

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras

Valéria Ribeiro de Castro Zacharias

**OS AMBIENTES DIGITAIS E AS PRÁTICAS DE LEITURA: uma análise de
atividades do Portal do Professor do MEC**

Belo Horizonte

2013

Valéria Ribeiro de Castro Zacharias

**OS AMBIENTES DIGITAIS E AS PRÁTICAS DE LEITURA: uma análise de
atividades do Portal do Professor do MEC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia (3C)

Orientadora: Carla Viana Coscarelli

Belo Horizonte

2013

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Z16a

Zacharias, Valéria Ribeiro de Castro.

Os ambientes digitais e as práticas de leitura [manuscrito] : uma análise de atividades do Portal do Professor do MEC / Valéria Ribeiro de Castro Zacharias. – 2013.

110 f., enc. : il., color, grafs (p&b).

Orientadora: Carla Viana Coscarelli.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 105-110.

1. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Portal do Professor – Teses. 2. Tecnologia educacional – Teses. 3. Ensino auxiliado por computador – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Leitura – Meios auxiliares – Teses. 6. Leitura (Ensino de primeiro grau) – Teses. I. Coscarelli, Carla Viana. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 371.39445



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

OS AMBIENTES DIGITAIS E AS PRÁTICAS DE LEITURA: uma análise de atividades do Portal do Professor do MEC

VALERIA RIBEIRO DE CASTRO ZACHARIAS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 12 de julho de 2013, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Carla Viana Coscarelli - Orientador
UFMG

Prof(a). Deise Prina Dutra
UFMG

Prof(a). Luiz Antônio dos Prazeres
UFOP

Belo Horizonte, 12 de julho de 2013.

Ao meu saudoso pai, por me ensinar o valor da educação.

Rodrigo, Natália e Leo, meus amores.

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão a todos que contribuíram para a realização deste sonho, especialmente:

À Professora Carla Coscarelli, minha querida orientadora, por promover tantas reflexões, por acolher minhas dúvidas e pelas ricas contribuições no desenvolvimento da minha pesquisa. Com sua sabedoria e paciência soube respeitar o meu ritmo.

À minha filha Natália, grande companheira e amiga, que durante longas noites compartilhou as minhas angústias e incertezas e me incentivou a seguir em frente.

Ao meu companheiro e amado Rodrigo, que soube compreender a minha ausência e o meu silêncio.

Ao meu filho querido, Leonardo, presença alegre e estimulante na minha vida.

À minha querida mãe, pelo exemplo de força e coragem.

Às minhas irmãs, por sempre me apoiarem em tudo.

À Equipe do Redigir, especialmente ao Pedro, Camila e Carolina, pela importante ajuda na análise dos roteiros das aulas e ao Professor Núbio Delanne Mafra (UEL), que também participou das discussões.

À Equipe do Colégio São Paulo, pela solidariedade e compreensão.

À Mazé e ao Alexandre, por me concederem o tempo necessário para a realização deste trabalho.

Às queridas amigas Lili e Virgínia, por acreditarem no meu potencial e me apoiarem nesta longa jornada.

À Flávia Lamounier, pelo incentivo e pela força.

Às professoras da FALE, especialmente, à Delaine Cafiero, Junia Braga e Ana Cristina Ficke Matte, pelos ensinamentos.

Aos amigos educadores, que por não serem nomeados, jamais serão esquecidos, pois durante a minha caminhada pela educação deixaram as suas marcas e permitiram que eu estivesse sempre buscando respostas para os processos de ensino e aprendizagem.

Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que for inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela. [...] Quando você se inclina, dá passagem. [...] E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta. [...] A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só a pergunta pode apontar o caminho para frente. (GAARDER, Jostein, 1997, p. 27-29)

RESUMO

Este estudo realizou uma análise de onze roteiros de aulas publicados no Espaço da Aula, no Portal do Professor do MEC. Seu objetivo foi identificar como os professores do Ensino Fundamental da Educação Básica têm elaborado propostas para introduzir as tecnologias digitais no desenvolvimento da leitura na perspectiva do letramento. Para proceder à interpretação foram levadas em consideração as concepções de ensino e aprendizagem, as concepções de linguagem e as noções de letramentos subjacentes aos roteiros descritos pelos docentes. A escolha do Portal do Professor do MEC se deveu, principalmente, por ser um ambiente criado para fomentar, nos professores da Educação Básica, a utilização das tecnologias digitais e por ser instituído pelo poder público federal, o que, pressupostamente, lhe garante legitimidade e confiabilidade. O Espaço da Aula, um dos *links* disponíveis no Portal, traz Sugestões de Aulas elaboradas por professores das mais diversas redes de ensino do Brasil, constituindo um amplo universo de investigação sobre os seus discursos e suas práticas. A integração das tecnologias digitais na educação pressupõe um novo olhar para os processos de ensino e aprendizagem da leitura, que passam a ter a tela como suporte de múltiplos textos que integram um conjunto de linguagens aos objetos de ler, tais como imagens, som, movimento e escrita verbal. Além disso, as mudanças nas formas de comunicação, originadas pela introdução dos computadores aos contextos da vida cotidiana, vêm exigindo das instituições educativas práticas de ensino que contribuam efetivamente para a formação de alunos que saibam atuar no universo colaborativo e interativo, tão necessários na sociedade contemporânea. O resultado das análises verificou que, apesar dos avanços teóricos na compreensão da aprendizagem como construção e da linguagem como atividade sociodiscursiva, as recomendações apresentadas nas atividades analisadas pouco contribuem para desenvolver o letramento digital. Os roteiros das aulas revelam que o ensino da leitura ainda preserva as perspectivas das metodologias tradicionais adotadas para o ambiente impresso, mesmo quando a seleção de conteúdos incluem gêneros das mídias digitais. Isso significa que a abordagem pedagógica com as novas práticas de linguagem não incorporam os mecanismos de navegação e os novos gestos de leitura implicados nos hipertextos digitais.

Palavras chaves: Portal do Professor do MEC. Concepção de aprendizagem. Multiletramento. Letramento digital.

ABSTRACT

This study presents an analysis of eleven classes plans published in Espaço da Aula (*Classroom Space*) at “*Portal do Professor do MEC*”. Their goal was to identify how the elementary school teachers of Basic Education elaborate proposals to introduce digital technologies to develop reading skills in the perspective of literacy. To proceed the interpretation the conceptions of teaching and learning were considered, as well as conceptions of language and the underlying notions of literacy described by teachers. The choice of the “*Portal do Professor do MEC*” was due, mainly, to this site be an environment created to foster teachers of basic education to use of digital technologies and because it is proposed by the federal government, which, supposedly, will guarantee its legitimacy and reliability. Classroom Space, (*Espaço da Aula*), one of the links available on the Portal, brings suggestions of classes developed by teachers from various school systems in Brazil, providing a broad universe of research on their discourses and practices. The integration of digital technologies in education requires a new look at the processes of teaching and learning how to read, which are replaced by the screen as support of multiple texts that include a set of languages to read objects, such as images, sound, movement written and verbal. In addition, changes in the forms of communication, caused by the introduction of computers in the contexts of everyday life, are demanding from educational institutions to teach practices that contribute effectively to the training of students, who need to know how to act in the universe of a collaborative contemporary society. The results of the analysis found that, in spite of advances in the theoretical understanding of learning as a construction and of language as social and rhetorical activity, the recommendations presented in the analyzed activities contribute little to develop digital literacy. The classes plans analyzed reveal that teaching reading skills still preserves the perspectives of traditional methodologies adopted for the print environment, even when the content selection include genres of digital media. This means that the pedagogical approach with the new language practices do not incorporate the mechanisms and new navigation gestures involved in reading hypertext digital.

Keywords: “*Portal do Professor do MEC*”. Conception of learning. Multiple Literacy. Digital literacy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Página inicial do Portal do Professor do MEC	54
FIGURA 2 – Tutorial para elaboração do roteiro de aula	60

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Evolução do número de visitas ao Portal do Professor do MEC	55
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resultado de busca no Portal do Professor do MEC	51
QUADRO 2 – Critérios de catalogação dos roteiros de aulas.....	58

LISTA DE SIGLAS

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

PISA – *Programme for International Student Assessment*

GNL – Grupo de Nova Londres

WWW – *Word Wide Web*

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

Proinfo – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional

UF – Unidade da Federação

MSN – *Microsoft Service Network*

SMS – *Short Message Service*

UCA – Um Computador por Aluno

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	14
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O motivo	15
1.2 Definição dos objetivos	17
1.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	17
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	17
1.3 Trajetórias e percursos: a dissertação	18
CAPÍTULO 2	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 Leitura – abordagens pedagógicas	20
2.1.1 <i>Gêneros textuais</i>	24
2.1.2 <i>Gêneros digitais</i>	26
2.2 Letramento	28
2.3 Multiletramentos	34
2.3.1 <i>Letramento Digital</i>	38
2.4 Hipertexto	40
2.4.1 <i>Linearidade e não linearidade</i>	41
2.4.2 <i>Ler e navegar</i>	42
2.5 Matriz de letramento digital.....	44
CAPÍTULO 3	48
3 METODOLOGIA	48
3.1 A opção metodológica.....	48
3.2 A seleção dos Roteiros de Aula	50
3.3 Apresentação do Portal.....	53
3.4 O Espaço da Aula.....	56
3.4.1 <i>Criando aulas no Espaço da Aula</i>	57
3.5 Os critérios de análise	62
CAPÍTULO 4	64
4 RESULTADO DAS ANÁLISES	64
4.1 Análises das Aulas	64
4.2 Considerações sobre as análises das aulas.....	87
4.2.1 <i>Das concepções pedagógicas</i>	88

4.2.2 <i>Das concepções de língua(gem)</i>	91
4.2.3 <i>Das contribuições para o letramento digital</i>	93
CAPÍTULO 5	97
5 Considerações finais: encerrar, para começar sempre...	97
REFERÊNCIAS	105

CAPÍTULO 1

“Não discuto intenções. Apenas constato o primado das coisas sobre as pessoas. Computadores aos milhares sem professores prezados e estimulados são sucata virtual. Livros didáticos sem mestres que os leiam e os interpretem com garra e entusiasmo são pilhas de papéis destinados ao lixo do esquecimento. [...] As pessoas, quando respeitadas no seu ofício, produzem sentido e valor. Com ou sem as coisas. Mas as coisas sem as pessoas são letra morta. Preferir coisas a pessoas não é realismo. É apenas conformismo”. (BOSI, 1996)

1 INTRODUÇÃO

Estabelecer o campo de investigação desta pesquisa e delimitar o objeto a ser estudado foram duas significativas escolhas para traçar os caminhos a serem trilhados a fim de analisar o uso das tecnologias digitais no contexto escolar.

Os avanços tecnológicos e as formas de interação e comunicação geradas, principalmente, pela rede mundial de computadores, ecoam nas instituições educativas que se veem impulsionadas a repensar as suas práticas pedagógicas e o seu currículo. O fenômeno da interatividade como nova modalidade comunicacional na sociedade da informação e comunicação, conforme relata Silva (2010), inclui não só a tecnicidade informática, mas uma nova reconfiguração das relações humanas em toda a sua plenitude.

Nesse sentido, a noção de letramento, antes restrita às práticas de leitura e escrita no impresso, passou a ser ampliada e ressignificada a partir da multiplicidade de leituras, de objetos de ler e de suportes digitais originados dos avanços tecnológicos. Além disso, a pluralidade cultural, linguística e discursiva dos usuários da língua nos convida a refletir sobre o modelo ideológico de letramento (Street, 2010), legitimando as diferenças sociais, culturais e identitárias desses usuários.

Este cenário marcado pelos textos híbridos e multissemióticos, que integram som, imagem, movimento, *design* à linguagem verbal escrita, nos leva, também, a repensar a leitura e suas práticas. Que implicações esses novos (nem mais tão novos assim) textos trazem para o processamento da leitura? Como as crianças e os jovens leem e que desafios enfrentam com a multimodalidade e os recursos tecnológicos? Quais são os efeitos socioculturais e cognitivos dos multiletramentos?

Diante de tantas e profundas indagações, optamos por analisar o Espaço da Aula, ambiente do Portal do Professor do MEC, que apresenta roteiros de aulas produzidos por professores da Educação Básica. A nossa intenção, delimitando o universo desta pesquisa, é

observar que recomendações são propostas pelos autores das aulas para incorporar as tecnologias digitais no ensino da leitura. Mesmo que não seja possível fazer generalizações, acreditamos que os modelos de aula sugeridos podem ser representativos de como as práticas pedagógicas vislumbradas pelos professores respondem às demandas educacionais para a contemporaneidade.

1.1 O motivo

Há aproximadamente duas décadas, os computadores começaram a ser inseridos nos espaços escolares. A montagem das Salas de Informática, sem uma intenção muito clara sobre o que fazer ou como incluir a informática no currículo, originavam aulas baseadas na utilização de *softwares* ou programas educativos, de caráter instrucional, que pouco ou nada se relacionavam aos conteúdos da sala de aula regular. A linguagem Logo, com base na teoria piagetiana, muito utilizada na época, pressupunha o desenvolvimento de habilidades de programação e técnicas, fundamentadas em instruções que levavam o usuário a explorar o ambiente para resolver o problema sugerido pela máquina. Valente (1999) esclarece que, apesar de as propostas de informática na educação, desde o início da sua implantação no Brasil, terem a intenção de provocar mudanças pedagógicas profundas, contrárias à “automatização do ensino” ou “à preparação do aluno para ser capaz de trabalhar com a informática”, elas não foram “suficientes para sensibilizar ou alterar o sistema educacional como um todo”.

Em 1997, o MEC assume para si a responsabilidade pelo desenvolvimento das tecnologias digitais na educação pública e cria o Proinfo Integrado, Programa de Formação Continuada em Tecnologia Educacional. O seu principal objetivo é promover o uso pedagógico das TICs¹ e, para isso, vem, desde a sua criação, desenvolvendo ações seja para equipar as escolas com a instalação de ambientes tecnológicos (computadores, impressoras, banda larga, laboratórios de informática) seja para elaborar e ministrar cursos de formação para os docentes ou, ainda, para disponibilizar conteúdos e recursos educacionais multimídias.

Se por um lado observamos altos investimentos do governo federal na compra de equipamentos eletrônicos para professores, entrega de computadores e *tablets* para alunos, montagem de salas de informática com infraestrutura física e lógica suficientes para atender

¹ TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

as escolas públicas, por outro verificamos que a educação formal não tem cumprido o seu papel na formação de alunos letrados para que eles possam se inscrever na sociedade atual.

Em 2011, por exemplo, os dados da Prova Brasil² revelaram que os alunos do Ensino Fundamental concluíram a 4ª série/5º ano e a 8ª série/9º ano sem conquistar as habilidades básicas de leitura exigidas. Conforme informações do Movimento Todos pela Educação³, apenas 40% dos alunos da 4ª série/5º ano atingiram a média de 200 pontos para as habilidades de leitura, enquanto na 8ª série/9º ano apenas 27% atingiram os 275 pontos, na escala de Português do Saeb⁴. Esta constatação impõe um desafio enorme às práticas escolares de leitura com a inclusão das tecnologias digitais, uma vez que elas ainda se mostram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso”. (ROJO, 2012).

A utilização de equipamentos e aplicativos eletrônicos como minigames, aparelhos celulares, *tablets*, computadores, *notebooks*, entre outros já é uma realidade para crianças e jovens. Basta um breve olhar para os mais diferentes contextos sociais para observarmos que eles leem e escrevem na tela e usam essas tecnologias para interagir, trocar informações e comunicar com seus pares. Essas práticas nos fazem refletir sobre o papel da escola, sobre os conteúdos⁵ incluídos em seus programas e sobre as abordagens pedagógicas que norteiam as ações de professores e alunos nos sistemas educativos. Concordamos com Lévy (1996) quando afirma que “a questão não é avaliar a ‘utilidade’ da técnica, ‘mas determinar em que direção prosseguir um processo de criação cultural irreversível’”.

Sendo assim, o desenvolvimento desta pesquisa buscou entender como a escola está integrando todas essas leituras às suas práticas e quais são os referenciais teóricos que subsidiam as recomendações dos professores para favorecer o letramento digital dos alunos.

Dentre as muitas possibilidades que orientaram esta escolha, está, principalmente, a noção de que se faz urgente uma mudança de paradigma no ensino e aprendizagem da leitura

² A Prova Brasil é aplicada censitariamente alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

³ O **Todos Pela Educação** é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

⁴ O SAEB compõe uma das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica e abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

⁵ Neste texto, conteúdos serão tratados como saberes fundamentais de uma cultura, assim como informações e experiências socialmente valorizadas. De acordo com Sacristán (1998), conteúdos são “todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa da escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos”. (SACRISTÁN, 1998, p. 150).

que possa dar conta de uma nova realidade caracterizada pela evolução permanente da linguagem em todas as suas dimensões.

1.2 Definição dos objetivos

Um professor, ao planejar uma situação de ensino da leitura, na perspectiva do letramento digital, recorre a algumas teorias e crenças que possam subsidiar as suas decisões e escolhas metodológicas. Além disso, uma prática fundamentada no letramento digital precisa romper com alguns dos fazeres naturalizados pela escola, desvinculados de propósitos que se desejam educativos para a contemporaneidade. De acordo com Snyder (2010) “não há uma teoria em particular que, sozinha, dê conta da riqueza, da complexidade e da novidade inerentes às práticas de letramento associadas ao uso das novas mídias”, uma vez que outros saberes se impõem aos contextos sociais e à cultura digital.

Nessa direção, ao traçar os objetivos deste trabalho, procuramos articular as noções de leitura e letramento às situações de ensino e aprendizagem de modo que, ao analisar os roteiros de aula, pudéssemos observar as concepções que se mostravam mais salientes.

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar roteiros de aulas, elaborados pelos professores, no Portal do Professor do MEC, que usam ambientes digitais para ensinar a leitura e as contribuições que podem dar para desenvolver o letramento digital dos alunos.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Examinar as concepções teóricas de leitura, de aprendizagem e de linguagem subjacentes aos roteiros de aulas selecionados;
- b) Conhecer os recursos multimidiáticos e os ambientes digitais sugeridos pelos professores na formulação de suas aulas;
- c) Analisar as recomendações dos professores para integrar as múltiplas linguagens⁶ nas aulas propostas e suas relações para o desenvolvimento da compreensão leitora e do letramento digital dos alunos.

