet</i>	26
FIGURA 4 — Vídeo “ <i>Uvieta Cuentos de mí tía Panchita (mejorado)</i> ”.....	29
FIGURA 5 — Vídeo “ <i>Uvieta Cuentos de mí tía Panchita</i> ”.....	29
FIGURA 6 — Proposta de comentário sobre o conto “ <i>Uvieta</i> ”.....	30
FIGURA 7 — Proposta de exercício sobre o conto “ <i>Uvieta</i> ”.....	32
FIGURA 8 — Esboço da sequência didática.....	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1 Tecnologias digitais e especificidades do <i>padlet</i>	12
2.2 Ensino de produção de texto em língua espanhola por meio de recursos tecnológicos....	13
2.3 Letramento Digital.....	14
2.4 Multimodalidade.....	16
2.5 Sequência didática baseada em gêneros textuais.....	17
3 METODOLOGIA.....	21
3.1 Caracterização da pesquisa.....	21
3.2 Objetivos da pesquisa.....	22
3.3 Procedimentos de análise.....	23
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO PADLET.....	24
4.1 Características do <i>padlet</i>	24
4.2 O <i>padlet</i> na produção de texto em língua espanhola.....	27
5 CONCLUSÃO.....	34
REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

O surgimento da pandemia do Covid-19 trouxe para o nosso país e para o mundo uma situação atípica e problemática, na medida em que nos impôs a necessidade de ficarmos em casa em quarentena. Devido a paralisações de aulas presenciais, estabelecidas por decretos estaduais, instalou-se uma situação emergencial que trouxe desafios no que se refere ao ensino, já que muitos professores se consideravam despreparados para ministrar aulas de forma remota.

Neste contexto, os professores tiveram que buscar formação e atualização online a respeito do uso de recursos tecnológicos que poderiam ser utilizados com fins didáticos. Para a adequação dos espaços para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem recorreu-se a ajuda de recursos e plataformas digitais. Foi a partir desta necessidade que o aplicativo *padlet* passou a ganhar mais visibilidade, sendo amplamente utilizado por professores como um meio de compartilhamento e de comunicação com alunos, configurando-se também como um espaço onde é possível realizar atividades didáticas de forma colaborativa.

Neste sentido, o presente trabalho investiga o ensino de produção textual em língua espanhola baseada no uso da ferramenta digital *padlet*. O foco da pesquisa é propor uma sequência didática com o uso desta ferramenta, levando em conta os recursos multimodais que ela apresenta para desenvolver as habilidades de escrita em língua espanhola. Acreditamos que para além da inserção da tecnologia como mediadora, o uso deste recurso serve também como facilitador no desenvolvimento de letramento multimodal. Portanto, a pesquisa tem como tema: a utilização de recursos tecnológicos no ensino de escrita em língua espanhola.

Este trabalho justifica-se, inicialmente, pela perspectiva pessoal de pesquisar um aspecto relevante do ensino, que se trata da inserção de plataformas online nas aulas, hoje híbridas. Consideramos, também, que é necessário fazer um recorte teórico sobre o que vem sendo feito com as tecnologias no ensino de língua espanhola, nesse momento em que as salas de aulas ocorrem também no espaço digital. Esperamos, especialmente, oferecer uma análise que dê conta das características multimodais do aplicativo *padlet*, que já vinha sendo analisado enquanto plataforma para o ensino por outros vieses.

Antes mesmo da pandemia, alguns estudiosos já chamavam a atenção para as potencialidades pedagógicas do *padlet*. O trabalho de Mattos, Echenique e Oliveira (2019), por exemplo, propôs a utilização do aplicativo em questão como componente auxiliar às aulas presenciais para trabalhar com a língua espanhola, com enfoque no desenvolvimento das habilidades orais e escritas dos alunos; neste trabalho, os autores verificaram não só a melhoria

nos repertórios linguístico e discursivo, como também uma maior desenvoltura por parte dos alunos no uso adequado da multimodalidade em interações na plataforma online. Este trabalho foi realizado em ambiente acadêmico, em uma turma do terceiro período do curso de Letras. É necessário destacar que nesta pesquisa o uso do *padlet* serviu como apoio às aulas presenciais, constituindo um ensino híbrido, no qual as atividades de ensino e aprendizagem aconteceram intercalando momentos em sala de aula e momentos mediados por recursos tecnológicos.

Por sua vez, Silva e Lima (2018) também trabalharam com o *padlet* em uma pesquisa que tinha como objetivo usar este espaço como ambiente virtual de aprendizagem em um curso de informática instrumental para professores da educação básica, com uma proposta de investigação dos conhecimentos que os professores possuíam sobre recursos tecnológicos. O mural serviu como plataforma onde foram postados trabalhos dos participantes da pesquisa, de maneira que pudessem compartilhar materiais e experiências. Neste trabalho, os resultados apontaram para as vantagens de organização visual, facilidade de uso e recursos que o *padlet* oferece para os usuários.

O trabalho de Monteiro (2020) abordou a utilização de hiperlinks através do *padlet* e concluiu que este uso propiciou o desenvolvimento das habilidades e competências educacionais do século XXI: conexão, curiosidade, colaboração comunicação e multimidialidade. Já Monteiro e Costa (2018) reforçaram a autonomia dos estudantes ao trabalharem de forma colaborativa, enquanto Almeida e Bezerra (2021) verificaram que o *padlet* possibilita o ensino de matemática de forma integrada e interativa, o que potencializa o aprendizado dos alunos.

Nas situações acima demonstradas, os trabalhos enfocaram perspectivas diferentes de uso do *padlet* para interações online e escrita colaborativa. Em um deles, o foco era formação de professores, inserindo-os no uso de tecnologias; em outros, a pesquisa foi realizada com alunos de língua espanhola. Estes trabalhos exemplificam outras pesquisas realizadas que abordam esta utilização do *padlet* como um auxílio para o ensino tais como o de Moreira e Kelecom (2017), Raveneda (2021), dentre outros, que o consideram a partir da sua usabilidade como ambiente digital que favorece a escrita em grupo, a possibilidade de comentários sobre os conteúdos postados e a interação rápida entre os usuários.

A exemplo do trabalho de Mattos, Echenique e Oliveira (2019) que propôs a utilização do *padlet* como auxílio às aulas presenciais para trabalhar com a língua espanhola, esta pesquisa busca ir além, descrevendo e analisando este uso dentro do contexto do ensino de escrita em língua espanhola e considerando a multimodalidade da linguagem. A pesquisa é justificada, ainda, pela possibilidade de enfatizar o desenvolvimento dos letramentos multimodais a partir

do uso do *padlet*. Portanto, acreditamos que, dentre os trabalhos que já existem sobre o uso do *padlet*, nossa pesquisa poderá contribuir especialmente com relação ao ensino da escrita em língua espanhola através de recursos tecnológicos, sobretudo, considerando que o frequente uso de tecnologias nos aproxima cada dia mais de textos compostos por diferentes linguagens.

Diante de tal contexto, surgiu a pergunta da presente pesquisa: *qual a aplicabilidade dos elementos multimodais da ferramenta padlet para o ensino de produção textual em língua espanhola?* Partimos da suposição de pesquisa de que, por se configurar como uma ferramenta colaborativa online que oferece recursos multimodais, o *padlet* pode ser um recurso favorável no ensino de escrita, pois permite a interação entre os alunos e a mediação do professor, utilizando estes recursos. Neste sentido, traçamos como objetivo deste estudo analisar a aplicabilidade do *padlet* como ferramenta multimodal no ensino de produção textual em língua espanhola a partir de uma proposta de sequência didática.

Consideramos que é de fundamental importância compreender a aplicabilidade desta ferramenta para obter os melhores resultados no aprendizado. Assim, o interesse pela pesquisa está também investido da possibilidade de contribuir para a área dos estudos sobre tecnologias aplicadas ao ensino de escrita em espanhol, verificando ao mesmo tempo um recurso que pode aumentar o desenvolvimento de letramento digital e multimodal dos alunos.

Diante do exposto, apresentamos a seguir a sequência estrutural desta monografia e suas partes constituintes: 1) esta introdução, que apresenta os objetivos e motivações do trabalho; 2) um capítulo teórico com o referencial em que o trabalho se baseia; 3) a metodologia utilizada; 4) um capítulo de análise no qual desenvolvemos o estudo aqui pretendido; 5) as conclusões deste trabalho; e 6) as referências bibliográficas.