⁶ Nesta pesquisa, a expressão múltiplas linguagens será usada para designar a linguagem verbal, a imagem estática e em movimento, o som, os gráficos e infográficos, etc. associados aos textos verbais escritos.

1.3 Trajetórias e percursos: a dissertação

A linguagem como manifestação viva da condição humana é um tema que leva muitos pesquisadores a estudá-la. Seja como produto ou construção, que emerge das práticas sociais e dos contextos comunicativos, as práticas de linguagem são ao mesmo tempo plurais e singulares, múltiplas e situadas e, assim como nós, evoluem, sofrem adaptações e ressignificações permanentemente.

As mudanças observadas nas práticas de leitura e nas relações entre as pessoas, originadas, principalmente, pelo progressivo desenvolvimento das tecnologias digitais, também têm sido objeto de investigações e pesquisas. O aparecimento de novos gêneros textuais, os chamados digitais, como *e-mail*, *chat*, SMS, assim como a hipertextualidade digital, com associação de *links*, integração de novas linguagens tem reconfigurado os gestos dos leitores, que passaram a ter a tela como suporte de leitura. Dessa forma, tendo como principal referência o letramento digital, esta pesquisa buscou fundamentar-se, principalmente, em estudos de autores como Coscarelli; Ribeiro (2007), Araujo (2007), Marcuschi; Xavier (2010), Snyder (2010) e Rojo (2009).

Esta dissertação, portanto, divide-se em cinco (5) capítulos. Este primeiro capítulo apresenta uma introdução à temática abordada, fazendo referência às mudanças geradas nas práticas de linguagem e comunicação com a inserção das tecnológicas digitais aos contextos sociais e escolares. Ainda neste capítulo são apontados os motivos que levaram a produção dessa pesquisa e os objetivos originados das indagações sobre a incorporação do letramento digital nas situações de ensino e aprendizagem.

O segundo capítulo ressalta as principais teorias e concepções que nortearam os processos de investigação e análise dos dados. Em primeiro lugar, procuramos traçar um histórico do ensino da leitura nas últimas décadas, evidenciando a interseção entre as concepções de linguagem e concepções de aprendizagem que influenciaram as práticas escolares. Como referência, buscamos as teorias construtivistas e sociointeracionistas de Piaget e Vygotsky assim como estudos da linguística, análise do discurso e leitura tais como os de Pauliukonis; Gavazzi (2007), Marín (2008), Smith (1999), Tavares; Becher; Franco (2011), Possenti (2009), entre outros. Em segundo lugar, ressaltamos a noção de letramento e seus desdobramentos, apresentando as ressignificações do termo conforme a evolução das práticas de leitura e escrita originadas dos múltiplos contextos sociais e culturais. Dentre os autores que referendaram esses estudos, citamos Soares (1999, 2002, 2004), Kleiman (2007), Rojo (2009, 2012), Street (2010), Kalantzis; Cope (2008), Koch (2002). Por último,

abordamos a noção de hipertexto, com seus contornos e possibilidades, que emergem das tecnologias digitais, e apresentamos alguns ensaios que tratam da necessidade de se elaborar uma matriz de letramento digital para observar como os alunos estão se apropriando das novas exigências impostas pelas práticas e pela reconfiguração dos textos provenientes das mídias digitais. Para tanto, buscamos referências nos estudos de Coscarelli (2002, 2003, 2005, 2009), Ribeiro (2005, 2012), Dias; Novais (2009), Rosa; Dias (2012) e Araujo (2007).

O terceiro capítulo apresenta o objeto de investigação e os procedimentos metodológicos adotados por esta pesquisa. Primeiramente, explicitamos o caráter qualitativo deste estudo e as orientações que nortearam a escolha do Portal do Professor do MEC. Posteriormente, apresentamos o Portal do Professor do MEC e o ambiente Espaço da Aula, procurando descrever detalhadamente suas potencialidades e funcionalidades, com seus *links*, navegabilidade e recursos disponíveis para o professor/usuário. Por fim, delineamos os critérios adotados para selecionar os onze roteiros, fizemos uma breve descrição das aulas analisadas e pormenorizamos os procedimentos utilizados para fundamentar a análise.

O quarto capítulo apresenta os resultados das análises e as considerações sobre as interpretações de cada um dos onze roteiros. Na primeira seção, descrevemos cada roteiro elaborado, procurando evidenciar as concepções de aprendizagem e de linguagem mais salientes nos discursos dos professores. Também procuramos identificar as possíveis contribuições que as aulas poderiam proporcionar para desenvolver o letramento digital. Na segunda e última seção explicitamos as nossas considerações sobre os resultados originados das análises. Essas considerações se basearam nas interpretações sobre as possíveis crenças, experiências e conceitos dos professores referentes às concepções de ensino e aprendizagem da leitura, às noções de linguagem que orientam suas escolhas metodológicas e didáticas e às influências que as recomendações produzidas por eles podem efetivar nas práticas para promover o letramento digital.

Por fim e com intenção de propor possíveis indicações para estudos posteriores, tecemos as considerações finais no capítulo cinco, fazendo uma breve retrospectiva do estudo e da trajetória desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

“Conhecer os efeitos do mel, do vinho, do heléboro, da cauterização e das incisões é uma questão fácil. Mas saber como, para quem e quando devemos aplicar estes remédios não é uma tarefa menos importante do que ser um médico.”
(ARISTÓTELES citado por BRUNER 2001, p. 53).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O interesse desta pesquisa é apresentar como o ensino da leitura tem sido realizado nos contextos escolares e quais as concepções teóricas de ensino e aprendizagem aparecem subjacentes às práticas dos professores quando utilizam as tecnologias digitais.

Ao analisar as aulas no Espaço da Aula, do Portal do Professor do MEC, além de observar que recursos tecnológicos estão sendo sugeridos e adotados, também foram analisadas as metodologias, as orientações e os caminhos percorridos para se chegar aos objetivos propostos.

Por esta razão, neste capítulo descreveremos as abordagens pedagógicas que vêm influenciando as práticas de leitura desde meados do século XX até os dias atuais, assim como elucidaremos os conceitos de letramento, multiletramentos e hipertexto, temas basilares para a interpretação desta pesquisa, que se ampliam progressiva e continuamente com a emergência de novos objetos de ler, novas formas de interação e comunicação humanas.

2.1 Leitura – abordagens pedagógicas

O que é ler? Como se aprende a ler? O que é ser leitor proficiente? Como se lê? São apenas algumas das muitas e instigantes perguntas que mobilizam pesquisadores, professores, educadores, linguistas e tantos outros profissionais sobre a leitura.

Nesta direção, Tavares; Becher; Franco (2011) citam que além das diferentes abordagens teóricas, também as variadas perspectivas ideológicas têm contribuído para estudar a leitura em muitas dimensões – desde o desenvolvimento cognitivo às habilidades escolares até a leitura em ambiente digital.

No campo educacional, todas essas influências, de alguma maneira, vêm determinando a elaboração e seleção de materiais didáticos, as metodologias adotadas pelos professores, bem como a elaboração de programas e currículos.

Durante muitas décadas a leitura esteve associada à alfabetização. Saber ler se traduzia na habilidade de juntar letras, palavras e frases em um processo que envolvia discriminação

auditiva e visual para identificar e sonorizar as letras do alfabeto. A associação desses componentes, construídos linear e sucessivamente pelo indivíduo, possibilitavam a decodificação do texto e o acesso aos seus significados (ROJO, 2004). Esse modelo de leitura, também chamado ascendente, considerava o texto como um código a ser decifrado pelo leitor.

Os pressupostos pedagógicos de cunho estruturalista e conteudista das práticas de ensino da leitura dispunham do texto como pretexto para ensinar as classificações lógico-gramaticais e sintáticas. Supostamente, o leitor extraia do texto um sentido único, originado pelas mensagens do autor e pela decodificação de palavras e frases. Conforme menciona Vereza (2011, p. 17), “os textos usados em materiais didáticos eram vitrines mais ou menos glamorosas que apresentavam os itens gramaticais e lexicais a serem trabalhados nas unidades”.

As noções reducionistas do estruturalismo linguístico viam a língua como objeto de estudo, por meio da qual os textos são compostos por palavras e frases e não por enunciados carregados de sentidos possíveis. As formas e as funções (verbos, predicados, sujeitos) aparecem desconectadas das condições semânticas e pragmáticas e dos contextos em que são utilizados. Concebia-se, assim, uma prática de leitura centrada na gramática, com predomínio do normativo e regulada pelo deciframento dos códigos linguísticos. (MARIN, 2008, p. 19).

A influência da psicologia marcou novos modelos de leitura, que surgiam, também, na interseção com modelos pedagógicos de bases construtivistas e sociointeracionistas. A perspectiva construtivista decorrente, principalmente, da epistemologia genética de Piaget, entende que o processo de aquisição do conhecimento é predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (no caso a língua escrita). Emília Ferreiro apropria-se dessa teoria, e propõe uma adaptação dela para a alfabetização, concebendo-a como um processo de aquisição da escrita, marcado por estágios que vão desde a escrita pré-silábica à escrita alfabética ortográfica. A gênese da escrita, proposta por Ferreiro, acabou constituindo o construtivismo. Uma abordagem construtivista da educação, significa, a grosso modo, perceber que a aprendizagem é um processo de construção de conhecimento (em oposição a uma visão em que a aprendizagem seria estocagem de informação). Assim, o que antes era considerado ‘erro’ é visto como revelador de etapas dessa construção. A abordagem sociointeracionista, defendida por Vygotsky e seus seguidores, propõe uma compreensão mais ampla da relação entre ensino e aprendizagem, sobre a qual o domínio progressivo das funções psicológicas superiores está baseado na interação com os pares e/ou com adultos mais experientes. Assim, boa parte da aprendizagem acontece na interação com o outro.

Num primeiro momento, inversamente ao modelo ascendente, o modelo descendente ou cognitivo da leitura pôs em evidência o leitor. Os processos mentais e as estratégias cognitivas empregadas no ato de ler seriam os responsáveis pela construção de sentido do texto. A compreensão passou a ter um papel relevante, assim como a capacidade de fazer previsões, constituindo a base de como atribuímos significado às leituras.

Goodman (1987), um dos principais expoentes da psicolinguística, descreve as estratégias metacognitivas que o leitor coloca em ação antes, durante e depois da leitura. De acordo com o autor, tais estratégias se resumem no seguinte:

- a) *a predição* (a capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, à medida que vai processando a sua compreensão);
- b) *a seleção* (a habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e os propósitos da leitura);
- c) *a inferência* (por meio da qual o leitor completa a informação utilizando as suas competências linguística e comunicativa, o seu conhecimento conceitual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios);
- d) *a confirmação* (utilizada para verificar se as predições e as inferências estão certas ou se precisam ser reformuladas) e;
- e) *a correção* (ou seja, uma vez não confirmada a predição, o leitor retrocede no texto, a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê).

A antecipação ou previsão, neste modelo de leitura, são estruturas cognitivas importantes para guiar o leitor na compreensão e construção de sentidos. De acordo com Smith (1999, p. 78), “a previsão é a eliminação antecipada de alternativas improváveis”. O que está na mente do leitor, seus conhecimentos prévios e suas perguntas antecipadas frente aos textos com os quais tem contato seriam a base para a realização da leitura.

É importante esclarecer que, para os autores desta linha cognitivista, estratégia não se caracteriza pelo desenvolvimento ou proposição de uma atividade docente para uma determinada situação didática, elas são as chamadas estratégias de leitura ou estratégias (meta) cognitivas e referem-se aos processos mentais, aos procedimentos próprios dos leitores quando eles se colocam diante dos objetos de ler, quais sejam: propósitos de leitura (quais são as intenções, a finalidade - ler para se informar, para divertir, para aprender); planejamento das ações para alcançar os objetivos pretendidos (selecionar e localizar informações, inferir os sentidos de expressões e palavras); as avaliações permanentes para a monitoração da leitura (verificação das hipóteses originais, confirmação ou não dessas hipóteses, manutenção ou

análise da trajetória da leitura). Tais estratégias são atividades intencionais que um leitor realiza sobre um texto para reestruturar a informação e organizá-la em relação aos seus próprios esquemas de conhecimento, de modo que constrói uma interpretação significativa e a utiliza como suporte para novas informações.

Em relação aos conhecimentos prévios, bastante valorizados no modelo de leitura de base psicolinguística, eles são considerados não como respostas que o sujeito oferece sobre determinada pergunta, mas são constituídos de esquemas mentais, de sistemas de significados que o leitor ativa a respeito de assuntos que estão sendo processados durante o processo de compreensão.

Esta abordagem da leitura, com foco no leitor, colocou-o em uma posição de liberdade frente aos textos, como se cada indivíduo pudesse construir os seus próprios sentidos, sem levar em conta os elementos linguísticos, contextuais e intencionais propostos pelo autor. As práticas escolares e os materiais produzidos para ensinar a ler, basicamente consistiam de um conjunto de perguntas sobre o texto, após solicitar uma leitura atenta e silenciosa.

[...] envolvia o uso de estratégias de pré-leitura e previsão (acionar os conhecimentos prévios, ou escolher o material da obra, para continuar em nossa metáfora operacional da construção), durante a leitura (direcionar o foco da leitura para aspectos gerais – *skimming* – ou específicos – *scanning*) e pós-leitura (explorar o texto “construído” pelo aprendiz). VEREZA (2011, p. 17 - 18).

Do ascendente ao descendente, do estruturalismo ao cognitivismo, os estudos constantes da leitura continuaram a desvelar algumas lacunas, ora impostas pelo predomínio dos aspectos linguísticos do texto, ora pelo predomínio dos processos mentais do leitor. A partir da segunda metade do século XX, surge a abordagem interacional da leitura, evidenciando a ideia de que ler é o produto da interação texto-leitor. De um lado, o texto desempenhando um importante papel na construção de sentidos pelo leitor, oferecendo pistas, chaves linguísticas (coerência, procedimentos de coesão, estrutura textual, léxico, distintos recursos da língua, próprios da trama do texto, como os tempos verbais ou classes de palavras predominantes, dentre outros) favorecendo ou dificultando a compreensão. De outro, o leitor, com seus esquemas mentais, seus conhecimentos prévios (letrados, linguísticos, textuais e de mundo), interagindo com o texto para construir significados mais ou menos ajustados à condição de leitura. “O significado não se encontra nem no texto nem no leitor, mas é construído na interação entre ambos” (FRANCO, 2011, p. 30).

Neste enfoque da leitura, a linguagem é concebida como um ato comunicativo, por meio do qual os textos e discursos são compostos, possibilitando a construção de significações pelo leitor nas diferentes situações em que são produzidos.

[...] evidentemente que a preocupação pelo texto e pelo discurso como unidade de comunicação humana, subjaz uma teoria da linguagem que o considera não só um sistema de signos e suas combinações, senão uma instituição social: os sujeitos e a sociedade se constituem pelos discursos que os atravessam. (MARIN, 2008, p. 31)⁷.

A leitura vista como um ato comunicativo é, também, uma atividade social, que leva em consideração a discursividade, as intenções e os propósitos dos interlocutores, tanto quanto os organizadores textuais e linguísticos. Todos esses aspectos interferem na compreensão do texto e na atividade do leitor. Como afirma Possenti,

Nesta direção, penso que se pode defender a ideia de que o árbitro definitivo da leitura é o texto, desde que o texto seja concebido discursivamente, isto é, seja tomado como submetido a todas as restrições históricas que normalmente o afetam, e que afetam, portanto, seu autor e seu(s) leitor(es), submetendo-os tanto às regras de circulação quanto às de interpretação. POSSENTI (2009, p. 30)

A partir desta última vertente, um conceito importante passa a nortear o ensino da leitura: o de gêneros textuais, que se estruturam em variados atos comunicativos e têm especificidades próprias.

2.1.1 Gêneros textuais

A visão de língua como atividade social, histórica e cognitiva a trata em seus aspectos discursivos e enunciativos materializados em gêneros textuais e encontrados nas mais diferentes esferas da comunicação humana. Esses gêneros estabelecem a nossa capacidade de adequarmos os discursos às situações de interação verbal, as quais se constituem por fatores internos e externos aos sujeitos.

Um ato de linguagem, [...] pressupõe uma intencionalidade, - a dos sujeitos falantes, parceiros de troca. Em decorrência, este ato depende da identidade dos parceiros, visa uma influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de situação. CHARAUDEAU (2007, p. 17)

O princípio da discursividade e da concepção psicossocial da linguagem reforçam a ideia de que a produção de significações sobre qualquer texto está atrelada tanto às condições em que eles são produzidos quanto às condições dos interlocutores (parceiros de troca). Essas significações são determinadas pelo “contrato de comunicação”⁸, que, explícito ou implícito,

⁷ [...] es evidente que bajo esta preocupación por el texto e el discurso como unidad de comunicación humana, subyace una teoría del lenguaje que lo considera no solo um sistema de signos y sus combinaciones, sino una institución social: los sujetos y la sociedad se constituyen por los discursos que los atraviesan.

⁸ Ver CHARAUDEAU, 2007, p.17.

conforma a nossa interação e a nossa capacidade para estabelecer trocas efetivas e promover a compreensão e interpretação dos atos comunicativos.

Ainda de acordo com Charaudeau (2007), os níveis situacional, comunicacional e discursivo refletem na elaboração, na produção e na compreensão dos discursos. A finalidade ou propósitos com que nos comunicamos; as identidades dos parceiros de troca, com suas histórias, seus conhecimentos e lugares sociais que ocupam; as escolhas que são feitas sobre os modos discursivos, a apresentação e estruturação linguísticas das informações a serem veiculadas; os saberes e conhecimentos de cada um dos sujeitos envolvidos na interação verbal, que exigem conceder mais ou menos informações, são fundamentais para legitimar os textos e seus usos.

Por isso, em nossas atividades comunicativas selecionamos diferentes formas de textualizar e expressar nossas intenções e finalidades. E fazemos isso elegendo um determinado gênero textual. Nas práticas sociais, seja na família, no trabalho ou na relação com amigos os textos são múltiplos e se vinculam às identidades e aos contextos evidenciados em cada um desses lugares. Nesse sentido, os gêneros textuais são inúmeros, apesar de serem formas relativamente estáveis de comunicação verbal. Eles não são entidades estáticas, pois se modificam e se estruturam a partir dos suportes em que são utilizados, das esferas de comunicação em que são publicados, das influências dos interlocutores, das modalidades discursivas que são empregadas em suas produções e de tantos outros fenômenos que os ajustam e os tornam particular. Por estarem vinculados às situações históricas, sociais e culturais, frequentemente observamos a emergência de novos gêneros, assim como a extinção de muitos deles. Dependem dos seus usos, da sua utilidade e da função que exercem na sociedade como prática de leitura e escrita.

Dentro de uma dada situação linguística o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas padrão relativamente estáveis de enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. Em outras palavras, tais formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e dos falantes/ouvintes que a produzem, os quais atribuem sentidos a determinados discursos. Logo, conclui-se que são muitas e variadas as formas dos gêneros textuais. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Pedagogicamente, os gêneros textuais passaram a ser inseridos no contexto escolar numa tentativa de aproximar os estudantes da autenticidade e diversidade de textos produzidos e que circulam nas situações sociais. De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (1998), os gêneros textuais devem ser tratados como objeto de ensino. Esta determinação traz a possibilidade de levar para dentro da escola os vários usos da linguagem, com suas variedades de formas e intenções, contribuindo para a valorização e o

reconhecimento dos múltiplos contextos em que se exercem e produzem discursos. Conforme menciona Marcuschi (2002, p. 36), “o ensino da linguagem por meio dos gêneros textuais pode ser uma ‘extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia’”.

Os estudos de Bakthin (1986, 1996) e Bronckart (1997), enfatizaram o caráter social, histórico e dialógico da leitura. Assim como Turner e Fauconnier (2001), defendem a ideia de que é impossível separar as condições cognitivas dos leitores das situações sociais em que os textos são materializados na produção de sentidos. Assim, a leitura não é uma atividade que requer exclusivamente os recursos cognitivos dos leitores (embora no ato de ler eles sejam fundamentais), mas está intrinsecamente ligada às condições sociodiscursivas dos gêneros textuais.

Dessa forma, o trabalho com os gêneros na escola significa criar condições para que os alunos participem de situações discursivas reais, diminuindo a distância entre as práticas de leitura escolares daquelas que se realizam na vida cotidiana. Bilhetes, convites, cartas, artigos de opinião, anúncios, reportagens, notícias, receitas, assim como *e-mails*, mensagens eletrônicas, SMS, *chats*, e tantos outros textos expressam as finalidades de nossos atos comunicativos que se ajustam ao lugar social que cada um de nós ocupa e fornecem uma primeira pista para a atribuição de sentidos. (AZEREDO, 2007, p. 40).

2.1.2 Gêneros digitais

O avanço tecnológico e a inserção das mídias digitais na vida social fizeram emergir outros gêneros textuais, que aqui chamaremos de gêneros digitais. Eles se integram aos demais com uma linguagem própria e ganham notoriedade também na esfera escolar.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 16), o discurso “eletrônico constitui um bom momento para analisar os efeitos das novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas novas tecnologias”, primeiro, porque os gêneros se expandem rapidamente e seus usos nesses ambientes já podem ser considerados generalizados; segundo, porque apesar de suas particularidades formais e funcionais, alguns deles são ressignificações de gêneros prévios; e terceiro, porque representam a possibilidade de repensar a relação entre a oralidade e a escrita.

Os gêneros digitais são resultado de relações complexas entre a linguagem e seus usos marcados pelos recursos tecnológicos em que são veiculados. Rádio, TV, computadores, celulares, *tablets*, dentre outros guardam as suas especificidades, sempre relacionadas às

possibilidades de interação que oferecem e aos variados discursos que se organizam nesses suportes.

Embora não seja intenção deste trabalho identificar os gêneros digitais e definir suas características, a sua sucinta explicitação neste texto serve apenas para ilustrar o caráter social, variado, situado e histórico da linguagem, que produz novos discursos e novos meios de comunicação e interação à medida que evolui a tecnologia e que os indivíduos a utilizam.

A manifestação e as práticas de leitura e escrita na mídia digital alteram as formas de textualização, especialmente quanto aos processos de produção de sentidos, de relações interpessoais e de condução tópica. (MARCUSCHI, 2010, p. 79). Para o autor, assim como para Coscarelli (2009), apesar das mudanças geradas pela evolução dos textos que se materializam na tela, a maioria das habilidades e das estratégias cognitivas usadas pelo leitor continua sendo as mesmas. Presenciamos a emergência de novos gêneros textuais, novas maneiras de ler e escrever, mas os conhecimentos textuais dos sujeitos, as bases estruturais do sistema linguístico como fonologia, morfologia e sintaxe ainda permanecem. A textualização, assim, está relacionada à maneira como cada leitor interpreta e dá sentido aos novos textos que surgem nessas mídias e não, necessariamente, a uma nova textualidade. Esta discussão será melhor apresentada na seção sobre o hipertexto.

Tratar da relação entre os leitores e as tecnologias digitais requer adotar um conceito mais amplo de leitura, que não envolve somente a escrita alfabética, mas integra outras linguagens como o movimento, o som, a imagem na produção de sentido. Para isso, faz-se necessário ampliar a noção de texto, que irá abarcar além do verbal, elementos não verbais, significa abranger outras semioses como, por exemplo, o vídeo, a fotografia, a música. Como afirmam Kress e van Leeuwen (1996), o emprego da multimodalidade nos textos possibilita a construção de significados por mais de um código semiótico.

Novos materiais de ensino e novos suportes de leitura reforçam as perguntas iniciais e geram outras, tais como: são distintas as habilidades de ler na tela e ler no impresso? Que sentidos são produzidos com a integração de novas linguagens aos textos verbais? Essa integração facilita ou compromete a compreensão leitora? O que ensinar e como ensinar utilizando as tecnologias digitais?

Embora ainda não se tenha respostas para todas essas perguntas, há duas noções que precisam ser definidas, a fim de buscar uma aproximação entre o que acontece hoje na sociedade e o que é necessário pensar na escola em termos de leitura: letramento e hipertexto. Esses dois termos, fundamentados por diferentes visões epistemológicas, serão aprofundados nas próximas seções para explicitar a posição assumida por esta pesquisa.

Investigar como os professores se apropriam das novas linguagens da informação e comunicação em suas práticas escolares consiste em observar como a leitura tem sido abordada diante da multiplicidade de situações e formas que se organizam nos espaços digitais, considerando os textos, os percursos de sentido, as possibilidades e as limitações.

Nas referências de hipertexto e de letramento buscaremos ampliar o olhar sobre as leituras produzidas no ambiente digital e apresentar as mudanças culturais e sociais que a escola precisa acompanhar. Pela relevância desses temas para o desenvolvimento da interpretação e análise do Espaço da Aula, no Portal do Professor do MEC, eles serão desenvolvidos com mais detalhes nas próximas seções.

2.2 Letramento

O termo letramento, no Brasil, passou a ser difundido em meados da década de 80, concomitantemente às perspectivas da linguagem em suas dimensões sociais, históricas e culturais e às abordagens pedagógicas de cunho sociointeracionista e construtivista. Neste contexto, ser alfabetizado não era suficiente para explicar as condições de quem usa a linguagem nas várias situações em que ela se realiza.

De acordo com Soares (1999, p. 17-18),

Literacy (letramento) é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Apesar de muito difundida e também utilizada em pesquisas na área educacional e linguística, a palavra letramento adquire diferentes sentidos – letramento escolar, letramento social, letramentos (no plural), letramentos múltiplos, multiletramentos – são alguns exemplos de como as variações do termo têm se inserido nos espaços acadêmicos, nas propostas educacionais e em publicações recentes.

Neste trabalho, em que o objetivo é analisar o Espaço da Aula para verificar como os professores têm introduzido as tecnologias digitais para ensinar a leitura, vamos apresentar a visão de letramento sempre considerando a perspectiva da leitura e da escrita, evitando, portanto, a adoção do termo em outras dimensões como letramento computacional, letramento fílmico, letramento matemático, letramento artístico, apenas para citar alguns exemplos. Entretanto, para além dos aspectos estritamente verbais, a leitura em ambientes digitais será analisada a partir de outros elementos gráficos que aparecem nos textos dessas mídias, tais como fontes, ícones, *layout*, formatação, etc.

Uma diferença conceitual importante sobre o letramento refere-se ao processo e à condição de ser letrado. O processo envolve, principalmente, as agências de letramento, como a escola, por exemplo. Já a condição de ser letrado representa o uso da escrita e seus objetos, a partir dos conhecimentos e habilidades do indivíduo para lidar com as variáveis múltiplas da cultura escrita.

Soares (2004) estabelece a distinção entre dois processos importantes para a aquisição da língua escrita e que, de certa forma, justifica a adoção do termo letramento. Para a autora, a inserção no mundo da escrita se dá por duas vias: a alfabetização, aquisição das tecnologias da escrita – ortografia, pontuação, fonemas e grafemas, diagramação, direção da escrita; o letramento, uso dessas tecnologias para se comunicar em diferentes contextos e práticas – a capacidade que o indivíduo adquire, ao longo da vida, de adequar o que dizer, como dizer e quando dizer, a partir das situações comunicativas de que participa em sua vida cotidiana.

A participação dos indivíduos em distintas atividades comunicativas, em determinadas culturas e sociedades, são denominadas de práticas de letramento. Essas práticas deveriam abarcar toda e qualquer situação em que as pessoas usam a linguagem para interagir e comunicar, sejam elas valorizadas ou não. No entanto, é interessante notar que o termo letramento, apesar de se referir às práticas sociais onde os discursos são elaborados, produzidos e situados, ainda está impregnado de valores e preconceitos referentes às capacidades alfabéticas dos indivíduos e suas experiências socioculturais. Para Street (2010) é necessário distinguir os modelos de letramento a partir do que consideramos ser letrado e não ser letrado. Esses dois modelos, autônomo e ideológico, implicam nos significados atribuídos ao letramento e nas formas de compreendê-lo, empregá-lo ou adotá-lo como referência metodológica.

a) *Modelo autônomo*: letramento seria um construto teórico independente do contexto, inserir-se no mundo da escrita está dissociado das situações reais, dos valores, das relações de poder e das ideologias subjacentes às práticas. Neste modelo, o tratamento dado às atividades de leitura e escrita são universais, neutros, invariáveis;

b) *Modelo ideológico*: explica os diferentes letramentos, variáveis, distintos e situados. Os indivíduos, envolvidos nas práticas orais e escritas, as influenciam e são influenciados - suas histórias, identidades e relações sociais são constituintes das situações letradas. Além disso, esse modelo resulta em importantes relações de poder que submete os letramentos à escala de valores, muitas vezes deixando de reconhecer alguns ou os deixando à margem.

Eventos e práticas de letramento se inserem nos modelos autônomo e ideológico. Por evento, entendemos o lugar social onde as práticas letradas são exercidas, não o lugar físico, especificamente, mas aquele determinado pelos indivíduos que interatuam por meio de certas configurações, discursos, interesses, histórias, identidades. Nesses eventos, eles estabelecem trocas, negociam significados, compartilham projetos comuns. Já as práticas de letramento são as efetivas participações exercidas pelos indivíduos em variadas situações comunicativas. Ler em voz alta ou responder às perguntas do professor sobre algum texto, falar ao telefone com um cliente ou enviar um *e-mail* para convidar um amigo para um evento são exemplos de práticas de letramento, adaptados aos diferentes domínios discursivos. Diante da multiplicidade de domínios discursivos, Street (2010) afirma que não se pode dizer que uma comunidade ou população seja letrada ou iletrada apenas sob a ótica do modelo autônomo. Isso seria considerar que os indivíduos daquele lugar são espaços vazios.

Embora ainda pouco compreendido e bastante complexo, o termo letramento tem sido amplamente difundido nos meios educacionais. Seja na diversidade de gêneros textuais apresentados aos estudantes, seja nas metodologias adotadas para ensinar a ler e escrever, desenvolver um ensino na perspectiva do letramento representa a possibilidade de oferecer aos estudantes as condições necessárias para terem acesso aos mais variados materiais escritos, nutri-los de experiências leitoras e escritoras de uma língua que expressa sua história, suas memórias e sua cultura. Talvez hoje, o mais importante na escola fosse perguntar como as crianças e jovens constroem significados sobre a língua? A partir de que textos e de quais gêneros? Como eles têm utilizado esses textos para se comunicar?

Street (2010) sugere trabalhar em educação numa perspectiva etnográfica, não só com base no que os alunos já sabem, mas também com observação e análise das práticas que ocorrem nos contextos culturais em que estão inseridos. O autor afirma que os alunos

[...] estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas, eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. Portanto, estamos lá para dizer 'Deixem-nos ajudar naquilo em que vocês querem ajuda' [...]. [...] Trata-se de uma abordagem muito diferente para o ensino da escrita. Diferente de ficar em pé lá na frente com um método fazendo abc e pensando que todos são ignorantes. (STREET, 2010, p. 49)

Dessa forma, ser letrado é mais do que usar a leitura e a escrita, é desenvolver a capacidade de se inserir em sua cultura num processo dialético de transformá-la e ser transformado por ela, é a capacidade de ter voz, de adquirir e compartilhar conhecimento, de exercer a cidadania e de ser incluído. A língua é a identidade de um povo.

Usar a escrita é um componente para ajudar uma luta política mais ampla. No final das contas é isso que fazemos o tempo todo. [...] Sugiro o uso de perspectivas

etnográficas que se baseiam em teorias de letramento de tipos sociais que observam a educação mais de perto, não somente como ensino, mas como aprendizagem. (STREET, 2010, p. 52).

A instituição escolar tem sido reconhecida como uma das mais importantes agências de letramento (Kleiman, 2007). É nas práticas de letramento escolar que as crianças aprendem as tecnologias da escrita⁹ e também são apresentadas aos muitos gêneros textuais que circulam na sociedade. Como defendem Street (2010), Kleiman (2007) e Soares (2004), existe uma diferença entre ensinar uma prática e ensinar uma competência. As atividades escolares têm se dedicado a ensinar as competências individuais de leitura, as habilidades e estratégias cognitivas que o leitor/aluno precisa colocar em ação no ato de ler e que evoluem (ou deveriam evoluir) à medida que os níveis de escolaridade avançam.

Entretanto, dados dos resultados das avaliações nacionais, como Prova Brasil e SAEB, e da avaliação internacional PISA¹⁰, nos últimos anos, revelam que os alunos da Educação Básica concluem as séries sem ter adquirido as habilidades letradas esperadas. Esses resultados, de certo modo, indicam também as diferentes abordagens dadas ao letramento escolar (o letramento desenvolvido no contexto escolar e que é parte integrante do letramento social) e ao letramento não-escolar ou letramento social (letramento que ocorre fora da escola, em situações da vida cotidiana). (GOMES, 2006 p. 89).

O tratamento dado à leitura nos instrumentos de avaliação sugere uma perspectiva de letramento que tem, de alguma maneira, influenciado a formulação dos programas de ensino e a prática dos professores. Soares (1999, p. 86) citada por Bonamino; Coscarelli; Franco (2002, p. 95) afirma que “os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola”.

Para Soares (2004), avaliar as capacidades letradas não é tarefa fácil, uma vez que são muitas e variadas as práticas de letramento, tanto as escolares quanto as sociais, e o exercício dessas práticas vai exigir habilidades, conhecimentos e atitudes também variados e difíceis de medir. Mesmo assim, por meio do que propõem as matrizes de referência das avaliações pode-se apresentar os limites decorrentes das práticas letradas desenvolvidas na escola e aquelas que estão presentes na vida cotidiana. Esses limites se fazem notar pelo modelo de avaliação do SAEB, que, apesar de demonstrar uma preocupação com a dimensão social do letramento, “reflete uma visão muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o

⁹ Soares (2004, p. 90).

¹⁰ Programme for International Student Assessment.

aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem”. (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 100).

A avaliação internacional, PISA, traz algumas diferenças nas formas de verificar as habilidades dos estudantes em relação à leitura. Uma dessas diferenças é a presença de textos mais usuais no cotidiano das pessoas como formulários, tabelas de aeroportos, entrevistas, contos, propagandas exigindo, assim, uma compreensão social da leitura. Outra diferença, como alertam Bonamino; Coscarelli; Franco (2002, p.101), e que parece ser a maior delas, é que os estudantes são avaliados também pela sua capacidade de refletir sobre o texto a partir de suas experiências e referências, relacionando a informação nova que o texto oferece com seus conhecimentos prévios.

Apesar de não ser objeto desta pesquisa a análise das avaliações nacionais e internacionais da leitura, por meio das habilidades descritas nessas avaliações, e que, conseqüentemente, servem de parâmetro para as propostas de ensino, pode-se pressupor que a leitura ainda é evidenciada na escola como uma atividade individual, uma atividade cognitiva pouco relacionada com as variáveis sociais, culturais, políticas e tecnológicas dos leitores.

Há uma distinção entre o letramento escolar e o letramento social, principalmente, pelo tratamento que são dados aos gêneros textuais e as diferenças entre as variedades de gêneros apresentados na escola e em outros contextos comunicativos. O fato de a escola privilegiar determinados gêneros em detrimento de outros provoca um distanciamento em relação às exigências colocadas pelas múltiplas situações em que a linguagem escrita está presente.

As questões da prova não exploram em profundidade a imensa diversidade textual que circula em nossa sociedade, restringindo-se aos textos mais comumente encontrados nos materiais didáticos, como poemas, contos ou crônicas, propagandas, tirinhas, notícias e reportagens (de jornais e revistas). (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, P. 100).

Se o ensino da leitura deve ser baseado nas práticas letradas, é necessário considerar os inúmeros gêneros que circulam na sociedade e encará-los a partir das várias condições em que são produzidos e veiculados. É necessário levar em conta os impactos e as mudanças que ocorrem nas formas de comunicação e interação tanto quanto na evolução e ampliação desses gêneros, principalmente em decorrência das novas mídias que se incorporam à vida das pessoas.

Em um cenário marcado por significativas mudanças nos hábitos de leitura e escrita, gerando novos discursos e práticas comunicativas, o conceito de letramento como condição de quem é capaz de usar a linguagem escrita nas interações vem se expandindo

progressivamente. A pluralização do termo letramento(s) emerge como condição não mais para descrever eventos e fenômenos dos usos da palavra escrita, mas para incluir diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais próprios dos contextos de interação com a palavra escrita e os diálogos com outras linguagens como a visual, auditiva, espacial.