Acreditamos que compreender a utilização dos recursos multimodais para o aperfeiçoamento das atividades de ensino e aprendizagem em língua espanhola pode ser eficaz na medida em que refletimos sobre melhorias nas práticas de sala de aulas, que, principalmente depois da modalidade remota, passaram a incluir novas metodologias e recursos. Ou seja, compreender os ambientes virtuais e aproveitar suas facilidades é atualmente uma necessidade no campo da educação. Por isso, esperamos que o nosso trabalho possa contribuir com as reflexões teóricas dentro desta temática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos neste capítulo o referencial que norteia a construção desta pesquisa, constituído pelos pressupostos teóricos sobre tecnologias digitais, ensino de produção textual, letramento digital, multimodalidade e o procedimento de sequência didática. Acreditamos que as ideias aqui apresentadas nos dão suporte para refletir sobre a utilização da ferramenta *padlet* em situação de ensino híbrido a partir de suas características e recursos favoráveis à produção textual que reconheçam a multimodalidade da linguagem.

2.1 Tecnologias digitais e especificidades do *padlet*

A proliferação de recursos tecnológicos trouxe para nossas vidas diversas possibilidades no que diz respeito às formas de comunicação, e por conseguinte, ampliou as formas de leitura e de escrita em nossas interações. É neste sentido que situamos o ensino, pensando e problematizando a forma como lidamos com a leitura e a escrita na pós-modernidade de uma forte cultura digital, na qual os alunos têm acesso a textos de composições diversas. Por isso, é preciso repensar o ensino da escrita nos ambientes escolares.

Como aponta Coscarelli (2016, p.13), precisamos considerar “não mais a escrita fora de um contexto de produção claro e significativo para os alunos, ou uma escrita para uma avaliação somativa, mas a escrita com propósito, com fim social e colaborativo, a escrita para atingir um objetivo e para realizar um projeto maior”. É necessário, pois, partir desta cultura tecnológica para inserir nossos alunos como protagonistas da aprendizagem, não apenas consumindo ou avaliando textos, mas também como produtores de conteúdo.

Considerando que os meios tecnológicos oferecem ambientes de aprendizagem diversos, plataformas e sites por onde circulam textos multimodais, percebemos que cada suporte digital terá características específicas que influenciam nossa interação na hora de ler ou produzir textos nestes ambientes. De acordo com Kress (2010) cada suporte ou linguagem tem *affordances*, ou seja, propiciamentos específicos que colaboram com a produção e recepção dos textos. É nesse sentido que descrevemos o *padlet*: um site que permite produzir postagens de forma colaborativa, admitindo a interação e diversificação nas linguagens utilizadas. O *padlet* possui propriedades que o inscrevem como um recurso tecnológico propício à escrita colaborativa e multimodal.

As especificidades do *padlet* como ferramenta colaborativa referem-se às suas características gerais; portanto, precisamos entender o que ele é e como funciona.

Primeiramente há que se frisar que a principal funcionalidade do *padlet* é a de um espaço para criação de murais interativos e colaborativos online, ou seja, pode ser compartilhado para que um grupo de pessoas possa criar e editar os conteúdos. Ele pode ser utilizado a partir do acesso ao site www.padlet.com e também existe a possibilidade de usar o aplicativo. Em ambos os casos, as mesmas funcionalidades estarão à disposição.

Por esta dupla possibilidade de uso, existem flutuações na hora de nomear o *padlet*. Alguns trabalhos o chamam de “aplicativo”, outros de “ferramenta colaborativa”. Aqui, será adotado o termo “ferramenta colaborativa”, com efeito de se referir ao uso que se pode fazer a partir da inserção do *padlet* nas atividades de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Ainda com relação aos recursos do *padlet*, podemos dizer que é uma ferramenta que possibilita partilhar informações com os alunos e também buscar sua colaboração na criação e compartilhamento de conteúdos. Seus recursos são simples e de fácil aplicação, tornando viável e eficiente o gerenciamento do conteúdo criado.

De acordo com D’andréa, um dos benefícios da escrita colaborativa é permitir aos alunos colocarem esta habilidade à prova, “além de conhecer, técnica e conceitualmente, um projeto colaborativo e [...], ao participar dele, contribuir para a melhoria de um bem comum” (D’ANDRÉA, 2016, p. 143). Portanto, entendemos que o uso de um recurso como o *padlet* permite desenvolver o letramento digital, na medida em que mobiliza os alunos a intervirem na escrita em um ambiente, onde não só a sua participação na escrita é requerida, mas onde há também a demanda por um engajamento com as produções feitas pelos demais dentro daquele ambiente que não deve ser entendido simplesmente como um espaço para a avaliação escolar, mas sobretudo como lugar de interação social.

É neste sentido que abordaremos um pouco sobre a produção textual em língua espanhola nestes ambientes no tópico seguinte.

2.2 Ensino de produção de texto em língua espanhola por meio de recursos tecnológicos

A produção textual é uma prática pedagógica recorrente nas salas de aula, tanto no ensino de língua materna e, muitas vezes de maneira menos recorrente, também no ensino de línguas estrangeiras. Como enfatiza uma das quatro habilidades da língua, a produção de textos pode contribuir de forma eficiente para um aprendizado satisfatório de uma língua estrangeira.

Neste trabalho defendemos que, além dos recorrentes letramentos necessários para o ensino de escrita em língua espanhola, devemos atentar também para o letramento digital dos alunos para integrar conhecimentos e habilidades sobre ferramentas digitais, agregando saberes

sobre como manipular recursos e aplicabilidades que são próprias do meio tecnológico. Estas habilidades irão incluir atividades como: alterar fonte e tamanho do texto, inserir imagem, formatar página, inserir *links*, vídeos, multimídia etc.

No âmbito da língua estrangeira, a habilidade da escrita é uma das que mais oferece desafios para os estudantes, pois requer habilidades não só de vocabulário, mas também conhecimento sobre os gêneros textuais e seus meios de circulação, assim como o conhecimento de mundo. Dentro do contexto do ensino por meio de aparatos tecnológicos, o letramento digital vem se somar a estas habilidades para formar um conjunto de competências que os alunos precisam ter para poder escrever de acordo com o meio, obedecendo às regras de utilização de cada plataforma usada, atentando às diversas formas de formatação e organização textual. De acordo com Ribeiro (2018, p. 85) “a adesão a novas máquinas, novos modos de produzir texto, novos gêneros textuais são ‘criações’ menos ou mais inusitadas, inovadoras, que correm conosco na história da leitura e dos modos de escrever”. Com esta citação queremos exemplificar o resultado da apropriação dos meios tecnológicos dentro das práticas de produção textual em língua espanhola, percebendo que ao escrever em um ambiente digital ou virtual o estudante terá mais desafios que na escrita convencional no papel.

Percebemos que o letramento digital se torna essencial para as práticas de produção de textos na atualidade, já que os novos ambientes permitem também recursos multimodais, e por conseguinte, textos compostos por diferentes estruturas semióticas. Assim, reiteramos a importância de se trabalhar o ensino da escrita a partir das palavras de Ribeiro (2018, p. 73) quando estabelece que o “processo criativo é — ou deveria ser — elemento central no ensino”. É sobre este letramento que falaremos no tópico a seguir.

2.3 Letramento Digital

A presença de tecnologias digitais nas nossas interações sociais tem se intensificado cada vez mais em nosso cotidiano. Kersch e Dornelles (2021) apontam a necessidade destas tecnologias para as mais diversas atividades, desde a utilização para o entretenimento até mais recentemente a sua inserção para realizar atividades de ensino e aprendizagem com o surgimento da pandemia de Covid-19. Este uso das tecnologias como auxílio ao ensino tem se mostrado significativo principalmente porque vem facilitar o processo de melhoramento dos letramentos digitais, que muitos estudantes já exploram em seu cotidiano, possibilitando a intensificação do seu uso no âmbito escolar.

De acordo com Zacharias (2016) a cultura digital provocou alterações na forma de participação na comunicação, trazendo uma nova configuração não só na rapidez do processamento de informações, mas também influenciando na construção de significados. Dessa forma, a propagação de textos constituídos por diferentes modos semióticos requer práticas de letramentos voltadas para esta multiplicidade, constituindo assim letramento digital e multimodal “com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso (ZACHARIAS, 2016, p. 17). Com isto, podemos considerar uma definição para o termo letramento digital que leva em conta o conjunto de habilidades que devemos desenvolver para poder transitar pelos ambientes tecnológicos de forma ativa e engajada, tendo condições não só de ler os diversos textos de forma proficiente, mas também, produzir significados e, mais importante ainda, refletir sobre o nosso papel social diante destes letramentos. Neste sentido, concordamos com Lemke, quando aponta que:

letramentos são sempre sociais: nós o aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborados por outros (LEMKE, 2010, p. 458).