[...] propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 2002, p. 156)

Não só a expansão das tecnologias digitais justificam os letramentos, mas também a compreensão de que independentemente do lugar social, das relações de poder exercidas por determinados grupos, as práticas e eventos de letramento locais e situados em contextos pouco valorizados merecem ser reconhecidos. Hamilton (2002, p.4) nos alerta para os letramentos dominantes e os letramentos vernaculares. Por letramentos dominantes o autor menciona “que estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. [...] em relação ao conhecimento, são poderosos na proporção da sua instituição de origem.” Os letramentos vernaculares “têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência”.

Na perspectiva escolar, lidar com os vários letramentos é um desafio sem precedentes, pois pressupõe adotar as tecnologias digitais, tão importantes para estar incluído na sociedade contemporânea, assim como dar voz e legitimidade aos múltiplos letramentos pouco valorizados ou ignorados que, a exemplo deste nosso país de grandes proporções territoriais e de marcadas diferenças socioculturais e econômicas, são fortemente diversificados. Isto representa levar para dentro dos muros da escola as várias práticas que se utilizam da leitura e da escrita na vida cotidiana dentre as quais, conforme afirma Rojo (2009, p.107):

- a) Os multiletramentos ou letramentos múltiplos: próprios das culturas locais;
- b) Os letramentos semióticos: que incluem outras semioses além da escrita, tais como imagem, som, design, cores, movimento, presentes em textos digitais e impressos;
- c) Os letramentos críticos e protagonistas: que requerem posicionamentos éticos e estéticos diante dos vários textos que circulam na sociedade.

Assim, diante de perspectivas tão diversas e das rápidas mudanças geradas pela presença marcante de novas formas de comunicação humanas, um grupo de pesquisadores, de diferentes áreas, denominado Grupo de Nova Londres, decidiu se reunir, no ano de 1994, para debater o ensino do letramento e o papel da educação. O resultado dessa discussão originou o

conceito de multiletramentos, que será apresentado a seguir por ser considerado como fundamental para transformar as propostas escolares e o ensino da linguagem.

2.3 Multiletramentos

Uma das principais questões que norteou o encontro do Grupo de Nova Londres, doravante designado GNL, era entender como a linguagem se integra à diversidade cultural e linguística.

Qual é a educação apropriada para mulheres, para pessoas indígenas, para imigrantes que não falam a língua nativa, para falantes do dialeto não padrão? Qual é apropriada para todos em contextos dos mais críticos fatores da diversidade local e global? (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 195)¹¹.

O mundo cada vez mais globalizado e invadido por tecnologias digitais vem favorecendo o rompimento ou a minimização das fronteiras entre comunidades e culturas, possibilitando, conseqüentemente, novos discursos, novas formas de participação e negociação de significados, seja no trabalho, na família, na escola e/ou em qualquer âmbito das sociedades.

Multiletramento foi o termo cunhado pelo GNL para descrever as instâncias comunicativas ocasionadas pelas rápidas mudanças que emergem da nova ordem global, cultural e institucional (Kalantzis; Cope, 2008). Segundo os autores, duas importantes influências são, ao mesmo tempo, causa e consequência dessas mudanças. A primeira delas é o significativo crescimento da diversidade linguística e cultural. A conexão entre a diversidade local e a amplitude do global alarga as possibilidades de múltiplas interações, ultrapassando as barreiras geográficas, temporais e espaciais. Migração, multiculturalismo, economia global integram e intensificam diariamente esse processo de mudança. A segunda influência é a ampliação, cada vez mais crescente e sofisticada, das tecnologias digitais. A multiplicidade e integração de importantes modos de construir significados, relacionando o texto escrito ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamento, característicos das mídias digitais, têm reformulado nossa maneira de usar a linguagem. (COURTNEY *et al.* 1996, p.64).

¹¹ What is appropriate for women, for indigenous peoples, for immigrants who do not speak the national language (cf. May, Language Education, Pluralism and Citizenship, Volume 1), for speakers of non-standard dialects? What is appropriate for all in the context of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness (cf. Block, Language Education and Globalization, Volume 1) (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 195).

De acordo com Canclini (2008[1989], p. 302-309) citado por Rojo (2012, p. 13), a multiplicidade de culturas pode ser observada em amplas produções culturais letradas que circulam socialmente e se compõem de textos híbridos tanto dos vernaculares e dominantes quanto de diferentes campos como os populares e eruditos. Ainda para o autor, essa produção cultural se caracteriza por um processo de democratização e ampliação dos acessos às mais variadas linguagens, que permite a todos e a cada um criar suas “próprias coleções”.

Hoje, a multiplicidade de linguagens, com textos que integram imagem, movimento, novas diagramações aparecem em textos digitais, agregando som e movimento, mas também são evidentes nos textos impressos. Todos esses elementos textuais se articulam para produzir significações, por isso tão importante, na escola, ensinar novas habilidades e capacidades para construir compreensões e sentidos das novas exigências colocadas pelos textos na contemporaneidade.

À luz desses pressupostos sobre os usos da linguagem e as profundas transformações no universo da comunicação e interação, o GNL vislumbrou propostas renovadas para a pedagogia do ensino do letramento.

Não mais as velhas pedagogias de uma formal e padronizada linguagem escrita nacional, que tem sido usada desde sempre. Em vez disso, os Multiletramentos sugerem uma gramática flexível e funcional, a qual auxilia aprender a linguagem para descrever as diferenças linguísticas (cultural, subcultural, regional/nacional, técnicas, contextuais, etc.) e os significados multimodais tão importantes hoje para a comunicação. (KALANTZIS; COPE, 2008, p.197)¹²

Os desdobramentos das mudanças no uso da linguagem, nas práticas comunicativas e na participação social modificaram as formas de agir, de aprender, de relacionar com o outro e com o conhecimento. A educação não pode ficar à margem dessas mudanças, caminhando num compasso tão distinto do que se exige na vida, no trabalho, nas relações sociais, na família. Outros modos de pensar e aprender exigem um novo modelo de educação.

A comunicação e a interatividade têm sido as palavras de ordem quando se observam as relações entre as pessoas e a formação de comunidades. Não mais a lógica da recepção ou da transmissão, mas a prevalência de um “mais comunicacional” (Silva, 2010, p. 33) impregnam as interações em praticamente todas as esferas sociais. Neste contexto, a revisão nas práticas de ensino da leitura se faz necessária, a fim de se buscar um percurso pedagógico

¹² No longer did the old pedagogies of a formal, standard, written national language have the use they once had. Instead, the Multiliteracies argument suggested an open ended and flexible functional Grammar which assists language learners to describe language differences (cultural, subcultural, regional/national, technical, context specific, etc.) and the multimodal channels of meaning now so important to communication. (KALANTZIS, COPE, 2008, p.197)

mais adequado às demandas impostas tanto pelas inovações tecnológicas quanto pela disseminação de novos discursos e práticas letradas. Representa, assim, a possibilidade de uma pedagogia mais colaborativa, reflexiva e crítica diante das linguagens e dos letramentos.

Cope; Kalantzis (2008) refletem sobre a importância de romper com os modelos pedagógicos referendados por propostas de ensino focadas em conceitos, fatos e programas engessados, que consideram a aprendizagem como um processo mecânico de apropriação do conhecimento. Como dizem os autores, nesse modelo educacional os conteúdos aprendidos são muitas vezes limitados, descontextualizados, abstratos e fragmentados, e não oferecem efetivas contribuições para os alunos aprenderem a lidar com a complexidade e as incertezas de um tempo marcado por rápidas e profundas transformações. Um tempo incerto e caótico no qual o conhecimento é provisório e a informação incontrollável.

A Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo GNL, nos convida a ressignificar os espaços escolares, os papéis assumidos pelos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, assumindo um contrato didático diferente, como sugere Silva (2010, p. 27).

Ao gerar um protocolo de comunicação em sala de aula, o professor convoca os alunos a saírem da passividade de receptores e se engajarem com ele na tecitura complexa que resulta no conhecimento vivo. Esse *tecer junto* implica aprender a *tolerância* diante do diferente, uma vez que significa ligar o que está separado; implica aprender a lidar com as múltiplas informações, o que significa não ser tragado por elas, mas torná-las conhecimento.

Os velhos domínios do letramento precisam ser superados para ceder lugar a contextos e práticas em que as diferenças de interesses, associações, experiências, valores, estilos de vida e linguagens sejam compartilhadas e, frequentemente negociadas, num processo de múltiplas significações. Textos, agora, são desenhados em perspectivas altamente visuais e os sentidos estão carregados de muitas imagens e também de palavras e sentenças (Cope; Kalantzis, 2008). Uma prática centrada nos multiletramentos oferece aos estudantes a capacidade de lidar com padrões de significados produzidos em diferentes contextos, principalmente originados pelas tecnologias da comunicação digital e pela diversidade das situações interculturais nas quais a linguagem é usada.

Tal prática, conforme argumenta o GNL deveria se fundamentar em teorias e concepções de ensino e aprendizagem já bastante difundidas na contemporaneidade. Quais sejam:

- a) Práticas situadas: representam a aprendizagem como resultado de ações, conhecimento e significados construídos pelos aprendizes durante a participação em práticas sociais/coletivas. As experiências e conhecimentos dos indivíduos constituem o pano de fundo para uma aprendizagem significativa e envolvem suas ações,

sentimentos, valores, identidades, interesses, que são compartilhados e integrados ao contexto. O currículo, nesta perspectiva, precisa integrar conhecimentos prévios e atuais, tanto quanto comunidades e discursos extraescolares, para fazer frente à diversidade de linguagens e práticas dos estudantes;

b) Instrução aberta: significa criar um ambiente colaborativo onde professores e alunos se assumem como uma comunidade que aprende. Contrariamente ao ensino transmissivo, no qual o treino e a memorização são aspectos dominantes, na perspectiva da instrução aberta, o professor leva em conta os conhecimentos do aluno e seu momento de aprendizagem, oferecendo ajuda e fazendo intervenções ajustadas a sua necessidade. Nesta concepção de ensino, o desenvolvimento da metacognição, do autocontrole e da autorregulação ocorre nos processos de negociação de significados, de compreensões recíprocas e de variadas formas de interação;

c) Formação crítica: tem por objetivo auxiliar os alunos a desenvolver um crescente e consciente domínio sobre sua aprendizagem para que possam relacionar os conhecimentos aprendidos aos contextos históricos, sociais, culturais, ideológicos, políticos. O professor ajuda os alunos a pensar sobre o conhecimento como algo provisório e inacabado, não como verdades incontestáveis, de modo que eles possam estender para outros domínios os saberes construídos na escola e utilizá-los de acordo com as necessidades e demandas próprias das comunidades das quais fazem parte;

d) Prática transformada: requer que os professores criem oportunidades para os alunos assumirem o seu processo de aprendizagem, de modo que tomem para si os objetivos, projetos e trajetórias para construção do conhecimento. Dessa forma, eles se engajam e se envolvem nas tarefas e desenvolvem discursos e práticas que poderão ser colocados em ação em outros contextos e situações.

Como se pode observar, na proposta da pedagogia dos multiletramentos, as práticas de leitura e escrita estão sendo alteradas com as novas formas de interação e comunicação que se instauraram na sociedade moderna. As relações humanas não mais são observadas do ponto de vista da transmissão e da recepção, pelo contrário, a colaboração e a interatividade são tidas como regendo essas relações. Percebe-se, dessa forma, uma maior participação das pessoas em várias comunidades, culturas e discursos, que aos poucos ganham voz e legitimidade em diferentes campos de atuação. Nesse sentido, a mídias digitais desempenham um importante papel.

Para demarcar o campo epistemológico desta pesquisa, faz-se necessário abordar, também, como parte integrante dos multiletramentos, a noção de letramento digital.

2.3.1 Letramento Digital

Conforme já mencionado, as novas exigências sociais convocam a escola a atualizar os seus processos de ensino e revisar os conteúdos que defende. Se já presenciávamos dificuldades no ensino da leitura no impresso, hoje há necessidade de preparar os alunos para as práticas digitais, cada vez mais presentes no cotidiano. As possibilidades marcadas pela configuração tecnológica provenientes das multimídias, assim como a instauração de formas de interação cada vez mais diversificadas, criando ambientes polifônicos e polissêmicos, reconfiguraram e ressignificaram as práticas de leitura e escrita.

O conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, significa que, para além do domínio de “como” se utiliza essa tecnologia, é necessário se apropriar do “para quê” utilizar essa tecnologia [...]. No espaço escolar, contribuir para o letramento digital significa apresentar oportunidades para que toda a comunidade possa utilizar as TICs como instrumentos de leitura e escrita que estejam relacionadas às práticas educativas e com as práticas e contextos sociais desses grupos.” (Educarede, 2007, p.12 -13)

A emergência de novos gêneros textuais como *e-mails*, *chats*, fóruns de discussão síncronos e assíncronos, SMS e tantos outros alteram os modos como os discursos e os enunciados são produzidos. Além disso, os textos, agora mais do que antes, incorporam outras linguagens como a imagem estática e em movimento, o som provocando no leitor a construção de outras significações. O ambiente digital, onde a tela é o suporte para produção de discursos, e a internet, o meio pelo qual eles circulam, gera uma condição para a prática de leitura e escrita diferente daquela determinada pela cultura do papel.

Os hábitos e as formas de executar tarefas evoluem com as tecnologias digitais. Para encontrar um endereço pode-se usar um GPS, que apresenta um mapa com o percurso para guiar o usuário; para parabenizar um amigo pelo aniversário publicam-se os votos pelas redes sociais; para comprar um bem material acessam-se sites de busca e comparam-se preços para analisar o melhor custo benefício, sem sair de casa. Com esses poucos exemplos percebe-se que há profundas implicações nas mudanças causadas por essa evolução. São exigidas novas habilidades de leitura, novos gestos, novas capacidades para construir significados. De acordo com Ribeiro (2007), os avanços tecnológicos vão redefinindo os objetos de leitura e reconfigurando os gestos dos leitores, que por meio dos novos suportes e das múltiplas linguagens associadas aos textos descobrem várias possibilidades interativas.

A leitura na tela interfere na relação do leitor com o texto, na sua condição cognitiva e discursiva. Para Lévy (1993, p.157) as alterações nas funções cognitivas são numerosas “como a memória que se encontra tão objetivada em dispositivos automáticos, tão separada

do corpo dos indivíduos e dos hábitos coletivos que nos perguntamos se a própria noção de memória ainda é pertinente; como a imaginação, que se enriquece com as simulações; como a percepção que se amplifica com os sensores digitais, as realidades virtuais”.

Daley (2010) faz uma afirmação inquietante “serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e a escrever a linguagem multimidiática da tela.” Basta observarmos os jovens e as crianças para constarmos a veracidade desta afirmativa. *Tablets*, telefones celulares, MP5, computadores portáteis invadiram o universo comunicativo deles não só como entretenimento, mas também para buscar informação, atualizá-la, compartilhar tarefas, aprender.

Ampliar as capacidades de leitura nesse universo significa aprender a selecionar as informações relevantes, desenvolver o senso crítico e estético, eliminar conteúdos pouco confiáveis, compreender as relações implícitas entre as muitas linguagens que envolvem os textos, enfim, interpretar os múltiplos sentidos que se associam à palavra escrita.

A integração de várias mídias em um mesmo suporte, a tela, com discursos, textualidade e recursos linguísticos que lhes são próprios, somados às técnicas de como usar o *mouse* e o teclado, ligar e desligar o computador, buscar e selecionar informações, “navegar” pelos *links* constituem apenas alguns dos aspectos presentes neste meio e que precisam ser aprendidos. De acordo com Kress; Van Leeuwen (2001), “entender como figuras, vídeo, diagramas, gestos, fala e recursos sonoros são combinados de forma complexa para produzir significados” torna-se fundamental nas situações de ensino, principalmente, nas escolares.

Para ser letrado digitalmente é preciso realizar ações bem sucedidas nos espaços multimidiáticos. As capacidades letradas evoluem ao longo da vida e variam conforme as pessoas integram novos conhecimentos aos já existentes numa tentativa de se adaptar as formas de comunicação e interação que vão se estabelecendo nos muitos espaços que elas ocupam. Segundo Rosa; Dias (2012, p.33) o letramento digital envolve a aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida, e a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu letramento digital.

Para entender os processos de leitura caracterizados pelo letramento digital, passaremos a descrever os conceitos de hipertexto, que tem sido amplamente difundido a partir da multimodalidade que impregna os textos na tela.

2.4 Hipertexto

A cultura escrita digital vem provocando uma ampla e profícua discussão sobre a leitura hipertextual. Os meios eletrônicos trouxeram para a tela, além do texto verbal escrito, outras linguagens integradas e outras tecnologias como as imagens, os *links*, os sons, as barras de rolagem, as animações, etc. Há que se perguntar, portanto, o que se alterou em termos de leitura quando falamos de hipertexto.

Para autores como Chartier (2002), Soares (2002), Snyder (1996) e Xavier (2007) o hipertexto é um texto móvel, aberto e permite uma leitura descontínua e fragmentada, possibilitada pela presença de *links* que são acessados conforme o percurso definido pelo leitor. A posição assumida por esses autores entende que textos e hipertextos¹³ são coisas distintas. Enquanto os textos são lineares, hierarquizados e materializados como produtos acabados, os hipertextos possibilitam a deslinearidade, múltiplas trajetórias de leitura, a imaterialidade, a hiperintertextualidade e a ubiquidade.

Não se pode negar que o surgimento de outros gêneros discursivos, que têm a tela como suporte de leitura, provocaram novos comportamentos nos leitores. Entretanto, os resultados dos estudos sobre os procedimentos de leitura nos ambientes digitais ainda são incipientes.

Nesta pesquisa, pretendemos defender a noção de hipertexto como atributo de todo texto, seja ele impresso ou digital, como assumem Coscarelli (2003, 2006a, 2009b), Ribeiro (2005, 2012b) e Koch (2002).

Nas palavras de Lévy (1993, p.33) o hipertexto é

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993, p.33)

Esses nós e *links*, apesar de serem ampliados nos hipertextos, também estão presentes nos textos impressos e não são organizados aleatoriamente pelos autores que os produzem. (COSCARELLI, 2005). Há sempre uma intencionalidade, um propósito associados aos aspectos pragmáticos, semânticos e linguísticos na construção e produção de sentidos tanto por parte do leitor quanto por parte do escritor.

¹³ Nesta seção, a palavra “texto” será designada para o texto impresso e a palavra “hipertexto” será designada para os textos que aparecem nas mídias digitais.