Portanto, para compreender o conceito de letramento digital é necessário compreender e situar este letramento a partir de um espaço de interação no qual as práticas sociais se realizam através do rápido acesso a conteúdos, leituras em rede, acesso a diferentes textos e *links*, com a possibilidade de ler e de produzir diferentes gêneros digitais, assim como conhecer e avaliar diferentes fontes de informações. Por isso, acreditamos que o letramento digital está constituído por tarefas sociais que exigem habilidades para a manipulação de diferentes ferramentas e de suas funcionalidades. Dito de outra maneira, o letramento digital deve incluir conhecimentos com relação às novas formas de interação que “demandam habilidades de leitura e de produção específicas e, conseqüentemente, exigem uma formação mais específica dos interagentes” (ZACHARIAS, 2016, p. 20-21). Por isso, é importante que os alunos, na condição de produtores de textos, estejam conscientes do formato de mídia que estão utilizando, ou seja, que saibam articular diferentes letramentos para construir textos que atendam à multiplicidade de representações que o meio digital permite.

Ainda segundo Zacharias (2016) o letramento digital envolve tanto a apropriação técnica dos novos recursos tecnológicos, quanto o desenvolvimento de habilidades para estar e agir de forma autônoma dentro destes ambientes tecnológicos. A interatividade dos recursos tecnológicos e o letramento digital que ela proporciona “não se restringe ao uso e apreensão

das técnicas, mas sobretudo, envolve a maneira como os indivíduos se relacionam, aprendem e têm acesso às informações.” (ZACHARIAS, 2016, p. 23). Com isto queremos dizer que a definição de letramento digital aqui defendida leva em conta não só as habilidades práticas de criar textos no meio digital, mas também àquelas habilidades que se referem a posicionar-se diante dos textos, interagir de forma crítica e reconhecer-se como produtor de conteúdo dentro de uma interação social.

Diante deste entendimento do que seja o letramento digital, acreditamos que, para escrever na tela, o produtor do texto precisa saber atuar com os recursos das ferramentas de escrita tais como trocar a fonte e o tamanho da letra, usar negrito, itálico ou sublinhado; adicionar tabelas, gráficos, imagens, *links*; organizar a apresentação da página observando o espaçamento, os parágrafos e toda a configuração e apresentação do texto através do *layout* etc. (RIBEIRO, 2016). Todas estas habilidades estão incluídas no letramento digital e, portanto, todos estes letramentos implicam novas maneiras de ler e novas relações com a escrita que precisam ser consideradas e exercitadas.

No tópico a seguir abordaremos brevemente a multimodalidade, que reconhece as diferentes práticas de leitura e escrita necessárias para desenvolver o letramento digital.

2.4 Multimodalidade

A partir da existência de novos ambientes tecnológicos, plataformas e espaços digitais, que permitem criar conteúdo, interagir com pessoas, expressar sentimentos etc. percebemos a ampliação das possibilidades de significados com a existência de “modos” de representação diversos. Os “textos digitais” hoje nos possibilitam perceber significados expressos não apenas através de palavras, ou seja, da linguagem verbal. Como aponta Vieira (2007, p.10), “estão em alta os textos multimodais, responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação”, constituídos por elementos não verbais tais como, imagem, som, *layout* etc. É neste panorama que surgem os estudos sobre a multimodalidade da linguagem, referindo-se aos diversos aspectos relevantes na composição dos textos que dizem respeito às suas características formais e de apresentação.

Vivemos em um mundo tecnológico, onde cada vez mais são incorporados novos recursos para ampliar o alcance e a forma como nos comunicamos. Neste sentido, a produção e compartilhamento de textos via internet se dá por meio de diferentes plataformas e aplicativos, que, por sua vez, trazem diferentes propostas de interação, marcadas por reunir elementos de som, imagem e formas interativas de navegação. Por isso, a leitura e a escrita, dentro deste

panorama, exigem do leitor/produtor habilidades para lidar com o contexto digital, e por conseguinte, com os elementos multimodais.

A multimodalidade surge a partir da semiótica social que estuda justamente as construções textuais traçadas através da linguagem escrita, oral e/ou visual, abarcando também os ditos e não ditos dos textos, os processos socialmente estabelecidos de construção e negociação dos significados, baseados na manipulação de diferentes recursos semióticos como imagens e sons.

De acordo com Bezemer e Kress (2015) a abordagem da semiótica social coloca a multimodalidade da língua como central para entender o processo de produção e compartilhamento de textos, compreendendo que os produtores atuam como *designers*. Os autores afirmam que a semiótica social “atribui significado a todos os modos de comunicação, incluindo imagem, escrita, tipografia e *layout*; e trata os sinais de qualquer tipo como refletindo os interesses dos fabricantes desses sinais¹” (BEZEMER; KRESS, 2015, p. 4). Portanto, além de valorizar os diferentes recursos linguísticos que os textos podem veicular, a semiótica social, através da multimodalidade da língua, inscreve o sujeito e suas particularidades como essenciais para a produção de sentidos e interações sociais.

Desta forma, a multimodalidade, que é uma característica inerente aos textos desde os primórdios, atualmente está ainda mais em evidência devido às facilidades da tecnologia para integrar variados modos de representação. De acordo com Cani e Coscarelli (2016, p. 18) o trabalho de leitura e produção de textos multimodais em sala de aula “cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal”, por isso devemos munir nossos estudantes de habilidades para interagir com a diversidade de textos que mobilizam o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos. Esse conhecimento sobre a multiplicidade de linguagens que compõem os textos é imprescindível para interagir na sociedade de cultura digital em que vivemos hoje.

2.5 Sequência didática baseada em gêneros textuais

O procedimento apresentado neste trabalho baseia-se no modelo de sequência didática proposto pelo grupo de Genebra formado por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), que idealizaram um esquema de utilização de gêneros textuais orais ou escritos para serem trabalhados em sala de aula, oferecendo condições para que os estudantes

¹ “ascribes meaning to all modes of communication including image, writing, typography and layout; and it treats signs of any kind as reflecting the interests of the makers of these signs.” (BEZEMER; KRESS, 2015, p. 4) (Tradução nossa).

se apropriem “das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão” (2004, p.96), dentro destas habilidades linguísticas.

Os autores descrevem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 96) que têm como objetivo oferecer aos estudantes acesso a formas de linguagens por meio de gêneros que eles ainda não dominam. Uma sequência didática tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Esta proposição está colocada baseando-se na ideia de Bakhtin (2011) de que a comunicação se dá segundo formas “relativamente estáveis” de enunciados, ou seja, consideram que os textos seguem estruturas que estão ligadas a uma determinada situação de comunicação.

Os gêneros discursivos existem a partir da necessidade de nomear os textos aos quais temos acesso; quando estamos expostos a uma situação de interação, fazemos a escolha do gênero a ser utilizado de acordo com alguns elementos dados pelo contexto, como: quem o está produzindo, para quem, com que finalidade, em que momento, através de que etc. Assim, na interação por meio da linguagem, seja ela oral, escrita, ou multimodal, produzimos textos que sempre obedecem a algum objetivo de comunicação.

Produzimos diferentes textos se nosso objetivo é dar uma instrução, expressar uma opinião, relatar fatos reais ou fictícios, transmitir conhecimentos, convencer pessoas, entre outros. Neste sentido, temos a linguagem como forma de interação no meio social que é mediada pelo uso de textos. A noção de gêneros constitui, portanto, todos os meios pelos quais a linguagem se manifesta e se materializa em trocas linguísticas sociointerativas, pois conforme assinala Marcuschi:

é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

É importante destacar que hoje, cada vez mais os gêneros se materializam não apenas em textos verbais, mas utilizam diferentes recursos linguísticos em suas composições que permitem ampliar o entendimento do que seja um texto, considerando as características de intenção comunicativa e o contexto em que são produzidos. Ou seja, muitos textos hoje utilizam

a imagem e outros elementos visuais e auditivos como forma de veicular os significados pretendidos.