A metáfora do hipertexto dá conta da estrutura indefinidamente recursiva do sentido, pois já que ele conecta palavras e frases cujos significados remetem-se uns aos outros, dialogam e ecoam para além da linearidade do discurso, um texto já é sempre um hipertexto, uma rede de associações. (LÉVY, 1993, p.73)

A noção de hipertexto deflagrou uma série de questionamentos referentes à leitura e suas implicações cognitivas, sociais e pedagógicas atribuídas à atividade leitora nos sistemas digitais. Na tentativa de esclarecer a nossa posição frente à leitura hipertextual, abordaremos de forma mais ampliada dois aspectos: linearidade e não linearidade; leitura e navegação.

2.4.1 Linearidade e não linearidade

Segundo Coscarelli (2003, 2006a), nem os textos nem a leitura podem ser considerados lineares. Em relação aos textos, por exemplo, a autora menciona que os recursos linguísticos, de *design* e de estruturação das palavras, imagens, frases e ícones são organizados para tornar mais saliente determinada informação.

[...] existem inúmeras marcas no texto que sinalizam a hierarquia das ideias apresentadas, como títulos e subtítulos, tamanho, cor e/ou formato das fontes, recursos de topicalização, os mecanismos de continuidade (coesão referencial, temporal e espacial, cf. Pinto, 2003) e itens lexicais que marcam o grau de relevância de determinadas partes dos textos ou a organização dele, entre outros. (COSCARELLI, 2006, p. 2)

Na tela, usando os recursos disponíveis pelos aparatos tecnológicos, que cada vez se tornam mais sofisticados, todas essas marcas podem ser fortemente realçadas. A variedade de recursos como cor, formato ou tipo de letra, assim como imagem e outras linguagens podem ser facilmente acessados, em um mesmo ambiente, por usuários experientes, e permitem maior diversificação e formas de estruturação dos textos digitais.

Isso, no entanto, não significa que a presença desses recursos também não seja marcante nas mídias impressas. As revistas, os jornais, as histórias em quadrinhos são exemplos de como podemos evidenciar informações hierárquicas em outros suportes que não sejam os digitais.

A leitura, por sua vez, também não pode ser considerada linear. Conforme explica Coscarelli (2003), quando um leitor se põe diante de um texto, estruturas cognitivas são ativadas e relacionadas a esquemas mentais prévios. Ao ler, fazemos escolhas, por vezes inconscientes, mas nunca aleatórias baseadas em experiências anteriores sejam elas lexicais, gramaticais, sintáticas, pragmáticas, semânticas ou enciclopédicas.

Ligamos uma palavra ou expressão a outras, relacionamos com nossos conhecimentos e experiências anteriores, conectamos com outras ideias e sensações, avaliamos, julgamos, reanalisamos sob outros prismas, consideramos elementos

não-verbais, situacionais ou extra-linguísticos e assim por diante, estabelecendo uma rede pluridimensional de relações, a que podemos chamar também de hipertexto [...] (COSCARELLI, 2003, p. 3).

O processo de ler não linearmente sempre esteve ligado às práticas de leitura, em todas as épocas (Ribeiro, 2005). Assim como a ideia de que um texto remete a outros textos não é exclusiva dos meios digitais.

A questão da linearidade ou não da leitura e dos textos é bastante complexa, porque não podem ser tratadas com determinismo ou propriedade absoluta de uma ou de outra. Um gênero discursivo pode sugerir um modo de leitura que não é o mesmo em outro gênero, como a leitura de um jornal e a leitura de um romance. O jornal traz uma proposta hipertextual, porque a própria diagramação convida o leitor a não linearidade, já o romance pode requerer uma leitura mais linear, do início ao fim. Ainda assim, a decisão pelo modo de ler é exclusiva do leitor. Ele pode escolher pular páginas, começar do fim, interromper a leitura, ler descompromissadamente, formas, essas, que estão relacionadas aos seus interesses e necessidades.

As pessoas continuam lendo para buscar informação, para se entreter, para seguir instruções. Os textos, independente do suporte, agregam diferentes linguagens que vão desde as imagens, gráficos, infográficos até as variadas fontes, cores, diagramação, etc. Invariavelmente, o que determina os atributos dos textos, se serão mais ou menos extensos, se serão diagramados de um ou outro jeito, se terão imagem ou não, são os gêneros, o público potencial, as esferas comunicativas onde circulam, os suportes. Da mesma forma, o que determina os modos de leitura são as intenções dos leitores, seus conhecimentos e suas habilidades.

2.4.2 Ler e navegar

Uma vez que a hipótese aqui defendida é a de que os hipertextos não trazem modificações significativas ao processamento da leitura, cabe uma reflexão sobre as mudanças observadas na hipertextualidade advinda das mídias digitais.

A evolução da cultura escrita sempre influenciou as práticas de leitura e os gestos do leitor frente aos suportes e aos objetos de ler. Com a internet e os avanços das TICs, novos comportamentos leitores foram incorporados aos já existentes.

Como afirma Ribeiro (2005, p. 126)

As tecnologias digitais fundaram novas maneiras de escrever e ler, utilizando interfaces novas: o teclado e o monitor em vez da caneta e do papel, a impressora, a

utilização de *softwares* tais como o *Word*, o Bloco de notas, os navegadores para a leitura na internet.

Essas tecnologias, no entanto, não modificaram os objetos, mas a nossa relação com eles. Segundo Braga (2010, p. 177), o computador permitiu estocar uma ampla variedade de arquivos tanto quanto a possibilidade de recuperá-los, assim como, evolutivamente, o contexto da rede mundial de computadores (www) potencializou quase que infinitamente a quantidade e o acesso às informações.

Neste contexto, a metáfora da navegação tem sido bastante utilizada para definir a leitura nos ambientes digitais ligados à internet. Os hipertextos digitais com *links* e associações de várias linguagens são reconhecidos como um “mar” de possibilidades ao alcance do leitor/usuário, ressignificando e ampliando a produção de sentido já convencionalizada nos ambientes impressos.

De acordo com Ribeiro (2005) há algumas implicações na navegação no texto impresso e no hipertexto digital. A relação do corpo com o objeto de leitura é sensivelmente modificada, principalmente porque as informações estão dispostas de maneira diferente, as configurações espaciais e de organização do texto são alteradas pelo suporte, a velocidade de acesso às informações é mais dinâmica e rápida. Todas essas mudanças, adequadas aos meios em que os textos são veiculados, vão sendo assimiladas pelos leitores/usuários à medida que se tornam mais familiarizados e confortáveis com os seus usos.

Embora os *links* nos hipertextos digitais tenham potencializado a quantidade e variedade de informações, eles são opções associativas que, na leitura de qualquer texto, o leitor articula a partir de seus conhecimentos prévios, suas ideologias, habilidades cognitivas, etc. Coscarelli (2009) ressalta que selecionar e buscar informação, assim como localizá-la, fazer inferências, reconhecer efeitos de sentido, estabelecer relações lógico-discursivas são experiências leitoras de navegação no impresso e no digital. Ainda segundo a autora, a navegação no hipertexto digital vai demandar do leitor a capacidade de monitorar a sua leitura, tanto para não se perder na multiplicidade de informações disponíveis quanto para integrar as várias linguagens para produzir sentido. Essa monitoração requer a habilidade de escolher os *links* de acordo com os propósitos pretendidos, de reconhecer a confiabilidade de uma ou outra informação, de posicionar-se criticamente frente às inúmeras informações, dentre outras.

Não se pode negar que a navegação nos hipertextos digitais exigem novos comportamentos por parte do leitor, principalmente relacionados à apropriação dos aparatos tecnológicos (reconhecer a funcionalidade dos ícones na tela, utilizar a barra de rolagem,

ampliar e visualizar os textos, administrar o mouse e o teclado). No entanto, um bom leitor do impresso é capaz de transferir as habilidades de leitura para qualquer ambiente (Ribeiro, 2003).

Nesse sentido, a escola precisa estar atenta para o ensino da leitura, das habilidades necessárias para se formar um leitor proficiente, mas, sobretudo, em tempos de navegação em textos digitais, ela precisa incluir e ensinar os alunos a lidar com diferentes suportes.

Embora o texto, de preferência o bom texto, venha sendo assunto escolar, os suportes onde ele está inscrito nem sempre são. Os “modos de usar” ficam sempre de fora da “receita”. Não é de hoje que as pessoas estudam textos fora das plataformas em que foram publicados. Talvez esse seja um dos nós que as levam, em alguns casos, a não reconhecer indícios significativos de leitura que dependem, também, da diagramação e da organização dos textos nas páginas, analógicas ou digitais. (RIBEIRO, 2012, p. 112).

Nos últimos anos, a implementação de políticas de avaliação externa praticadas no Brasil em relação à leitura, tais como Prova Brasil e SAEB, têm sido utilizadas para averiguar as habilidades alcançadas pelos alunos ao longo da escolaridade. Os dados dessas avaliações resultam na criação e implantação de programas cujo objetivo é promover a melhoria da educação. No entanto, como verificaram Coscarelli; Ribeiro (2010), as matrizes de referência que orientam as elaborações dos itens das provas apresentam algumas limitações relacionadas às práticas letradas, principalmente por não abrangerem o letramento digital.

Pela relevância dessas questões, que incidem na introdução das tecnologias digitais nos contextos escolares, passaremos a descrever os recentes estudos sobre a necessidade de se elaborar uma matriz de letramento digital.

2.5 Matriz de letramento digital

A linguagem é dinâmica, marcada pelos seus usos e pela evolução nos processos de comunicação das pessoas. Isso significa que novos aparatos tecnológicos introduzem práticas de leitura e escrita características dos meios e suportes de circulação dos textos digitais. Nesta perspectiva, torna-se necessário incluir nos programas de ensino propostas pedagógicas que integrem, além da cultura impressa, a multimodalidade e a hipertextualidade presentes nos ambientes digitais.

No Brasil, as avaliações em larga escala, tais como Prova Brasil e SAEB, têm contribuído, embora nem sempre de modo satisfatório, para repensar os currículos e os processos de ensino e aprendizagem. Essas avaliações são baseadas em matrizes de referência que descrevem as competências e habilidades que os alunos devem dominar em cada

série/ano, os chamados descritores. Estes preveem a associação dos conteúdos curriculares às operações mentais e constituem a referência para a elaboração dos itens que vão compor as avaliações.

O SAEB, “um exame amostral nacional com baixo nível de responsabilização” (Becker, 2012) ecoou em outros sistemas educacionais como os estaduais e municipais, resultando em modelos para avaliar o nível de proficiência leitora nos vários segmentos. Com o objetivo de traçar um diagnóstico da qualidade da educação básica, o SAEB deu origem à Prova Brasil, que possibilitou o cálculo por escolas e a nível individual. A Prova Brasil expande o alcance do SAEB, pois permite um “olhar ampliado sobre as redes de ensino e gera *accountability*” (BECKER, 2012).

Tendo como referência a Matriz de Língua Portuguesa das avaliações nacionais, autores como Coscarelli; Ribeiro (2010), Dias; Novais (2009) e Rosa; Dias (2012) têm publicado ensaios para a criação de uma matriz que inclua descritores baseados no letramento digital.

Segundo Coscarelli; Ribeiro (2010), a matriz de referência da Prova Brasil e SAEB tem como foco a leitura e busca aferir o conhecimento dos leitores em “diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”. Ainda de acordo com as autoras, “a configuração atual da matriz enfoca elementos do processamento leitor e pouco ou nada dedica aos modos de circulação dos textos, aos seus suportes ou a sua relação com ambientes de leitura, muito menos os digitais.” Ela não contempla, por exemplo, aspectos referentes à hipertextualidade ou à multimodalidade, tão próprios de suportes como *tablet*, *smartphones*, computadores e tantos outros artefatos que usam a tela para disponibilizar textos.

Apesar de as matrizes de avaliação não darem conta de abarcar toda a complexidade envolvida na leitura, elas podem servir de guia para diagnosticar, monitorar e responsabilizar as instituições educativas para a promoção da qualidade e do letramento de seus alunos.

Coscarelli; Ribeiro (2010) alertam para as diferenças entre as matrizes de avaliação e as matrizes de ensino. Elas argumentam que as limitações impostas pelos modelos da avaliação, tempo de realização, número de descritores, tratamento estatístico não podem ser aplicadas às matrizes de ensino. De acordo com as autoras,

as matrizes de ensino devem ser propostas como metas a serem alcançadas por alunos e professores nas práticas pedagógicas das escolas. Essa matriz deve ser completa e envolver não apenas habilidades de leitura, mas também de escrita, fala e escuta de textos de diversos gêneros, incluindo nelas habilidades relativas ao exercício dessas competências em ambientes digitais e considerando a recepção de textos como atividades que acontecem em uma situação comunicativa determinada, em um suporte, em um contexto. (COSCARELLI, RIBEIRO, 2010, p. 331)

Diante dessa realidade, que se configura com a perspectiva de envolver o letramento digital nos currículos da educação básica, Dias; Novais (2009) e Rosa; Dias (2012) apresentam uma proposta de matriz que introduz a descrição de competências e habilidades necessárias para lidar com textos que circulam nos ambientes mediados pelas tecnologias digitais.

Para Dias; Novais (2009), o uso do computador (ou outros suportes digitais) modificam as ações dos leitores e produtores de textos que não se restringem, exclusivamente, à escrita. Essas ações agregam outras, tais como escutar músicas, assistir filmes, conversar com amigos, jogar. A leitura na tela vai exigir dos leitores selecionar *links*, utilizar sites de busca, fazer comentários em *blogs*, identificar ícones em menus, acessar informações confiáveis, além de utilizar ferramentas computacionais presentes em computadores e dispositivos móveis, apenas para citar algumas ações envolvidas na cultura digital.

Para tanto, nas propostas de matrizes apresentadas pelos autores observa-se uma ampliação das matrizes já existentes, pois abarcam além das habilidades próprias do ambiente impresso, as habilidades técnicas e operacionais para utilizar os suportes digitais.

A matriz de letramento digital¹⁴ elaborada por Dias; Novais (2009) utiliza quatro categorias, chamadas de ações de usuários competentes, a partir das quais foram definidos os descritores. São elas:

- a) Utilizar diferentes interfaces: representa a possibilidade de usar autonomamente o sistema de signos utilizado para prover a relação entre usuário e máquina em ambientes digitais;
- b) Buscar e organizar informações em ambiente digital: representa as habilidades de navegação, de selecionar e buscar informação, de transitar eficientemente pelo “mar” de informações disponíveis nos meios ligados à rede mundial de computadores;
- c) Ler hipertexto digital: para além das competências de leitura exigidas pelos diversos textos sejam eles impressos ou digitais, aqui a habilidade se refere à capacidade de construir múltiplos sentidos pelas ações de navegação e integração de novas linguagens;
- d) Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais: as habilidades previstas para esta ação se referem à compreensão, aos limites e às possibilidades dos meios e suportes materializados pela tecnologia digital.

¹⁴ A Matriz de Letramento Digital proposta por DIAS; NOVAIS (2009) está disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>>.

A matriz de letramento digital¹⁵ proposta por Rosa; Dias (2012) foi composta a partir de duas dimensões, quais sejam:

- a) Técnico operacional em TIC: representam os conhecimentos para manusear e utilizar as ferramentas próprias do ambiente digital;
- b) Informacional em TIC: inclui as capacidades de relacionar, integrar e avaliar as informações e conteúdos disponíveis em ambiente digital, de acordo com a necessidade e intenções dos indivíduos.

Se a escola, importante agência de letramento, precisa incluir as tecnologias digitais em seus programas, como forma de acompanhar a evolução da linguagem, há que se elaborar maneiras de avaliar como os alunos têm se apropriado das práticas de leitura e escrita neste ambiente. Também é fundamental que se estabeleçam as habilidades a serem desenvolvidas a fim de que, a partir delas, as instituições educativas planejem como e quando ensiná-las.

¹⁵ A Matriz de Letramento Digital proposta por ROSA; DIAS (2012) está disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10143/DISSERTA%C3%87%C3%83O_FINAL.pdf?sequence=1>

CAPÍTULO 3

“O professor propõe o conhecimento, não o transmite [...]. Ele propõe o conhecimento aos estudantes como o artista propõe sua obra potencial ao público. Isto significa ‘modelar os domínios do conhecimento como espaços conceituais onde os alunos podem construir seus próprios mapas e conduzir suas explorações, considerando os conteúdos como ponto de partida e não como ponto de chegada no processo de construção do conhecimento’”. (SILVA, 2010, p. 227).

3 METODOLOGIA

O propósito deste capítulo é apresentar as opções metodológicas que fundamentaram a elaboração desta pesquisa e explicitar os critérios e as concepções que nortearam a definição dos objetos de análise. Para tanto, apresentaremos o Portal do Professor do MEC, ambiente utilizado para a investigação, suas características, sua forma de organização e funcionalidade, bem como o detalhamento do Espaço da Aula, objeto deste estudo.

3.1 A opção metodológica

Esta pesquisa está inserida no universo da Linguística Aplicada, campo do saber considerado por muitos autores como inter/pluri/multidisciplinar por integrar várias áreas de conhecimento, tais como a linguística, a psicologia cognitiva, a sociologia, a antropologia, a pedagogia e tantas outras.

Interessada em conhecer como a linguagem, marcada pelos seus usos e sua evolução, se desenvolve nos mais diferentes contextos da comunicação humana, a Linguística Aplicada vem contribuindo para preencher a lacuna existente entre a produção acadêmica e as práticas de linguagem. Conforme esclarece Lopes (1996),

O linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudá-lo a esclarecê-la. (LOPES, 1996, p.114)

Com o objetivo de investigar como os professores do Ensino Fundamental da Educação Básica têm incluído as tecnologias digitais em suas aulas para promover a aprendizagem da leitura e do letramento, elegemos o Portal do Professor do MEC, mais precisamente, o Espaço da Aula para verificar como este processo tem se efetivado.

A abordagem qualitativa orientou a interpretação e os significados atribuídos aos dados pesquisados assim como a elaboração e definição dos critérios e das abordagens conceituais delimitadas para o estudo em questão. De acordo com Oliveira (2007, p.37) citado por Siena (2007), “a pesquisa qualitativa tem um processo de reflexão e análise da realidade

através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Nesse sentido, a escolha do Portal do Professor do MEC revela-se como um universo abrangente de informações e fontes de pesquisa. Em primeiro lugar, porque a sua origem se dá pela necessidade de promover o letramento digital dos professores e oportunizar a formação continuada para aqueles que desejam se manter atualizados frente às demandas educacionais. Em segundo lugar, por ser um ambiente criado pelo MEC em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia oferece credibilidade e referências autorizadas pelos órgãos que regem as concepções de educação e as inovações tecnológicas no Brasil. Por último, porque o Portal do Professor surge em um contexto de investimento do governo federal na distribuição de equipamentos tecnológicos para as escolas públicas brasileiras, sendo fundamental a formação dos educadores para sua adequada utilização nos espaços escolares.