De acordo com Bakhtin (2011) os gêneros possuem as seguintes características constitutivas: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, aspectos fundamentais dos gêneros que são determinados pela natureza ideológica e pelas finalidades e especificidades das esferas sociais de onde ocorrem. Estes elementos referem-se ao que pode ser dito no gênero, isto é, as escolhas temáticas mais pertinentes em cada circunstância, a estrutura e forma do gênero e, por fim, a combinação de estilos presente no gênero.

A partir deste entendimento sobre gêneros trazemos aqui uma proposição de sequência didática que é estabelecida pelo grupo de Genebra e se estabelece de acordo com a seguinte estrutura: primeiramente há a apresentação da situação, seguida por uma produção inicial; posteriormente há a realização de escrita e reescrita do gênero através de módulos e, por último, a produção final. A seguir delineamos mais profundamente cada etapa.

A apresentação da situação é a etapa na qual se explica a situação de comunicação pretendida, acontece como uma preparação focada no gênero a ser produzido, ou seja, explicitam-se questões relacionadas a características composicionais, para qual público o gênero é dirigido, em quais suportes ele ocorre, quem o produzirá etc. Além disso, também prepara os conteúdos dos textos que serão produzidos, focando em aspectos linguísticos específicos. Esta etapa inicial “permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da língua a que está relacionado” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Assim, podemos dizer que se constitui em uma etapa importante da produção textual já que pretende demonstrar detalhadamente não só o texto que será produzido, mas também a sua função na comunicação. É importante frisar que sequências didáticas podem ser realizadas dentro de projetos que visam temáticas e objetivos educacionais definidos.

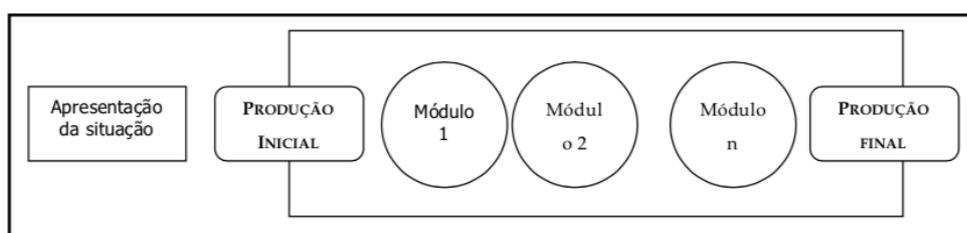
A primeira produção tem como função exatamente buscar o que os alunos conseguiram apreender na fase da apresentação da situação. Sabemos que o processo de escrita não se dá “de uma vez”, pelo contrário, é necessária uma volta ao texto para identificar as lacunas deixadas. Por isso, nesta fase, o professor pode perceber quais aspectos do gênero trabalhado ainda não foram alcançados pelos alunos. Porém, se a fase inicial foi bem planejada e executada, é possível que a maioria dos alunos possa responder à situação de comunicação mesmo que ignore alguns aspectos composicionais característicos do gênero. Estas possíveis lacunas serão revisadas nas etapas seguintes. Dessa forma, a primeira produção tem função avaliativa, na medida em que permite perceber o conhecimento geral que o aluno tem sobre o gênero e, a

partir da intervenção do professor, possibilita a regulamentação das produções na fase dos módulos.

Na fase dos *módulos* é possível “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar os instrumentos para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 102). As atividades devem visar a resolução de problemas em diferentes níveis, como por exemplo, a representação da situação de comunicação, a elaboração de conteúdos, o planejamento do texto e a própria realização deste. Para isto, é necessário que se realizem atividades variadas que relacionem a leitura e a escrita e, principalmente, que possibilitem aos estudantes uma atitude reflexiva durante os processos de revisão do próprio texto, em uma construção progressiva de conhecimento a respeito do gênero em estudo.

Chegando à *produção final*, é o momento de “dar ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 106). Espera-se que o aluno tenha apreendido a noção comunicativa específica do gênero estudado e que esteja munido de instrumentos para se autoavaliar enquanto produtor de um texto. Ou seja, a partir do trabalho desenvolvido pelos módulos, espera-se que o aluno possa, através de critérios avaliativos previamente estabelecidos, investigar os pontos essenciais para a produção textual. De forma conjunta com o professor é possível observar o nível de aprendizagem, corrigindo pontos que não foram assimilados. Resumimos a seguir o esquema da sequência didática proposta pelo grupo de Genebra:

FIGURA 1: Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004)

Salientamos que o modelo proposto pelos autores é aplicável a qualquer gênero textual, seja oral ou escrito e ainda que, por sua natureza modular, pode ter atividades variadas com uma metodologia que integre leitura e escrita, de acordo com o gênero em estudo e com a realidade específica dos estudantes, já que os módulos servem para focar nos problemas de construção encontrados.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo evidenciamos o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa, descrevendo a sua caracterização de acordo com a abordagem e método utilizados, assim como ao campo teórico na qual está embasada. Explicitamos ainda os objetivos de pesquisa previamente estabelecidos e os procedimentos escolhidos para a análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

O estudo aqui proposto tem abordagem qualitativa, consolidada nas ciências sociais e que se preocupa com “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34). A justificativa por essa abordagem de pesquisa se dá pelo fato de analisarmos um fenômeno da área do ensino, buscando compreender suas práticas e implicações. O método engloba as características de descrição e interpretação, já que fará um recorte sobre a prática de ensino de escrita em língua espanhola, interpretando-a à luz das teorias.

Nossa pesquisa de caráter descritivo-analítico se insere no campo teórico da Linguística Aplicada (LA), pois trata de um tema dedicado ao uso da linguagem e as suas implicações no ensino, mais especificamente no ensino de produção textual em língua espanhola, com vista a resolução de problemas sociais em que a linguagem tem o papel central (LOPES, 2013). Inicialmente dedicada às questões de ensino de língua estrangeira, a LA foi vista por muito tempo como área interdisciplinar, de acordo com Moita Lopes (2013). Porém em estudos mais recentes, a LA é defendida por ele como indisciplinar, já que ele a caracteriza como mestiça e nômade, pois perpassa vários campos de investigação com interesse nos usos da linguagem. Por isso, a vinculação desta pesquisa ao território da LA explica-se pela necessidade de entender o contexto do uso de tecnologias para o ensino de produção de textos em língua espanhola.

A pesquisa tem como objeto de estudo os recursos do *padlet* e suas possíveis contribuições para a produção de texto levando em conta uma proposta de sequência didática com o gênero reconto de histórias. Observaremos as potencialidades da ferramenta, utilizada enquanto plataforma para desenvolver atividades de escrita durante aulas na modalidade híbrida. A proposta de letramento multimodal pretendida diz respeito à própria prática de produção de textos em língua espanhola a partir deste contexto. Ou seja, leva em conta o contato que os estudantes têm com gêneros multimodais e o que as plataformas digitais têm para

oferecer na produção de significados multimodais no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Por isso, acreditamos que a LA nos dá respaldo teórico para investigar as formas como o ambiente virtual *padlet*, por ter um panorama demasiadamente amplo, que instiga diálogos com outras teorias, como: ensino, linguística, educação, mídias etc., pode oferecer propiciamentos para o desenvolvimento do letramento multimodal dos alunos, tendo em vista a busca por uma competência comunicativa e capacidade de produção textual em língua espanhola que contemple habilidades necessárias para o meio digital. Esta pesquisa de abordagem qualitativa nos oferece a possibilidade de analisar dados obtidos numa perspectiva crítica, considerando que os próprios instrumentos utilizados no percurso metodológico, como a escolha do objeto, o estabelecimento das categorias de análise e a manipulação dos dados coletados, nos instigam a realizar uma análise interpretativa.

3.2 Objetivos da pesquisa

Para a realização deste estudo, buscamos analisar os aspectos referentes à utilização do *padlet* no contexto do ensino de língua espanhola, usando um método interpretativo; o estudo das bases teóricas sobre a produção de textos e o letramento multimodal, articulado com a semiótica social, assim como a análise e a interpretação do *corpus* escolhido nos possibilitam observar a funcionalidade do estudo desta ferramenta quando considerada em todos os seus aspectos, principalmente no que diz respeito ao letramento multimodal.

Portanto, a pesquisa tem como *corpus* os recursos oferecidos pela ferramenta *padlet* e como produto didático a proposição de uma sequência didática, a partir do seu uso, que foi bastante intenso durante o ensino remoto e continua sendo usado, em alguns contextos como apoio à modalidade híbrida. O *padlet* possui funcionalidades que permitem postagens diversas, possibilitando tanto a criação de texto verbal como a inserção de imagens, arquivos, vídeos e hipertextos.

A partir destas considerações elaboramos nosso objetivo geral: analisar a aplicabilidade do *padlet* como ferramenta multimodal no ensino de produção textual em língua espanhola a partir de uma proposta de sequência didática. Este objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) descrever os recursos da ferramenta *padlet* e analisar suas potencialidades para o ensino de produção textual em língua espanhola; b) analisar como os recursos multimodais podem favorecer a produção do gênero relato de histórias.

3.3 Procedimentos de análise

A sequência foi construída a partir da sugestão de atividades que visam elencar os passos da proposta didática aqui pretendida. Utilizamos os diferentes elementos do *padlet*, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, descrevendo a ferramenta de forma crítica e aplicando seus recursos para o propósito didático de produção do gênero oral reconto de histórias. Consideramos o trabalho com a produção textual mediada pelas tecnologias digitais como uma possibilidade de utilização para o ensino híbrido e fizemos uma análise do *padlet* com o intuito de verificar suas características e possibilidades de uso.

A nossa análise interpretativa obedeceu aos seguintes procedimentos: primeiramente, delineamos uma descrição crítica das ferramentas do *padlet* e suas potencialidades para o ensino de produção textual em língua espanhola. Em seguida, elaboramos uma proposta didática para ser aplicada com o uso do *padlet* na produção textual do gênero reconto de histórias, destacando suas contribuições no desenvolvimento da multimodalidade. Levamos em conta as características do gênero escolhido e a necessária apropriação das suas características constitutivas para descrever uma sequência de atividades que possam utilizar o *padlet* de forma a enriquecer o desenvolvimento da produção desse gênero.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO *PADLET*

Delineamos neste tópico a análise pretendida de acordo com os objetivos propostos, quais sejam, descrever de forma crítica as características constitutivas do aplicativo *padlet*, analisando as possibilidades de letramento multimodal a partir do seu uso e, posteriormente, propomos uma sequência didática para utilização do *padlet* em aulas de língua espanhola na produção do gênero recontação de histórias e baseado no modelo de sequência didática do grupo de Genebra.

4.1 Características do *padlet*

A princípio, é necessário esclarecer a relevância do *padlet*, como um espaço de escrita colaborativa online, principalmente no contexto de aulas híbridas mediadas por celulares e/ou computadores. De acordo com Ribeiro (2021, p. 142-143) “é fundamental ter atenção não apenas aos modos, aos recursos que podem ser empregados na produção de textos, mas também à sua organização, à seleção de suas combinações”. Por isso a importância de um ambiente como o *padlet* para desenvolver um trabalho multimodal já que ele traz funções que integram linguagens e semioses diversas, como a escrita, áudio, foto (imagem estática), vídeos (imagem em movimento), entre outros recursos.

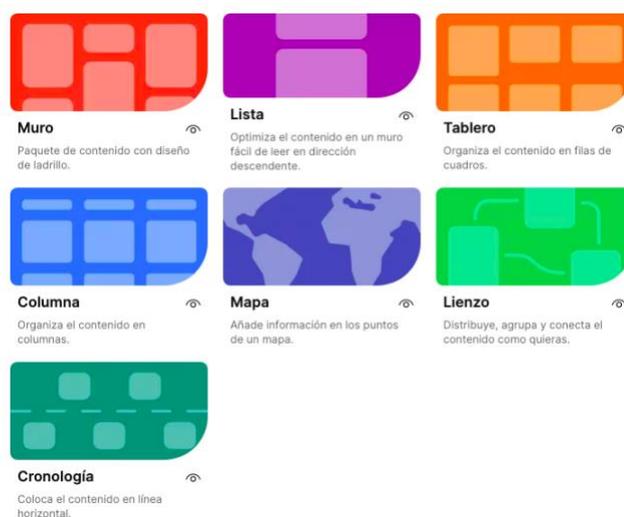
A aplicação desta ferramenta tecnológica para fins didáticos leva em conta que os trabalhos desenvolvidos à distância pelos alunos terão acompanhamento do professor de forma síncrona ou assíncrona, o que designa, segundo Rojo e Moura (2012), olhares mais atentos, organizações mais sistemáticas e ações mais cuidadosas com os gêneros, despertando novos caminhos para outros processos de leitura e de escrita, especialmente daqueles que são oriundos do domínio de ferramentas de edição de imagens, de áudios, de vídeos, entre outros, típico dos aplicativos e das mídias digitais. Por isso, destacamos a importância dos recursos que o *padlet* oferece, permitindo um melhor aproveitamento de linguagens para realizar as atividades aqui propostas.

O *padlet* possui algumas funcionalidades que permitem postagens diversas, possibilitando tanto a criação de texto verbal como a inserção de imagens, arquivos, vídeos e hipertextos. Isso significa, conforme Rojo e Moura (2012), que, de um modo ou de outro, há engajamentos e interações mais intensas, seja na difusão, na circulação, no consumo ou na autoria, às custas de *input* de práticas de leitura e de escrita. Por isso, para usá-lo basta se registrar e fazer o *login* com uma conta do Google. A versão gratuita oferece um número de

cinco murais que podem ser utilizados e reutilizados pelo usuário. Para começar a usar, há a opção inicial de escolher o *layout*, ou seja, a aparência gráfica que o mural terá, que pode ser uma das seguintes opções, de acordo com a figura 2.

1. **Lista:** Organiza o conteúdo em ordem vertical, possibilitando a navegação de cima para baixo.
2. **Mural:** Agrupa o conteúdo em formatos semelhantes a pequenos tijolos.
3. **Grade:** Organiza o conteúdo em linhas de caixas.
4. **Coluna:** Organiza o conteúdo em uma série de colunas.
5. **Mapa:** Adiciona conteúdo a pontos em um mapa.
6. **Tela:** Distribui e agrupa o conteúdo da maneira que o usuário quiser.
7. **Linha do tempo:** Posiciona o conteúdo em uma linha horizontal.

FIGURA 2 — Murais gratuitos no *Padlet*.



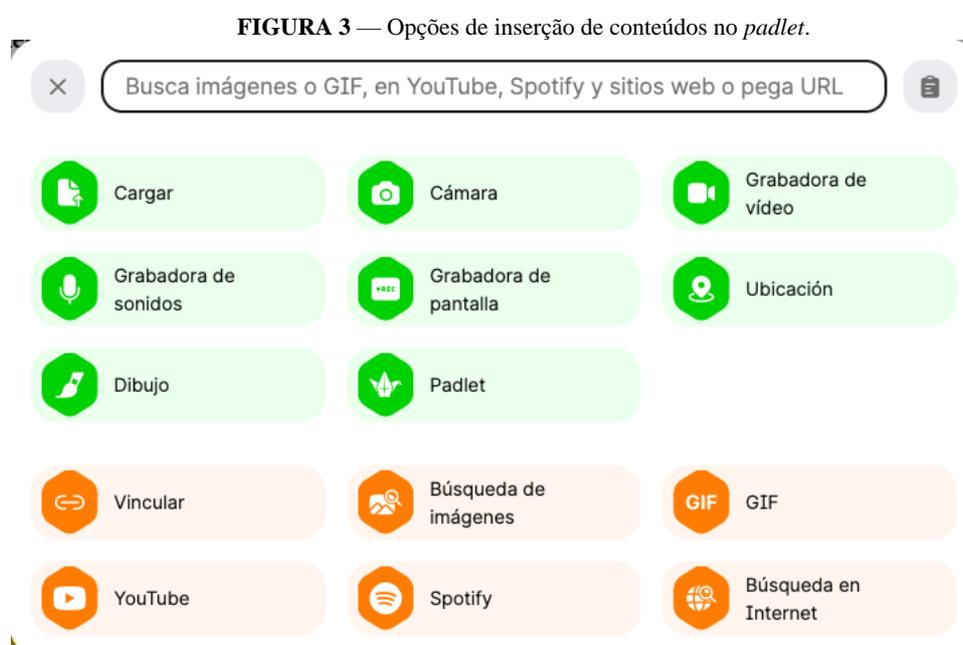
Fonte: www.padlet.com

Depois de escolher uma das formas de apresentação, pode-se indicar o título do *padlet* e iniciar a escrita, adicionando diferentes tipos de conteúdos, assim como personalizando toda a apresentação com inserção de imagens e temas. Esta variedade nos estilos e formas dos murais permite explorar as possibilidades de apresentação visual na hora da construção, admitindo diferentes organizações do texto, com cores e formas que deixam a aparência mais interessante. Em outras palavras, este procedimento exige das pessoas uma postura mais proativa e responsiva, seja na leitura ou seja na escrita, efeito que os caracterizam como *designers* de um futuro social (NEW LONDON GROUP, 2000). Ou seja, precisam interagir com textos que têm

novas roupagens e novas significações, assumindo a importância que estes textos têm para o seu entorno e para sua participação na sociedade.