O Portal do Professor do MEC integra diversos recursos e materiais para os docentes, sendo um deles o Espaço da Aula. A fim de promover uma compreensão possível sobre a maneira pela qual os professores vêm utilizando as tecnologias digitais em suas aulas, elegemos onze (11) roteiros de aula para proceder a nossa análise.

O plano de ensino, a situação didática e o roteiro de trabalho do professor revelam, mesmo que subliminarmente, as suas crenças, concepções, teorias e ideologias. Silva (2012, p.144) ao tratar dos estudos que abordam os discursos dos professores em materiais didáticos produzidos por eles, relatos de experiências e documentos oficiais sobre educação ressalta que

[...] toda nova situação concreta de comunicação/discurso produzidos [...] está ligada a um tempo e a um espaço específicos de acontecimento, marcados por suas implicações ideológicas, suas “perspectivas axiológicas”, os seus “índices de apreciação de valor” (ROJO, 2007, p. 178) e passa a existir justamente a partir do entrelaçamento das diferentes vozes sociais. (SILVA, 2012, p. 144-145)

Neste estudo, interessa-nos saber como os professores têm usado os recursos computacionais em suas aulas, incluindo as habilidades técnicas, mas sobretudo, com que paradigmas educacionais e linguísticos eles planejam seus roteiros para vislumbrar práticas de leitura que incorporem as tecnologias digitais ao cotidiano escolar e contribuam para a formação de leitores tanto das mídias impressas quanto das digitais.

3.2 A seleção dos Roteiros de Aula

Ao planejar uma aula, um professor precisa tomar algumas decisões sobre o que ensinar, como ensinar, que recursos utilizar, que estratégias adotar e tantas outras. Tais decisões, por vezes complexas, exigem ainda a mobilização dos próprios conhecimentos dos docentes e das condições e necessidades dos seus alunos. Desse modo, a abordagem dos conteúdos, a sua forma de organização e o tratamento dado à situação didática precisam estar em consonância com os objetivos pretendidos e as habilidades a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, ao escolher os roteiros de aula a serem analisados, levamos em consideração os aspectos referentes ao objeto de investigação desta pesquisa: ensino e aprendizagem da leitura e tecnologias digitais. Também delimitamos o amplo universo a ser pesquisado e optamos por analisar as aulas designadas para o Ensino Fundamental, principalmente, pelas seguintes razões:

- a) as estratégias de compreensão leitora precisam ser ensinadas desde os anos iniciais da aprendizagem. Para além da alfabetização há que se propor situações didáticas que desenvolvam os letramentos dos alunos;
- b) os exames nacionais realizados no Brasil, como Prova Brasil e Saeb, revelam que os alunos do ensino fundamental concluem o 9º ano com um nível de proficiência leitora muito aquém do esperado para a série;
- c) de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) *apud* Azeredo (2007, p. 35), “Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”.

Para chegar às onze aulas analisadas, levamos em consideração um estudo realizado, no ano de 2012, pela a equipe do Redigir¹⁶ (com quem mantive uma interlocução na análise dos roteiros), que organizou uma pesquisa no portal sobre a utilização das tecnologias digitais. Também utilizamos o mecanismo de busca, no *link* Sugestão de Aulas, no Espaço da Aula, selecionando o componente curricular (Língua Portuguesa), o nível de ensino (Ensino

¹⁶ O Projeto Redigir é coordenado pela Professora Carla Viana Coscarelli (FALE/UFMG) e conta com a colaboração de bolsistas e voluntários. Um de seus objetivos é disponibilizar atividades de leitura e produção textual para serem utilizadas por professores. Os alunos que participaram da análise das atividades do Portal foram: Carolina Anglada, Pedro Henrique Silva e Camila Engler. O professor Núbio Dellane Mafra (UEL) também participou das análises e discussões.

Fundamental Inicial ou Final) e o tema (Prática de leitura e Prática de escuta e leitura, respectivas ao nível de ensino). A pesquisa do Redigir retornou os seguintes resultados:

Quadro 1: Resultados de busca no Portal do Professor do MEC

Mecanismo de busca	Número de roteiros publicados
Hipertexto	5
Twitter	11
Facebook	2
Blogs	56
Orkut	11
Podcast	4
MSN	7
Youtube	6
E-mail	2

Fonte: Estudo elaborado pela Equipe do Redigir (2012)

Dos resultados obtidos, relacionamos onze aulas que julgamos serem representativas por apresentarem diferentes discursos, próprios das mídias digitais, e por proporem atividades que sugeriam o ensino e a aprendizagem da leitura. Elas serão ordenadas abaixo, de acordo com o título:

- a) Blogs: eu digo o que penso!: nesta aula, os alunos conhecem o *blog* como um suporte digital que integra diferentes gêneros textuais e analisam suas diferentes finalidades comunicativas. Também aprendem a construir um *blog* da turma e a produzir textos argumentativos;
- b) Da carta ao *e-mail*: as atividades propostas nesta sequência didática apresentam aos alunos dois gêneros textuais, a carta e o *e-mail*. Eles terão oportunidade de perceber suas semelhanças e diferenças, os recursos linguísticos utilizados, a forma e o conteúdo a partir da escolha de um destinatário específico;
- c) Gêneros textuais: *chat*: nestas aulas, os alunos vão aprender as características do *chat*, principalmente, sua forma de organização e a linguagem utilizada. Também terão a oportunidade de participar de um *chat* para colocar em ação os conhecimentos aprendidos;
- d) Navegando na diversidade textual com o hipertexto: nestas aulas as autoras propõem um conjunto de objetivos para desenvolver comportamentos leitores e a

ampliação das capacidades discursivas e linguísticas por meio de diferentes gêneros textuais. Também sugerem a produção de diferentes gêneros textuais considerando suas características e finalidades nas práticas sociais. O tema da aula é meio ambiente;

- e) O gênero comentário na mídia *web*: nestas aulas, os alunos farão a leitura coletiva, no telão, de uma notícia postada na internet sobre o tema futebol – Copa do Mundo. Também leem os comentários escritos pelos internautas sobre o conteúdo da notícia. Esta atividade tem por objetivo a observação da estrutura desse gênero, tais como: uso da linguagem (formal ou informal), recursos linguísticos utilizados para produzir determinados sentidos, função dos comentários na *web*. Finalmente, os alunos são solicitados a levar materiais da mídia impressa, jornais e revistas, para selecionar notícias, artigos ou reportagens e escrever um comentário, no caderno, sobre o texto selecionado. Esse comentário será entregue para o professor avaliar o que os alunos aprenderam;
- f) O gênero *scrap* do *Orkut*: nesta aula, os alunos poderão aprender a usar o *Orkut* e se comunicar por meio do *Scrap*. Além disso, poderão observar a linguagem utilizada nesse gênero e os recursos linguísticos para produzir sentidos diversos;
- g) Trabalhando com hipertexto: a autora propõe que os alunos produzam um texto escrito em folha de papel e depois o digitem no computador para criar *links* e transformá-lo em um hipertexto digital. O tema da aula é *bullying*;
- h) Trabalhando o gênero piada por meio da tecnologia: a proposta da aula é que os alunos dos anos iniciais acessem *sites* infantis para desenvolverem os processos de leitura e escrita por meio do gênero piada;
- i) Uca: biblioteca digital: a atividade propõe aos alunos o desenvolvimento de estratégias para conhecer bibliotecas digitais e fazer *download* de livros ou documentos de seus interesses;
- j) Uca: SMS – um gênero emergente: o objetivo da aula é que os alunos construam compreensões e impressões sobre o uso do SMS na sociedade contemporânea. Para tanto, além de ler notícias sobre o SMS em várias situações e conhecer a origem da sigla, eles também enviarão SMS para os colegas e para os pais;
- k) Utilizando hipertexto como uma ferramenta na produção textual: a proposta da aula é que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura de contos, identifiquem suas características e observem os elementos coesivos presentes nesses textos. A partir da leitura, as autoras propõem que eles produzam hipertextos e criem *links* para os

contos, seguindo um critério predeterminado: definição do conto, característica, resumo, biografia do autor e bibliografia.

Ao buscar uma pequena amostragem do que está sendo proposto pelos professores, a seleção pelos títulos das aulas pareceu-nos indicar os recursos digitais que seriam utilizados durante as atividades. Entretanto, como se poderá perceber nas análises elaboradas, em alguns casos, o professor menciona que vai trabalhar com determinado gênero textual ou recurso digital que nem sempre é abordado no roteiro de aula. Este é o caso, por exemplo, da aula “Navegando na diversidade textual com o hipertexto”. Propositamente, mantivemos as análises e interpretações dessas aulas, a fim de demonstrar os possíveis equívocos que aparecem na atribuição de determinados conceitos.

3.3 Apresentação do Portal

O Portal do Professor do MEC foi criado em 2008, pelo Ministério da Educação e Cultura em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia. Esta iniciativa se deu a partir da implementação das TICs nas escolas públicas brasileiras e da necessidade de capacitar os professores para utilização delas em suas práticas pedagógicas.

O Proinfo integrado¹⁷, programa desenvolvido pelo MEC, juntamente com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação praticam um conjunto de ações para promover a inclusão das tecnologias digitais nas instituições educativas do setor público. Uma dessas ações é a realização de cursos, incluindo uma especialização denominada “Mídias na Educação” (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010).

De acordo com os autores, mesmo com apoio e reflexões contínuos, a pouca familiaridade dos docentes com o uso das TICs, ocasionava poucas inserções dos conteúdos aprendidos durante os cursos de capacitação em suas atividades com os alunos. Este contexto impulsionou a criação do Portal, que tem por objetivos oferecer aos professores a possibilidade de participar de uma comunidade educacional, potencializar oportunidades de compartilhar interesses e necessidades e fomentar uma rede colaborativa de aprendizagem e interação.

Conforme mencionam Bielschowsky; Prata (2010), o Portal tem a pretensão de trazer contribuições significativas para os professores.

¹⁷ O ProInfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Incentivar a participação de nossos professores em comunidades virtuais dirigidas a propósitos educacionais propicia espaços para a criação de sinergias, favorecendo um sentimento de pertencimento à classe docente, a produção de conhecimento e troca de experiências, como apontam vários autores. De fato, Hunter (2002) identifica uma comunidade virtual ‘como um grupo de pessoas que interagem entre si, aprendendo com o trabalho das outras e proporcionando recursos de conhecimento e informação ao grupo, em relação a temas sobre os quais há acordo de interesse mútuo. (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010, p. 10)

O Portal do Professor reúne, em uma mesma interface na *web*, *links* que dão acesso a notícias, cursos, vídeos, *blogs*, *softwares* de jogos, modelos e sugestões de aulas, *sites* educativos, *chats*, fóruns, disponibilização de currículos e vários outros recursos. Este ambiente hipertextual constitui uma oportunidade para os docentes, eles mesmos, desenvolverem habilidades próprias da cultura escrita digital. A navegabilidade inclui, na tela inicial, um menu (índice) que direciona para subcategorias denominadas Espaço da aula, Jornal do professor, Conteúdos multimídias, Cursos e materiais, Interação e colaboração, *Links*, Plataforma Freire.

Figura 1 – Página inicial do Portal do Professor do MEC



Fonte: Portal do Professor do MEC

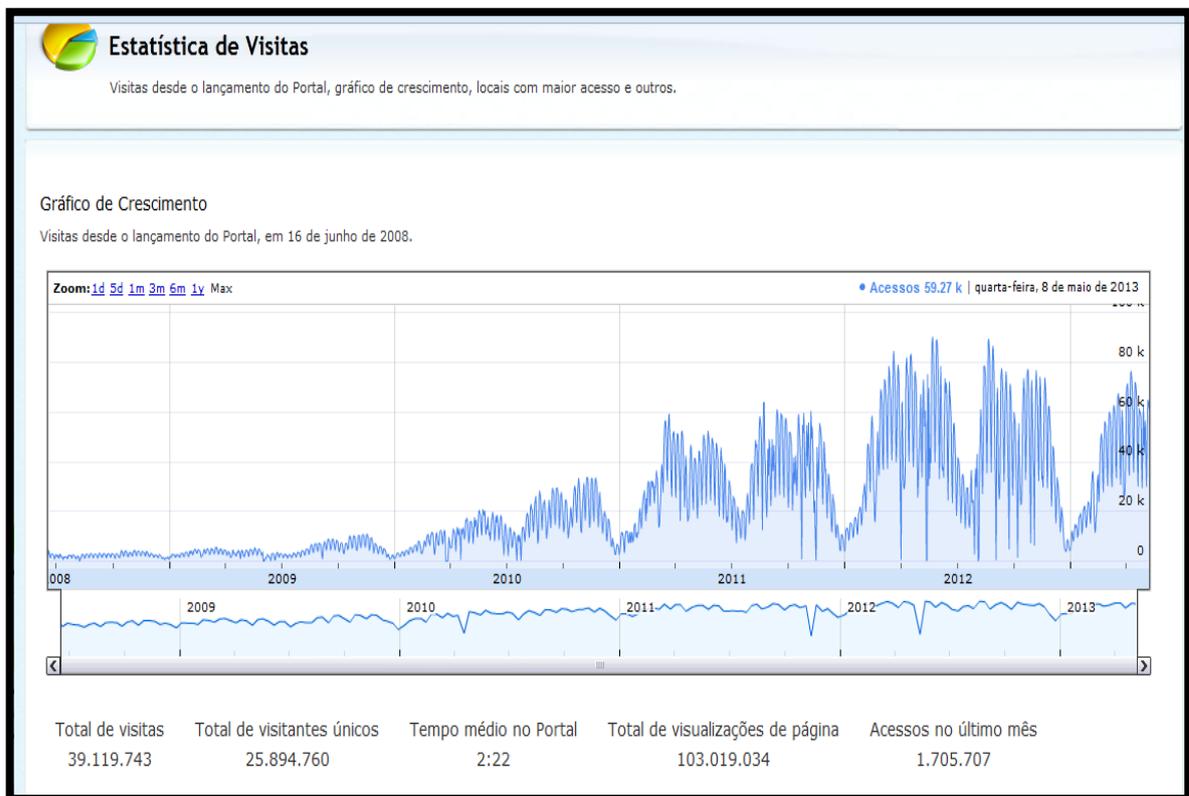
Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> Acesso em: mai. 2012

O modelo de formação docente, proposto pelo Portal, permite ao usuário/professor compartilhar informações (desde planos de aulas até o próprio currículo); buscar recursos multimídias para incrementar as suas disciplinas (vídeos, *softwares*, jogos, objetos de aprendizagem, *games*); ler notícias atualizadas sobre temas educacionais, participar de fóruns

e *chats*; publicar aulas e planos de trabalho; publicar o currículo *vitae* dentre outras ações. As opções de navegação são múltiplas e incluem a seleção de *links* que dão acesso imediato ao que lhe interessa naquele momento. No interior de cada *link*, disponível na página inicial, há várias outras opções de leitura e escrita que se expandem e oferecem muitas novas possibilidades de aprendizagem.

Por meio do gráfico apresentado abaixo, pode-se perceber que o número de visitas ao Portal vem se ampliando ao longo dos anos, desde a sua criação até os dias atuais. Esta situação denota uma crescente familiarização dos docentes com o uso das tecnologias digitais e maior interesse pelos conteúdos publicados.

Gráfico 1 – Evolução do número de visitas ao Portal do Professor do MEC



Fonte: Criado pelo autor através de um *printscreen* da tela de Estatísticas de Visita do Portal do Professor do MEC. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/estatisticasVisita.html>>. Acesso em: mai. 2013.

Segundo dados do Portal (2013), atualmente há 13.591 conteúdos multimídias disponíveis, categorizados como recursos educacionais, coleções de recursos, sites temáticos, cadernos didáticos e TV escola ao vivo. Há, também, 12.978 sugestões de aulas e 826 coleções de aulas publicadas de todas as áreas de conhecimento e disciplinas do currículo.

Portanto, este espaço de informação, de trocas, de intercâmbio comunicacional favorecido pelo Portal, constitui um modelo de formação docente para o nosso tempo, embora não signifique que o acesso represente melhor qualificação ou as mudanças desejadas na prática escolar. Representa, entretanto, uma oportunidade para os professores se inserirem no universo tecnológico e desenvolverem ações participativas, investigativas e identitárias.

Como o interesse dessa pesquisa incide na maneira como os professores estão introduzindo as tecnologias digitais para ensinar leitura aos seus alunos, passaremos a descrever o Espaço da Aula, objeto das nossas análises e considerações.

3.4 O Espaço da Aula

O *hiperlink* Espaço da Aula, no Portal do Professor do MEC, representa a possibilidade de os professores utilizarem uma ferramenta digital para compartilhar e enriquecer suas experiências didático-pedagógicas com os seus alunos. Destinado aos docentes da Educação Básica, este ambiente traz sugestões e modelos de planejamentos, organizados e estruturados, que abrangem todas as disciplinas do currículo e todos os níveis de ensino. Além disso, apresenta um *link* para que eles possam criar suas próprias aulas e roteiros, individual ou coletivamente, incluindo recursos multimídias disponibilizados no próprio portal ou fora dele.

O pressuposto colaborativo desse espaço permite aos usuários executar um conjunto de ações multimidiáticas tais como: navegar pelas aulas publicadas, selecionar aulas prontas a partir dos mecanismos de busca, criar aulas de acordo com um roteiro formulado (*template*), incluir vídeos, imagens, *softwares*, *links* e outros recursos multimídias em suas aulas, comentar aulas alheias, editar aulas e adaptá-las de acordo com suas necessidades e demandas, fazer *download* das aulas ou imprimi-las.

Para publicar aulas no Portal do Professor, o professor/usuário deverá se inscrever no portal e seguir alguns critérios para elaboração dos roteiros. No *link* orientações, disponível no Espaço da Aula, há quatro subcategorias assim discriminadas:

- a) Reflexões pedagógicas: trata-se de um guia de orientações metodológicas e funcionais para auxiliar o usuário/professor a navegar e utilizar os recursos disponíveis no Espaço da Aula. Neste *link* também aparecem, mesmo que superficialmente, referências teóricas e metodológicas para a elaboração das aulas, segundo concepções pedagógicas atuais.