Para Ribeiro (2021, p. 143), essa atenção aos recursos, aos modos, é fundamental para o trabalho multimodal, e mais ainda, se faz necessária a sua organização, seleção e combinação, que “é o amálgama que tece um texto e pode atribuir à composição sentidos que não estão em cada modo isoladamente”. Com isso queremos dizer que, ao escolher uma das opções de murais, há a possibilidade de integrar significados que serão transmitidos de acordo com a organização visual do texto, até porque, assim como Serafini (2014) nos lembra, nenhuma escolha para a construção de composições multimodais (*multimodal ensemble* no original) se dá de forma aleatória ou despida de uma intenção de significado. Toda escolha pode ser motivada pelo tema trabalhado, assim como pelo público ao qual o texto é dirigido, dentre outros fatores, o que distancia de uma visão ilustrativa ou de adorno. Por exemplo: para produzir um texto narrativo, pode-se optar pelo mural que representa uma cronologia, dado que as histórias são contadas a partir de um segmento semelhante a uma linha do tempo.

Percebemos que os estudantes podem explorar suas habilidades de letramento multimodal à medida que vão fazendo estas escolhas. A edição das postagens é feita com base nos elementos de inserção de diferentes linguagens, conforme a figura 3:



Fonte: www.padlet.com

Esta opção de adicionar conteúdos inclui a inserção de fotos ou vídeos disponíveis no próprio celular ou computador do aluno, *link* direto para algum endereço na *internet*, *links*

específicos para plataformas de música, vídeo e sites de busca, links de outros murais produzidos no *padlet*, além de permitir gravar áudio e vídeo em tempo real, direto no *padlet* e gravação da tela. Podemos observar nesses ícones de acesso a funções do *padlet* que as cores que as representam foram intencionalmente divididas da seguinte forma: os ícones na cor laranja indicam aquelas atividades que servem para integrar material extra, produzido por terceiros, já os ícones na cor verde dão acesso ao próprio usuário para criar conteúdos instantaneamente. São diversas funções de fácil manejo que auxiliam na produção de conteúdo que agregue linguagem verbal e não verbal e que o aluno precisa saber interpretar e manipular. Portanto, percebemos que o *padlet* favorece tanto a interatividade, como as habilidades de letramento multimodal, de acordo com o que nos lembrava Rojo (2015) e Rojo e Moura (2019), atentando para novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens, novas práticas de leitura e de escrita.

Por isso acreditamos que esta ferramenta pode funcionar como uma plataforma propícia para trabalhar a produção de um gênero oral, dada essa facilidade de utilização de diversos recursos, já que no próprio site existem funcionalidades que executam diferentes tarefas que mobilizam esta modalidade da linguagem. A seguir delineamos a proposta de utilização do *padlet* para a produção do gênero recontação.

4.2 O *padlet* na produção de texto em língua espanhola

Neste tópico, apresentamos as propostas de atividades que podem ser inseridas em uma sequência didática com a utilização do *padlet* para trabalhar a produção de texto em língua espanhola. O gênero textual escolhido para ser desenvolvido ao longo de atividades por meio do *padlet* foi o reconto de histórias, pois sua produção mobiliza conhecimentos tanto linguísticos, com relação às características constitutivas desse gênero, como também permitem uma interligação proveitosa com as possibilidades de linguagem do *padlet*. Esta proposta parte da possibilidade de trabalhar com um gênero textual, levando aos alunos o conhecimento sobre como este texto se organiza. Portanto, a sequência de atividades desenvolvidas tendo como finalidade a produção do gênero reconto de histórias está ancorada na utilização do *padlet* para intermediar as interações entre alunos e professor no processo de estudo do gênero e para as possíveis intervenções na reelaboração e revisão do texto pelos alunos.

Nesta proposição de sequência didática direcionamos atividades para serem realizadas em turmas de espanhol em que os alunos já tenham estudado idioma e já tenham passado do

nível inicial de proficiência, permitindo o desenvolvimento da oralidade, posto que já possuem um conhecimento básico da estrutura e do léxico da língua, portanto pode ser utilizada em turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Também levamos em conta que os contos escolhidos para serem trabalhados têm um vocabulário acessível e temática adequada para alunos desta faixa etária. No quadro 1 a seguir delineamos as sugestões de atividades para uma sequência didática, elaborada segundo o modelo do grupo de Genebra.

QUADRO 1 — Sugestões de atividade para uma sequência didática com o *padlet*

Apresentação da situação:	<ul style="list-style-type: none"> • Sondagem do conhecimento prévio dos alunos (pode ser feita com uma pergunta proposta pelo professor através do <i>padlet</i>). Pergunta norteadora sobre o que conhecem sobre contos. Espera-se que os alunos mencionem histórias conhecidas para revelar se possuem algum conhecimento sobre narrativas. • Contato inicial com o gênero textual em estudo. Publicação feita pelo professor do conto a ser ouvido por meio de <i>link</i> de um <i>site</i> que hospede o material. (Um conto da coletânea “<i>Cuentos de mi tía Panchita</i>”).
Primeira produção	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação (áudio ou vídeo) de um comentário geral oral sobre o tema do conto lido a partir de uma pergunta norteadora. Os alunos devem discutir a história lida.
Módulo 1:	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leituras, audição e análise de textos do gênero. O professor oferece material sobre características do gênero conto, sua estrutura e linguagem, elementos da narrativa.
Módulo 2:	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero conto. Exercícios com foco no vocabulário utilizado e elementos culturais presentes no conto.
Produção final:	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de um dos recursos (áudio ou vídeo) para a recontação da história lida. (Os alunos revisitam as produções fazendo as adequações de acordo com o que aprenderam no decorrer dos módulos e tendo em mente as intervenções propostas pelo professor.

Fonte: Elaboração nossa.

A partir desta apresentação dos passos da sequência didática aqui pretendida, apresentamos a partir de agora, algumas considerações sobre cada uma destas etapas, com finalidade de explicar quais as contribuições específicas da realização de uma atividade de produção textual em um ambiente colaborativo e virtual como o *padlet*.

Acreditamos que a *apresentação da situação* é a etapa mais importante de uma sequência didática, pois ela permite demonstrações que vão aproximar os alunos de uma noção do que se espera de suas produções, ao mesmo tempo em que serve como avaliação diagnóstica quanto àquilo que eles já dominam em relação a cada gênero textual estudado.

No que compete à integração da multimodalidade nesta sequência didática, com vistas à integração de linguagens e de semioses diversas como objeto de ensino de leitura e de escrita, faz-se necessário adaptar os *designs* das composições que abarcam o gênero, com um movimento de decomposição de suas partes para compor o seu todo (VIAN JR; ROJO, 2020). Ou seja, conduzir a construção de sentidos da leitura e da escrita a partir da integração das partes em função das composições multimodais, em especial em suas relações sociossemióticas verbais e visuais, tanto do gênero quanto do aplicativo em que ele se materializa (VIAN JR; ROJO, 2020). A nosso ver, isso pode culminar em condições para a exploração de diferentes sistemas de linguagens (verbal e não verbal) inerentes aos propiciamentos que são configurados nos gêneros discursivos através do letramento multimodal.

Por exemplo, para o gênero aqui escolhido, de reconto de história, sugerimos o uso de vídeos animados que estão disponíveis na internet pois, já que a produção requerida é oral, está diretamente ligada à habilidade de escuta. Portanto, é importante que os alunos ouçam a história e depois recontem, levando em consideração os aspectos visuais. Assim temos a decomposição de suas partes — oral (recontação de história) e visual (vídeo) — para composição de seu todo — gênero reconto de história.