- b) Criando equipes no portal: este *link* apresenta um tutorial para que os professores aprendam a funcionalidade do programa quanto à formação de equipes para produção de aulas coletivas. Neste espaço também há um convite para que os usuários possam dialogar com seus pares e organizar propostas interdisciplinares;
- c) Utilizando a ferramenta para criação de aulas: tutorial com guia passo-a-passo de como fazer para produzir uma aula, incluir *links* e recursos multimídias e publicar as aulas no portal;
- d) Dicas para produção de aulas: este espaço traz um conjunto de informações e orientações para que os docentes utilizem, de forma coerente e estruturada, as categorias sugeridas para a construção e elaboração de suas aulas. Além dos aspectos técnicos e funcionais de como elaborar um roteiro de aula, a partir de um modelo comum a todas as disciplinas, aparecem dicas importantes, com abordagens conceituais e teórico-metodológicas.

As possibilidades de utilização do Espaço da Aula são bastante abrangentes e revelam a intenção de disseminar o conhecimento e favorecer a capacitação dos professores a partir de modelos referendados pelo MEC, poder público federal. Como a realização desta pesquisa originou da análise de aulas publicadas, cabe um maior aprofundamento sobre o ambiente de criação proposto pelo Portal. Nesse sentido, trataremos, na próxima seção, dos critérios para elaboração das aulas e dos mecanismos de busca possíveis para encontrá-las. Este tema será melhor apresentado a seguir.

3.4.1 Criando aulas no Espaço da Aula

O Portal do Professor do MEC, com a criação do espaço da aula, contribui para que os professores troquem experiências e busquem referências para enriquecer sua formação. Os modelos de aula oferecidos não garantem melhorias na prática docente e nem mudanças substâncias na educação básica, mas fomentam a introdução de novas práticas didáticas, incluindo as digitais, tanto para os professores quanto para os alunos.

Todas as aulas apresentadas no campo “sugestão de aulas” seguem o mesmo padrão de estrutura e organização. Alguns critérios foram definidos para que, ao acessar o mecanismo de busca, os usuários possam encontrar rapidamente as propostas referentes a sua pesquisa.

A explicitação desses critérios ocasiona maior familiaridade dos professores, tanto para buscar aulas quanto para produzi-las. No Quadro 1 serão apresentadas todas as categorias com suas respectivas indicações, da forma como aparecem no Portal do Professor do MEC.

O primeiro passo é definir o nível de ensino ou a modalidade para a qual o roteiro será elaborado. O nível de ensino abrange todos os segmentos da educação básica, enquanto a modalidade elenca opções que direcionam para a Educação de Jovens e Adultos ou Educação Escolar Indígena.

Por questões de espaço e interesse desta pesquisa, apresentaremos apenas um exemplo referente ao componente curricular Língua Portuguesa. É importante esclarecer que as categorias propostas para a elaboração dos roteiros de aulas são as mesmas que o usuário poderá selecionar no mecanismo de busca.

Quadro 2: Critérios de catalogação do Roteiro de Aulas

Tipo de pesquisa	Educação Infantil Educação Profissional Ensino Fundamental Final Ensino Fundamental Inicial Ensino Médio	Este <i>link</i> indica para qual segmento educacional a aula foi elaborada.
Componente Curricular	Língua Portuguesa	Esta categoria relaciona os componentes curriculares trabalhados a partir da seleção do tipo de pesquisa
Tema (Ensino Fundamental Final)	Análise linguística: léxico e redes semânticas. Análise linguística: modos de organização dos discursos. Análise linguística: organização estrutural dos enunciados. Análise linguística: processos de construção de significação. Análise linguística: variação linguística: modalidades, variedades, registros. Língua oral e escrita: historicidade da linguagem e da língua.	A seleção desta categoria especifica os conteúdos que serão abordados no roteiro da aula. A relação dos temas corresponde ao nível de ensino selecionado.

	<p>Língua oral e escrita: prática de escuta e de leitura de textos.</p> <p>Língua oral e escrita: prática de produção de textos orais e escritos.</p> <p>Língua oral e escrita: processos de interlocução.</p>	
<p>Tema (Ensino Fundamental Inicial)</p>	<p>Alfabetização.</p> <p>Análise e reflexão sobre a língua.</p> <p>Aspectos gramaticais.</p> <p>Língua Escrita: gêneros discursivos.</p> <p>Língua Escrita: práticas de leitura.</p> <p>Língua Escrita: produção de textos.</p> <p>Língua Escrita: usos e formas.</p> <p>Língua oral: gêneros discursivos.</p> <p>Língua oral: usos e formas.</p> <p>Língua oral: valores, normas e atitudes.</p> <p>Ortografia.</p> <p>Pontuação.</p>	
<p>UF</p>	<p>Lista dos Estados Brasileiros e Distrito Federal</p>	<p>Neste item, o professor poderá especificar se quer fazer a busca por unidade federativa ou, se preferir, buscar por todos eles</p>
<p>Ordem de classificação</p>	<p>Relevância</p>	<p>Esta categoria apresenta</p>

	Ordem de publicação Mais comentadas Melhor classificadas Ordem alfabética Mais acessadas	várias classificações para os roteiros de aula publicados.
--	--	--

Fonte: Reflexões Pedagógicas. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/orientacao_criando_aula.pdf> Acesso em: mai. 2013.

Na figura abaixo, pode-se verificar a forma como as orientações são apresentadas aos professores, com especificação passo a passo de como elaborar um roteiro para ser incluído na sugestão de aulas. Observa-se que o guia traz elementos verbais e não verbais que facilitam a navegação e a compreensão do usuário, mesmo que ele não tenha habilidade ou familiaridade com a tecnologia digital.

Figura 2 – Tutorial para elaboração do roteiro de aula

O próximo espaço a ser preenchido é a **ESTRUTURA CURRICULAR**:

* 1. Escolha o **NÍVEL DE ENSINO** ou a **MODALIDADE** para a qual sua aula é indicada.

* 2. Depois de escolher o nível ou a modalidade, escolha o **COMPONENTE CURRICULAR** da sua aula.

* 3. Depois de escolher o componente curricular, escolha o **TEMA** que está relacionado com sua aula e depois clique em "Adicionar".

* Você poderá escolher mais de um nível de ensino ou modalidade e mais de um tema.

À medida que você for adicionando os temas, a **ESTRUTURA CURRICULAR** ficará relacionada no final da página.

Equipe do Portal do Professor – Secretaria de Educação Básica
Ministério da Educação – Brasília - DF

Fonte: Criado pelo autor através de um *printscreen* da tela "Utilizando a ferramenta de criação de aula" do Portal do Professor do MEC. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/orientacao_utilizando_ferramenta.pdf>. Acesso em: mai. 2013.

Além da categorização, a composição das aulas também deve ser padronizada, seguindo uma estrutura pré-concebida pela equipe do portal. Um roteiro de aula deverá conter:

- Título/tema: relacionado ao assunto tratado nos objetivos;

- b) Estrutura curricular: identificação para qual nível de ensino ou modalidade a aula será direcionada. Desde que atenda aos propósitos de ensino, uma aula poderá ser direcionada a mais de um nível ou modalidade;
- c) Objetivos: explicitação do que o aluno poderá aprender ao participar da aula;
- d) Duração das atividades: sugestão do tempo necessário para desenvolver as atividades propostas, ou seja, quantas horas/aula deverão ser disponibilizadas;
- e) Conhecimentos prévios: listagem, de forma objetiva, dos conhecimentos ou habilidades necessárias para que o aluno participe da aula proposta;
- f) Estratégias e recursos: referem-se às orientações didáticas para que o professor desenvolva cada situação proposta a fim de alcançar os objetivos. Essas orientações sugerem os procedimentos e a metodologia adotados para a realização das atividades.
- g) Recursos: indicação das ferramentas didáticas que o professor deverá utilizar durante as aulas;
- h) Recursos complementares: dicas e sugestões de como o professor poderá aperfeiçoar e aprofundar o tema abordado nas aulas;
- i) Avaliação: explicitação dos instrumentos e das estratégias que serão utilizados para verificar o que os alunos aprenderam.

Ao finalizar a elaboração da sua aula, o professor precisa enviá-la para avaliação de uma equipe de professores avaliadores. O roteiro será analisado e, se aprovado, a aula será publicada. Caso contrário, ela poderá ser reenviada para o professor que a produziu, a fim de que ele faça as correções sugeridas. Embora sejam definidos regras e padrões para a publicação das aulas, bem como recomendações de cunho pedagógico, com pressupostos das teorias de ensino e aprendizagem contemporâneas, não parece haver restrição para elaboração.

Apesar de os critérios de análise dos pareceristas também não serem explicitados, indicando apenas que a reedição será feita caso não se cumpram as determinações de catalogação de acordo com os itens predefinidos, é importante ressaltar o valor atribuído à avaliação das aulas por uma equipe especializada, pois oferece credibilidade e confiabilidade aos modelos de aula publicados.

Ao utilizar o Espaço da Aula para compartilhar e publicar roteiros, o professor tem a oportunidade de apresentar o seu trabalho e demonstrar as crenças, as concepções teóricas e as ações que sustentam a sua prática pedagógica. Este espaço de formação docente, legitimado pelo Portal, dá voz aos professores e oferece pistas para que possamos observar convergências

e divergências entre os estudos contemporâneos sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e as ações empreendidas na educação escolar.

Após a descrição detalhada do ambiente que originou esta pesquisa, passaremos a descrever os critérios de análise das onze aulas selecionadas.

3.5 Os critérios de análise

A integração das mídias digitais nos espaços escolares vem exigindo novas metodologias e práticas pedagógicas fundamentadas na participação, colaboração e interatividade, conforme explica Coscarelli (2007):

A escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção do conhecimento. Os alunos precisam saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes. Para isso é preciso que a escola abra mão de um conteúdo ou uma “matéria” rigidamente predeterminada, e seja capaz de administrar a flexibilidade exigida daqueles que querem adotar uma postura de construção de conhecimento. Assim, conseguiremos partir do que os alunos já sabem (e não do que já deveriam saber ou do que a escola acredita de antemão que eles não saibam) e ajudá-los a conquistar novos espaços. (COSCARELLI, 2007, p. 32)

Da mesma forma, as abordagens pedagógicas do ensino da leitura, a noção de letramentos (multiletramentos) e de hipertextos, referendadas no Capítulo 2 precisam ser consideradas nas propostas educativas e nas práticas de ensino da leitura em contextos digitais.

Nessa direção, os critérios delineados para a análise e interpretação dos roteiros de aula se basearam nos seguintes pressupostos:

- a) Concepção de aprendizagem: este critério analisa a concepção de ensino e aprendizagem subjacente à situação didática planejada. De acordo com a descrição metodológica, procura-se evidenciar a relação professor-aluno, a participação do aluno, as propostas de intervenção sugeridas, a organização e estruturação do ambiente de aprendizagem, buscando relacioná-los aos objetivos propostos; essas análises são feitas a fim de verificar se as atividades propostas têm um cunho mais behaviorista, comportamentalista, se abraça uma abordagem mais construtivista (Piaget), construcionista (Pappert) e/ou se tem um enfoque maior na interação dos alunos, na aprendizagem colaborativa (Vygotsky).
- b) Concepção de língua: este critério analisa a escolha dos recursos didáticos para o trabalho de leitura, os gêneros textuais propostos, a interação dos alunos com os objetos de leitura, os suportes, assim como as estratégias de leitura colocadas em ação

frente aos textos trabalhados, dentre outros, a fim de verificar que concepção de língua fundamenta as atividades: se uma abordagem da língua como código, estrutura, conjunto de regras ou se há uma concepção mais dialógica e interacional dela;

c) Uso da tecnologia: este item procura evidenciar como os professores sugerem a exploração dos ambientes e das ferramentas digitais oferecidas pela tecnologia, bem como as contribuições oferecidas para desenvolver o letramento digital.

A partir dos princípios descritos acima, elaboramos o nosso parecer sobre as aulas analisadas. No entanto, é importante ressaltar que os critérios representam uma maneira didática de guiar o olhar para os registros dos professores e não constituem os únicos modelos possíveis. Além disso, todos eles aparecem entrelaçados na organização dos discursos e resultam de uma mescla de concepções e crenças que não podem ser desconsideradas. Ao interpretar as aulas, procuramos evidenciar as intenções pedagógicas e as teorias mais salientes que emergem do discurso e da organização proposta pelos professores.

No próximo capítulo, serão apresentadas as análises feitas de cada aula e uma interpretação possível, resultado dos estudos e dos referenciais teóricos defendidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO 4

“Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias, que ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral [...], não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia.” (FREIRE, Paulo, 1982, p. 30-31)

4 RESULTADO DAS ANÁLISES

O objetivo deste capítulo é descrever as análises elaboradas sobre cada um dos onze roteiros de aulas selecionados no *link* “Sugestão de Aulas” do Espaço da Aula. O processo de análise contou com a colaboração da equipe do Redigir, que promoveu algumas interpretações e muito contribuiu para verificar omissões e acrescentar novas observações.

As interpretações foram guiadas pelas seguintes questões:

- a) O que os professores estão propondo em suas aulas para desenvolver o letramento digital de seus alunos?;
- b) Que concepções didático-pedagógicas e que práticas de leitura estão subjacentes às propostas publicadas pelos professores em suas aulas, no Portal?;
- c) Quais recursos multimidiáticos os professores integram nas recomendações das aulas publicadas?;
- d) Que gêneros e ambientes digitais são eleitos para o trabalho escolar e como são abordados na perspectiva da linguagem?.

Na primeira seção, serão apresentadas as análises de cada roteiro. Na segunda seção, algumas considerações referentes às análises.

4.1 Análises das Aulas

Ensinar e aprender a leitura na perspectiva do letramento, incluindo o digital, significa que os professores precisam considerar algumas concepções que rompam com os modelos transmissivos de aprendizagem e aproximem a linguagem e seus usos das práticas e contextos em que ela se realiza.

Sobre o papel do professor e as situações de ensino e aprendizagem com a incorporação das tecnologias digitais Silva (2010) argumenta que:

[...] O desafio está basicamente no fato de que os professores precisam atentar para o ‘estilo digital de apreensão dos conhecimentos’ (KENSKI, 1997), isto é, para um novo comportamento de aprendizagem oriundo também da nova racionalidade técnica e dos estímulos perceptivos que ela engendra. [...]
 [...] Ela tem tudo a ver com a modalidade comunicacional interativa, já que aqui o movimento dessas tecnologias permite o tratamento complexo das informações, ou

seja, disponibilizando para o usuário autoria, intervenção, bidirecionalidade e múltiplas redes de conexões [...]. (SILVA, 2010, p. 86 – 87)

A elaboração de um roteiro de aula pode favorecer os processos de formação dos professores. Primeiro, para quem elabora, porque a escrita provoca um distanciamento da prática e promove um diálogo entre o que já se sabe e o que se precisa saber sobre determinada situação. Segundo, para seus pares, porque um modelo representa fonte de inspiração tanto para adaptá-lo quanto para utilizá-lo em outros contextos.

Nos quadros a seguir estarão descritas as análises das aulas.

1. Blogs: eu digo o que penso!

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=40256>

Atividade (<i>link</i>)	Blogs: eu digo o que penso! http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=40256
Conceitos e gêneros	<i>Blog</i> , cartaz, diário, hipergênero.
Nível de ensino	Ensino Fundamental Final
Descrição	Nesta aula, os alunos conhecem o <i>blog</i> como um suporte digital que integra diferentes gêneros textuais e analisam suas diferentes finalidades comunicativas. Também aprendem a construir um <i>blog</i> da turma e a produzir textos argumentativos.
Concepção de aprendizagem	A proposta da aula parece se fundamentar em uma concepção de aprendizagem construtivista e interacionista. Os alunos têm um papel ativo na apropriação do novo conhecimento, que se dá por meio da interação com a língua e com seus pares. Os roteiros de perguntas sobre determinado assunto, no caso o <i>blog</i> e o diário, orientam a atividade do aluno e favorecem diferentes procedimentos de leitura e a compreensão compartilhada de significados sobre os textos lidos. As orientações didáticas evidenciam a formação de uma rede interativa de aprendizagem na qual professor e alunos são autorizados a trocar informações, levantar hipóteses, defender pontos de vista. A formação de pequenos grupos de trabalho, sugestão proposta para a construção do <i>blog</i> e para a produção do texto argumentativo, sugere que o professor tem um papel importante na construção do conhecimento dos alunos, uma vez que lhes possibilita o monitoramento e a organização de tarefas específicas para alcançar os objetivos previstos.

<p>Concepção de língua</p>	<p>A língua é considerada em suas dimensões discursivas, social e histórica. Vista como uma atividade comunicativa e interacional considera o <i>blog</i> como um contexto particular de recepção e produção de diferentes gêneros textuais. A leitura e a escrita são evidenciadas como práticas sociais, portadoras de sentido e significado. Aprende-se a construir um <i>blog</i> lendo <i>blogs</i>, investigando suas estruturas e características. O uso de diferentes mídias como a impressa, o vídeo, o computador e a internet contribuem para o desenvolvimento dos letramentos dos alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de observar a língua enquanto objeto que sofre modificações ao longo dos anos.</p>
<p>Uso da tecnologia</p>	<p>Durante as atividades várias tecnologias são apresentadas aos alunos. Inicialmente, eles acessam diferentes <i>blogs</i> e exploram suas características a partir de um roteiro de perguntas. Eles também assistem a filmes, leem material impresso como livros e textos para conhecer e aprofundar os conceitos sobre <i>blogs</i> e diários.</p>
<p>Contribuições para o letramento dos alunos</p>	<p>As situações propostas podem favorecer o alcance dos objetivos, quais sejam: conhecer o <i>blog</i> e suas finalidades, construir um <i>blog</i> da turma, conhecer os vários gêneros textuais publicados em um <i>blog</i>. A avaliação tem caráter formativo e acontece ao longo de todas as atividades: na observação atenta do professor sobre a participação e elaboração das ideias pelos alunos, nos registros feitos para a apreensão global das informações sobre cada assunto tratado, no resultado do empreendimento final, construir um <i>blog</i> e produzir um texto argumentativo. Algumas orientações tais como produzir cartazes e escrever um texto argumentativo, no contexto da aula, parecem distanciar dos objetivos iniciais. Os alunos são solicitados a produzir cartazes para comunicar à comunidade a importância dos <i>blogs</i> e suas possibilidades. Avaliar a necessidade de ir do digital para o impresso será importante em cada contexto, pois deve-se levar em consideração as intenções e a escolha do suporte para atender aos objetivos. Os alunos estão conversando sobre <i>blogs</i> e diários e, de repente, a professora sugere a leitura de um texto sobre pirataria e a escrita de um texto opinativo sobre o mesmo tema. Não há uma razão clara para introduzir um novo texto completamente distinto</p>

	do assunto em questão. Os alunos escrevem usando o caderno e não o computador. Parece que o texto servirá para a avaliação do professor e a postagem no <i>blog</i> , a produção não tem um critério claro e uma intenção explícita.
Observações	A aula foi muito bem planejada e as orientações claras e objetivas. Tanto em relação à leitura quanto à escrita são evidenciados os propósitos e os procedimentos próprios de cada atividade, tais como: ler para buscar informação, para avaliar os contextos de produção e o público potencial, para se posicionar criticamente; planejar o que se vai escrever, escrever considerando os interlocutores e o local de publicação, revisar o escrito. No entanto, professores e alunos poderiam continuar conversando e produzindo textos sobre o tema da aula e não incluindo outro texto para servir de pretexto para postar no <i>blog</i> .