Vale lembrar que existe uma variedade de vídeos online que recontam contos através de animações, como por exemplo, o conto *Uvieta* que faz parte da coletânea “*Cuentos de mi tía Panchita*”, que aparece “narrado” em diferentes vídeos animados como os exemplos das figuras 4 e 5:

FIGURA 1 — Vídeo “Uvieta Cuentos de mi tía Panchita (mejorado)”



Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=A5q_fp4twIs&t=532s

FIGURA 5 — Vídeo “UVIETA – Cuentos de mi tía Panchita”



Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Ri2Nut0U4fo&t=143s>

A atividade de ver estes vídeos animados contribui de forma a agregar significados para o texto já que utiliza a linguagem visual. A outra parte significativa da fase de apresentação é deixar claro qual a tarefa a ser realizada; neste caso, faz-se necessário a apropriação das

características do gênero conto. Ou seja, toda a ambientação com o reconto de histórias será baseada nas próprias características do que seja um conto, como este tipo de narrativa está estruturada e quais são os seus elementos constitutivos, por isso é importante que os alunos sejam expostos a mais de um exemplo de vídeo ou áudio que reconte uma história e que possam estabelecer relações com histórias que já conhecem. Isto permite que se apropriem da sequência narrativa composta por apresentação de personagens, lugares, conflito, desenvolvimento da ação e resolução, conclusão da história. A opção de inserção de links serve, portanto, para o compartilhamento de materiais que envolvam essa caracterização dos elementos do conto.

A utilização de links de materiais audiovisuais online serve para oferecer possibilidades de navegação para os alunos, portanto, trabalharão ao mesmo tempo o letramento digital assim como a habilidade de lidar com textos multimodais. Salientamos que é necessário que esta fase de apresentação seja antecedida por um momento de aula síncrona, ou presencial, onde o professor possa esclarecer as tarefas a serem realizadas e indicar os prazos e a sequência a ser usada na resolução das tarefas.

Na *primeira produção* sugerimos a realização de um comentário sobre o conto ouvido. Dessa forma, trata-se de um gênero em si, com características específicas. De acordo com Silva (2014) “o comentário é um gênero textual que apresenta um juízo de valor emitido pelo autor”, por isso tem forte teor argumentativo e pode ser um tipo de texto relevante para se trabalhar, na medida em que permite aos alunos explorar o entendimento que conseguiram sobre a narrativa ouvida, e se conseguem sistematizar a ordem sequencial da história tendo em vista os passos retóricos do enredo do conto (apresentação, conflito, desfecho). Dessa forma a figura 6 traz um exemplo de tarefa a ser realizada na produção inicial:

FIGURA 6 — Proposta de comentário sobre o conto *Uvieta*.

The image shows a digital interface for a task. At the top, it says "Primera producción". Below that, it says "Video 'Uvieta'" and shows a video player with the title "Uvieta" and a play button. The video player is from YouTube. Below the video player, there is a text box with the following content:

Uvieta Cuentos de mi Tía Panchita (mejorado)

Mira el video del cuento "Uvieta" y después haz una grabación de un comentario en lengua española sobre el tema del cuento. Su producción hay que tener en cuenta la secuencia narrativa del cuento, cuales los personajes y la moraleja que él trae.

Fonte: Elaboração Nossa

Nesta primeira formulação do texto oral, espera-se que os alunos utilizem a língua espanhola para falar sobre um assunto previamente estudado e explorado na apresentação da situação. A proposta levada aos estudantes deve ser clara em seus objetivos, visando uma avaliação posterior. Os possíveis problemas de construção serão revisados na etapa dos módulos. Portanto, é natural que existam dificuldades na produção inicial pois ela ainda não passou pelas correções e observações do professor.

O *primeiro módulo* terá como foco intensificar a aproximação com o gênero e diagnosticar quais os erros cometidos na primeira produção. Portanto, pode-se selecionar diferentes materiais online para serem compartilhados com os alunos através de um link fornecido no mural do *padlet*. Nesta fase, os alunos ficam aptos a desenvolver autonomia na navegação entre os links oferecidos. Essa é uma habilidade de leitura que muitos já adquiriram, já que a navegação através de hiperlinks se constitui em uma prática comum, pois os estudantes utilizam frequentemente redes sociais, que trazem este tipo de encadeamento de informações.

Enquanto os alunos fazem a leitura destes materiais, o professor tem como função revisar as primeiras produções e deixar comentários sobre o desempenho dos alunos, como forma de *feedback*. Esta é uma etapa mais minuciosa e pode necessitar de momentos em sala de aula (presencial ou virtual) para apontar as fragilidades encontradas. Porém, acreditamos que se a etapa da apresentação da situação tiver sido bem elaborada, serão poucos os problemas encontrados.

No *segundo módulo* é o momento de “atacar” os problemas de produção oral percebidos nos comentários dos alunos. Sabemos que, por se tratar de produção oral em língua estrangeira, algum erro de pronúncia pode ocorrer. Mas acreditamos que o foco aqui está mais relacionado com a capacidade de os alunos poderem refazer a estrutura narrativa que é marca do conto, ou seja, organizar os acontecimentos da história, saber quais os personagens e sua importância para o enredo, definir o conflito e o desfecho da narrativa. Por isso pode ser interessante propor exercícios que enfoquem estes elementos. Sugerimos um exercício em que, a partir de uma atividade de leitura, eles possam reorganizar os acontecimentos do conto, ou mesmo reescrever sua sequência. Também pode-se enfatizar as características do personagem principal, como no exercício da figura 7:

FIGURA 7 — Proposta de exercício sobre o conto *Uvieta*.



Fonte: Elaboração nossa.

Para a resolução de um exercício como esse o aluno precisará associar o entendimento do conto lido/ouvido, tecer uma resposta sobre a caracterização do personagem e escrever uma postagem que responda ao que se pede. Portanto, percebemos a articulação de diferentes conhecimentos para atender a um propósito de interpretação textual atrelada ao letramento multimodal.

Na fase *de produção final* a expectativa é que os alunos tenham feito uma autoavaliação baseada em como produziram o primeiro comentário, juntamente com o *feedback* do professor e os conhecimentos adquiridos durante os exercícios propostos na fase de módulos. Naturalmente eles irão perceber detalhes sobre o conto que não tinham visto antes, e assim, poderão criar uma versão final mais completa. O aluno tem oportunidade de investigar o que aprendeu e o que ainda resta fazer, analisando os possíveis progressos, por isso é importante que os exercícios dos módulos enfatizem aspectos que foram negligenciados durante a primeira produção.

Não temos como precisar exatamente como a sequência didática terminaria pois isso vai variar de acordo com o contexto de aplicação destas atividades e, portanto, os módulos devem ser sempre pensados com base nas produções feitas inicialmente, buscando corrigir os erros cometidos pelos alunos. Isso quer dizer que, na possibilidade de aplicação prática desta sequência didática o contexto dos alunos, seus conhecimentos prévios sobre a narrativa conto e suas habilidades de manejar recursos tecnológicos, assim como o conhecimento sobre como integrar a linguagem multimodal irão influenciar no resultado das produções textuais. Na figura 8, temos um esboço da sequência didática proposta a partir do *padlet*.

Figura 8 — Esboço da sequência didática.

The image shows a Padlet board with a yellow background. At the top left, it says 'Podlet' and 'Maria Eliza Cavalcante Costa • 1m'. The main title is 'Secuencia didáctica' with the subtitle 'Propuesta de producción textual'. The board is organized into five columns:

- Presentación de la situación:** Contains three text boxes with questions: '¿Qué cuentos conocéis?', '¿Qué es el género recuento de historias?', and '¿Cuál es la estructura de un cuento?'. Each box has a 'Añadir comentario' button.
- Primera producción:** Contains a video titled 'Uvieta' with a play button icon and a text box with instructions: 'Mira el video del cuento "Uvieta" y después haz una grabación de un comentario en lengua española sobre el tema del cuento. Su producción hay que tener en cuenta la secuencia narrativa del cuento, cuales los personajes y la moraleja que él trae.' It also has a 'Añadir comentario' button.
- Módulo 1:** Contains a YouTube video thumbnail for 'UVIETA - Cuentos de mi tía Panchita' and a PDF titled 'CUENTOS DE MI TÍA PANCHITA' by Carmen Ivra. Both have 'Añadir comentario' buttons.
- Módulo 2:** Contains a text box with a list of adjectives: Obediente, Aventurero, Ambicioso, Decidido, Optimista, Astuto, Desleal, Desobediente, Solidario, Interesado. Below the list is a text box with instructions: 'Destaca 4 de las características que hayas observado en el personaje Uvieta y después justifica su elección con un pasaje del cuento en que se demuestre que Uvieta es así.' It also has a 'Añadir comentario' button.
- Producción final:** Contains a text box with the instruction 'Grabaciones de audio/video de los alumnos' and a 'Añadir comentario' button.

Fonte: Elaboração nossa.

Optamos por organizar as atividades da sequência no formato de colunas, para mostrar visualmente cada uma das cinco etapas de produção e as atividades propostas. Salientamos que no que se refere aos módulos, de acordo com o Grupo de Genebra podem-se realizar vários módulos em uma sequência didática, isto irá depender diretamente das necessidades dos estudantes no processo de produção textual.

Por fim, enfatizamos que a ferramenta do *padlet* é bastante útil para a produção textual multimodal e possui muitas funcionalidades práticas para trabalhar letramentos diversos, restando, por parte do professor, direcionar e explorar o desenvolvimento destas funcionalidades sempre tendo em mente o contexto e as necessidades dos seus alunos.

5 CONCLUSÃO

Apresentamos, neste trabalho, uma sequência de atividades para uma proposta didática com o foco na produção de texto em língua espanhola a partir do gênero reconto de histórias, de acordo com o modelo posto pelo grupo de Genebra. Utilizamos referenciais teóricos sobre multimodalidade e multiletramentos para embasar a proposição de desenvolvimento desta proposta com a utilização do aplicativo *padlet*, funcionando como mural digital de produção textual para o gênero em questão.

De acordo com os objetivos deste trabalho, descrevemos inicialmente o *padlet* e suas características enfocando a possibilidade de uma abordagem multimodal para em seguida delinear as atividades que podem ser realizadas para trabalhar com um gênero textual de forma híbrida no ensino de língua espanhola.

Percebemos que o aplicativo oferece muitas opções de compartilhamento e organização textual e que os alunos podem se beneficiar pelo uso de uma ferramenta gratuita para intermediar as suas interações com a turma e o professor. Também ficou evidente a riqueza de possibilidades de significados que se pode construir utilizando uma ferramenta que orchestra de forma integrada diferentes linguagens.

Com a intensificação da aplicação de aulas híbridas é de suma importância pesquisar e verificar a aplicabilidade de recursos online como o *padlet* para o trabalho com a produção de textos em aulas de línguas, pois se verifica que o uso sistematizado de uma ferramenta colaborativa, acompanhado pelo professor pode reforçar as habilidades de manipulação de informação assim como o desenvolvimento da leitura e da produção textual em ambiente digital.

Notamos, ainda, que a atividade de transpor um gênero escrito (conto) para o campo da oralidade (reconto) requer por parte dos produtores uma transferência do sentido sociosemiótico e que esse movimento do escrito para o oral irá se beneficiar dos recursos existentes no *padlet* para a produção por parte dos estudantes. No que se refere ao trabalho a partir de uma sequência didática, consideramos o caráter modular dessa proposta, que trata de focar nas dificuldades e fragilidades encontradas na primeira produção.

Acreditamos que o trabalho aqui apresentado oferece uma contribuição significativa no que se refere ao trabalho com a produção de texto em língua espanhola em uma realidade de escrita e leitura influenciadas pelo universo da cultura multimodal. Também faz refletir sobre as possibilidades de letramentos que essa realidade requer dos nossos alunos, sobretudo se considerarmos que nenhum texto é monomodal, pelo contrário, hoje, cada vez mais as

produções de texto estão influenciadas pela multiplicidade de significados e de modos de representação. Assim a produção textual ganha mais complexidade na medida em que se ampliam os recursos tecnológicos e digitais para a manipulação de significados na produção de textos.

Portanto, buscamos, com essa proposta para uma unidade didática, oferecer uma modesta contribuição no ensino da produção textual em língua espanhola a partir do *padlet*, na expectativa de que nosso estudo sirva de inspiração para trabalhar outros gêneros e idiomas por meio de ambientes virtuais de aprendizagem diversos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Audenora Dutra de; BEZERRA, Francisca Adriana da Silva. *Padlet*: uma ferramenta interativa para a aprendizagem matemática durante o ensino remoto. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em ensino de ciências e matemática) - IFPB/UAB, Patos/PB, 2021. Disponível em <<https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1669>> Acesso em 16/07/22.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BENTO, Adrilene de Souza.; PEREIRA, Crígina Cibelle. A sequência didática como recurso de sucesso para produção de gêneros de texto nas olimpíadas de língua portuguesa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 86-104, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/3497/1910>> Acesso em 20/04/2020.

BEZEMER, Jeff.; KRESS, Gunther. The textbook in a changing multimodal landscape. In: KLUG, N. M; STOCKL, H. *Language in Multimodal Contexts*. New York/Berlin: De Gruyter, 2015 Disponível em: <https://www.academia.edu/5945673/The_textbook_in_a_changing_multimodal_landscape> Acesso em 31/03/2021.

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

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.) **Tecnologias para aprender**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

D'ANDRÉA, Carlos. Processos editoriais na *wikipedia*: desafios e possibilidades da edição colaborativa. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.) **Tecnologias para aprender**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. (p. 135-144).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (p.95-128).

KERSCH, Dorotea Frank; DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. Leitura + escrita + tecnologias digitais: as fanfics como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura. In: KERSCH, Dorotea Frank. [et. al.] (Orgs.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para e além da Escola. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LEMKE, Jay. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, vol.49, n.2, p. 455-479 jul/dez, 2010. ISSN 0103-1813.

Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>> Acesso em 31/03/2021.

MATTOS, Elisa; ECHENIQUE, Micaela; OLIVEIRA, Nivia Aniele. **O uso do padlet em um curso de licenciatura em letras: letramentos digitais, formação docente e habilidades orais e escritas em espanhol.** In: **IV Congresso de inovação e metodologias no ensino superior.** Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <www.congressos.ufmg.br> Acesso em 07/03/2021.

MENDES, Jéssica dos Reis. **O uso da ferramenta Padlet como estímulo aos estudos extraclasse no ensino da física.** Dissertação (mestrado) – Universidade Vale do Rio Verde – UNICOR. Três Corações, 2021. Disponível em: <https://www.unincor.br/images/arquivos_mestrado_gestao_planejamento_ensino/dissertacoes-e-produutos/2021/dissertacao_jessica.pdf> Acesso em 07/07/22.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. M. C.; ROCA, M. P. (Orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acesos.** São Paulo: Contexto, 2013. (p. 11 – 24).

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Padlet: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual.** ISSN 2675-1291| DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0038> Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9077>> Acesso em 30/06/22.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva; COSTA, Maurício José Moraes; JUNIOR, João Batista BOTTENTUIT. **App-Learning Hipertextual: repositórios virtuais de aprendizagem no Padlet.** Atas do 4º Encontro sobre jogos e mobile learning. Disponível em <<https://www.academia.edu/42992102>> Acesso em 18/07/22.

MOREIRA, Maria Aparecida; KELECON, Katharina Jeanne. **O uso de murais virtuais em um projeto interdisciplinar de línguas estrangeiras no ensino médio.** VII Seminário Mídias & Educação do Colégio Pedro II: “Tecnologias digitais e transformações educacionais” ISSN 2526-9070 - Volume 3, 2017. Disponível em<<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/article/view/1462/1048>> Acesso em 18/07/22.

RAVANEDA, Carla Maria do Carmo. **Ambientes hipermidiáticos e o processo de produção e revisão textual: o uso do padlet como ferramenta educacional.** ReTER, Santa Maria, v.2, n.2, 2021. ISSN:2675-9950. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/64901>> Acesso em 22/07/22.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.) **Tecnologias para aprender.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. (p. 31-42).

RIBEIRO. Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologia**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

SERAFINI, Frank. **Reading the visual**: An introduction to teaching multimodal literacy. New York: Teachers College Press, 2014.

SILVA, Patrícia Grasel da; LIMA, Dione Souza de. *Padlet* como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. *Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre, v. 16. nº 1, p. 83-92, julho, 2018. ISSN 1679-1916. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/86051/49407> > Acesso em 07/03/2021.

SILVA, Sadart Vieira da. A sequência argumentativa no gênero comentário de facebook. In: Anais da 25ª Jornada Nacional do GELNE. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2014. Disponível em: <<http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/440.pdf>> Acesso em: 26/07/22.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (eds). **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

VIAN JR., Orlando; ROJO, Roxane. (2020). **Letramento multimodal e ensino de línguas**: a Linguística Aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. *Ráido*, 14(36), 216–232. Disponível em: < <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.12045> > Acesso em 05/08/22.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.) **Tecnologias para aprender**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. (p. 15-29).