2. Da carta ao *e-mail*

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38839>

Atividade (<i>link</i>)	Da carta ao <i>e-mail</i> http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38839
Conceitos e gêneros	Carta, <i>e-mail</i>
Nível de ensino	Ensino Fundamental Final
Descrição	As atividades propostas nesta sequência didática apresentam aos alunos dois gêneros textuais, a carta e o <i>e-mail</i> . Eles terão oportunidade de perceber suas semelhanças e diferenças, os recursos linguísticos utilizados, a forma e o conteúdo a partir da escolha de um destinatário específico.
Concepção de aprendizagem	Nestas aulas, a concepção de aprendizagem parece se apoiar nas bases teóricas construtivistas e interacionistas. Os alunos aprendem sobre a carta e o <i>e-mail</i> a partir da interação com esses gêneros textuais. Investigam suas principais características e seus contextos de produção. As socializações e sínteses das discussões favorecem a construção compartilhada de conhecimentos, demonstrando a importância das interações no processo de aprendizagem. O professor desempenha um

	<p>papel relevante em cada uma das atividades, intervindo e promovendo as trocas, o intercâmbio de ideias, contribuindo, assim, para aprofundar e organizar os conceitos trabalhados.</p>
<p>Concepção de língua</p>	<p>A língua é entendida como uma atividade comunicativa, pois considera os seus usos sociais, os seus contextos discursivos e seus aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos. As sínteses orais sobre a leitura da carta e do <i>e-mail</i> e as possíveis associações dos diferentes destinatários aos recursos linguísticos utilizados possibilitam aos alunos a atividade metacognitiva, ou seja, ao compartilhar suas ideias percorrem o caminho que fizeram e explicitam as estratégias usadas durante o ato de leitura. As dimensões linguísticas, discursiva e textual são desenvolvidas nas atividades em que os alunos decidem, em função do destinatário e do gênero eleito, como organizar o texto, como selecionar o conteúdo ou assunto, que linguagem utilizar, qual a forma e o tratamento mais adequado.</p>
<p>Uso da tecnologia</p>	<p>Os alunos leem cartas na tela do computador ao acessarem alguns endereços eletrônicos sugeridos. Na terceira aula, o professor disponibiliza uma carta impressa, mas não fica claro se ela será distribuída para os alunos ou se eles a verão no projetor multimídia. Após o trabalho com as cartas, os alunos terão a oportunidade de conversar sobre os <i>e-mails</i> e criar um endereço eletrônico.</p>
<p>Contribuições para o letramento dos alunos</p>	<p>Nestas aulas, os alunos poderão aprender sobre as cartas e os <i>e-mails</i>, comparando os contextos de produção, a linguagem utilizada e os destinatários. No entanto, há muito mais orientações para o trabalho com o gênero carta do que com o gênero <i>e-mail</i>. O ambiente digital é pouco explorado tanto na perspectiva técnica quanto em sua função social. Parece que aprender sobre a carta foi um pré-requisito para utilizar o <i>e-mail</i>. Sobre o trabalho com a carta, também não é oferecida a possibilidade de observar diferentes modelos impressos, inclusive como são postadas, já que esta seria uma diferença marcante entre elas e os <i>e-mails</i>. Em relação aos <i>e-mails</i>, não são apresentadas orientações claras de como acessar a internet e criar uma conta. Além disso, não há uma investigação prévia com os alunos sobre o uso desse gênero no cotidiano deles. As produções sugeridas como atividade final, tanto de cartas quanto</p>

	de <i>e-mails</i> , não apresentam um propósito claro. Pedir aos alunos que escrevam cartas e <i>e-mails</i> para os colegas passam a ser atividades escolares nas quais o tratamento dado aos gêneros em questão se afastam do seu caráter social.
Observações	As atividades são bem elaboradas e procuram incluir as novas tecnologias aos contextos das práticas escolares. As orientações didáticas contribuem para que os professores possam selecionar materiais, usar imagens e variar as metodologias adotadas para ensinar. Apenas em relação ao <i>e-mail</i> , não há esclarecimentos de como criar uma conta, nem tampouco confrontar diferentes modalidades de organização e de usos. Não explicita, por exemplo, aspectos relacionados aos elementos discursivos fixos (Assis, 2007) – o cabeçalho (“Para”, “De”, “Assunto”, “Data” ou “Enviada em”); as relações entre o texto oral e o texto escrito; as funções; os propósitos; etc.

3. Gêneros textuais: *chat*

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6466>

Atividade (<i>link</i>)	Gêneros textuais: <i>chat</i> http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6466
Conceitos e gêneros	<i>Chat</i> , texto oral e texto escrito, texto informativo.
Nível de ensino	Ensino Fundamental Final
Descrição	Nestas aulas, os alunos vão aprender as características do <i>chat</i> , principalmente, sua forma de organização e a linguagem utilizada. Também terão a oportunidade de participar de um <i>chat</i> para colocar em ação os conhecimentos aprendidos.
Concepção de aprendizagem	A abordagem de ensino e aprendizagem destas aulas parece ser construtivista sociointeracionista. Os alunos participam ativamente do processo de construção do próprio conhecimento quando colocam em ação seus conhecimentos prévios e dialogam com seus pares e com os objetos de leitura. Ao observar e analisar os <i>chats</i> , fazendo comparações relevantes sobre eles, os alunos pensam e elaboram ideias sobre os conceitos e as práticas sociais nas quais o gênero digital em questão está

	<p>inserido. O professor promove a interação e cria oportunidade para que os saberes sejam compartilhados. Há roteiros de perguntas que mobilizam os alunos a terem uma ação autônoma e reflexiva frente à atividade, encorajando-os a elaborarem suas próprias compreensões, podendo ampliá-las, confirmá-las ou refutá-las em um ambiente de colaboração e aprendizagens mútuas.</p>
Concepção de língua	<p>O uso do <i>chat</i> como um gênero digital, nestas aulas, reforça a ideia de que a língua é um objeto de conhecimento tratado como atividade comunicativa, social e histórica. As características desse gênero e de seus usos são abordadas de modo que o aluno possa reconhecer suas potencialidades, suas formas de interação, ampliando-lhes as capacidades letradas. A leitura e a escrita são encaradas como processos cognitivos a partir dos quais os alunos reestruturam e organizam suas estratégias para construir e produzir sentidos. A dimensão linguística é desenvolvida na observação atenta das organizações sintáticas e lexicais dos <i>chats</i> e nas variações da linguagem utilizada. A modalidade discursiva de expressar por escrito um texto com traços de oralidade também são evidenciados durante as leituras.</p>
Uso da tecnologia	<p>A proposta da aula é que os alunos conheçam o <i>chat</i> e suas especificidades enquanto gênero digital. Para isso, os autores recomendam que eles já saibam acessar a internet e usar os recursos computacionais. Então, a princípio, nestas aulas sugere-se a leitura de <i>chats</i> disponíveis em <i>links</i> e o uso de texto informativo sobre o <i>chat</i>.</p>
Contribuições para o letramento dos alunos	<p>A proposta apresentada cumpre o seu objetivo de conhecer o <i>chat</i>. As atividades planejadas pelos autores para a leitura dos <i>chats</i> e do texto informativo são muito bem estruturadas, com orientações claras e sugestões de intervenções, podendo favorecer a aprendizagem dos alunos. Eles são convidados a localizar informações, fazer comparações e generalizações, observar os propósitos do texto e os potenciais leitores, produzir inferências sobre os contextos em que os <i>chats</i> são desenvolvidos. A perspectiva cognitiva das estratégias de leitura que os sujeitos colocam em ação quando leem são bem trabalhadas nestas aulas. Além disso, propõe-se a criação de uma prática colaborativa entre o</p>

	<p>professor e os alunos para que compartilhem as compreensões sobre os textos lidos. Entretanto, as propostas apresentadas têm como foco o gênero na perspectiva da forma e da organização, possibilitando poucas contribuições para o letramento digital. Não fica claro nas orientações se os alunos vão acessar os <i>links</i> sugeridos no computador ou se a professora vai disponibilizar os textos impressos para ler os exemplos de <i>chats</i>. Na avaliação, há sugestão para levar os alunos para a sala de informática, a fim de que possam bater papo em um <i>chat</i>, mas não fica claro quais são os propósitos dessa atividade. A escolarização da tarefa trata o gênero como conteúdo a ser estudado e traz poucas contribuições para refletir sobre a língua em uso e suas possibilidades discursivas.</p>
Observações	<p>Apesar de o roteiro estar bem estruturado, com propostas de discussão sobre o <i>chat</i>, que incluem a sua forma de organização, o público potencial e as particularidades discursivas do gênero, se as aulas não forem realizadas no computador, perdem o seu sentido. Usar um <i>chat</i> significa participar de uma conversação que requer um conjunto de habilidades, desde a escolha do evento comunicativo até as escolhas composicionais próprias do gênero. Além disso, recursos como <i>nicknames</i> e <i>emotions</i> são bastante característicos desse gênero e merecem ser aprofundados. Nesse sentido, estas aulas oferecem pouca possibilidade para os alunos desenvolverem o letramento digital.</p>

4. Navegando na diversidade textual com hipertexto

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21910>

Atividade (link)	<p>Navegando na diversidade textual com hipertexto http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21910</p>
Conceitos e gêneros	<p>Folheto, texto enigmático, letra de música.</p>
Nível de ensino	<p>Ensino Fundamental Inicial</p>
Descrição	<p>As autoras propõem uma conversa inicial sobre o tema meio ambiente, mas não se explicita para os alunos as intenções do trabalho a ser desenvolvido. Os objetivos elencados não condizem com o desenvolvimento da aula. Há um conjunto de atividades que não parecem</p>

	estruturadas e organizadas para alcançar um objetivo conhecido por todos.
Concepção de aprendizagem	Pela estrutura da aula apresentada é difícil inferir qual a concepção de aprendizagem fundamenta a proposta das autoras. As sugestões de atividades como a leitura de um texto enigmático sobre a árvore, a discussão oral sobre o meio ambiente, a produção coletiva dos gêneros paródia, poemas e relatórios sem as orientações metodológicas e intenções pedagógicas parece indicar que não há clareza a respeito do que se espera que os alunos aprendam. Todas estas questões indicam uma proposta de cunho behaviorista, de caráter prescritivo e mecânico do conhecimento a ser aprendido.
Concepção de língua	Os textos que aparecem como sugestão de trabalho não se constituem meios para os alunos aprenderem a língua em uso. As recomendações são completamente carentes de sentido e não se explicita as possíveis intervenções para levar os alunos a desenvolverem a competência leitora e escritora, conforme descrevem os objetivos.
Uso da tecnologia	As tecnologias usadas pelos alunos são exclusivamente os materiais impressos. Ao professor sugere-se que utilize música, máquina fotográfica e impressora.
Contribuições para o letramento dos alunos	Como integração das novas tecnologias ao contexto das práticas escolares não há nenhum ponto positivo. Também não se pode dizer que as crianças aprendem diferentes gêneros textuais simplesmente porque eles lhe são apresentados. Há carência de metodologias para desenvolver o letramento dos alunos.
Observações	O título da aula não condiz com a proposta apresentada. As informações oferecidas não são suficientes para delinear uma condição necessária para o ensino da leitura e da escrita e para introdução das novas tecnologias na sala de aula.

5. O gênero comentário na mídia *web*

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19259>

Atividade	O gênero comentário na mídia <i>web</i>
(link)	http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19259
Conceitos e	Gênero notícia e comentário, recursos linguísticos, leitura

gêneros	
Nível de ensino	Ensino Fundamental Final Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio
Descrição	Nesta aula, os alunos farão a leitura coletiva, no telão, de uma notícia postada na internet sobre o tema futebol – Copa do Mundo. Também leem os comentários escritos pelos internautas sobre o conteúdo da notícia. Esta atividade tem por objetivo a observação da estrutura desse gênero, tais como: uso da linguagem (formal ou informal), recursos linguísticos utilizados para produzir determinados sentidos, função dos comentários na <i>web</i> . Finalmente, os alunos são solicitados a levar materiais da mídia impressa, jornais e revistas, para selecionar notícias, artigos ou reportagens e escrever um comentário, no caderno, sobre o texto selecionado. Esse comentário será entregue para o professor avaliar o que os alunos aprenderam.
Concepção de aprendizagem	Uma abordagem pedagógica de cunho sociointeracionista parece prevalecer nas situações em que os alunos interagem com os colegas para construir interpretações sobre o tema em questão. Este compartilhamento de ideias e a explicitação dos argumentos no grupo pressupõe que o desenvolvimento cognitivo pode ser alcançado quando os participantes aprendem uns com os outros. O tratamento didático das situações de leitura, tanto dos comentários quanto da notícia, na internet, demonstra o interesse em levar para o contexto escolar uma prática social valorizada, propondo uma abordagem significativa do conhecimento. Já a atividade de produção do texto assume um caráter prescritivo, pois a escrita do comentário serve exclusivamente para o professor observar o que o aluno aprendeu. O modelo pedagógico tradicional adotado nessa atividade preocupa-se mais com a técnica do que propriamente com os usos sociais e significativos do conhecimento que se pretende ensinar.
Concepção de língua	A língua pode ser considerada como uma atividade comunicativa tanto quanto como uma disciplina a ser estudada. Ao selecionar um gênero da mídia digital, o comentário, a linguagem em sua dimensão discursiva e social é abordada na perspectiva desse gênero, de suas características e

	<p>funções. No entanto, a escrita do comentário reverte-se em uma atividade escolar, na qual a língua assume uma função de conteúdo a ser ensinado pela sua forma e estrutura. Pressupõe, assim, um reducionismo da língua enquanto objeto de conhecimento que integra as práticas sociais de leitura e escrita e aos usos que dela se faz em diferentes contextos comunicativos.</p>
Uso da tecnologia	<p>Os alunos terão acesso a textos da internet por meio do telão. Jornais e revistas impressos e caderno.</p>
Contribuições para o letramento dos alunos	<p>A perspectiva dicotômica da abordagem teórica da aula não garante a integração da mídia digital como atividade significativa e interessante para os alunos. Desse modo, não se pode evidenciar ganhos positivos em relação ao letramento digital. A escolha do texto sobre a copa do mundo, por ser um tema atual na época, poderia desencadear atividades bastante ricas de leitura e compreensão. No entanto, vários aspectos interferem negativamente o desenvolvimento da aula. Os alunos leem um texto selecionado pela professora por meio do telão. Não se sugere, por exemplo, que eles procurem textos sobre o tema em seus próprios computadores ou que leiam diferentes opiniões, notícias e reportagens sobre o mesmo assunto. Desse modo, perde-se a oportunidade de ensinar a fazer busca, a selecionar informações, a acessar <i>links</i>, dentre outros aspectos da <i>web</i>. O roteiro de perguntas que segue à leitura da notícia e dos comentários pode auxiliar os alunos a construírem interpretações e significados partilhados sobre o escrito, mas a dinâmica proposta inibe participações mais dinâmicas e discussões mais amplas tanto sobre os aspectos linguísticos/discursivos quanto sobre o tema em questão. A atividade de produzir comentários a partir da escolha de um texto da mídia impressa, que os alunos deverão levar para a escola, desvirtua completamente a capacidade de refletir sobre o gênero que é marcadamente presente na mídia digital. Parece que a situação proposta é apenas um pretexto para ensinar a língua, que está desvinculada do seu contexto comunicativo e do seu propósito real.</p>
Observações	<p>A atividade deixa de cumprir o seu propósito inicial, que é a abordagem do gênero comentário na <i>web</i>, quando a professora não antecipa para os alunos a sua intenção e nem deixa claros os objetivos que eles deverão</p>

	<p>alcançar no desenvolvimento do trabalho. A escolarização do conteúdo denota uma transposição didática pouco elaborada e mal conduzida, que pouco contribui para os alunos se inserirem no universo de leitura e escrita em ambiente digital. Não há orientações claras sobre os textos que os alunos vão eleger para escrever seus comentários e nem se terão relação com o tema inicial, copa do mundo. Ainda, a redação dos comentários no caderno evidencia a resistência de reconhecer o digital como um recurso eficiente para ensinar os alunos a leitura e a escrita. A <i>web</i> é apenas um pretexto e não um meio para desenvolver os múltiplos letramentos.</p>
--	--

6. O gênero *scrap* do Orkut

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18900>

Atividade (link)	O gênero <i>scrap</i> do Orkut http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18900
Conceitos e gêneros	<i>Scrap</i> , <i>Orkut</i> , internet.
Nível de ensino	Ensino Fundamental Inicial
Descrição	Nesta aula, os alunos poderão aprender a usar o <i>Orkut</i> e se comunicar por meio do <i>Scrap</i> . Além disso, poderão observar a linguagem utilizada nesse gênero e os recursos linguísticos para produzir sentidos diversos.
Concepção de aprendizagem	A abordagem pedagógica parece de cunho interacionista e construtivista. Os alunos desempenham um papel fundamental na interação e na apropriação do novo conhecimento. O professor age como quem facilita e organiza as condições para efetivas aprendizagens: considera os conhecimentos prévios dos alunos, cria oportunidades de trocas e explicitação de ideias, oferece ajuda quando necessário.
Concepção de língua	A língua é abordada em sua dimensão discursiva e linguística. A discursividade pode ser observada na escolha do gênero, nos elementos não verbais e a integração deles no <i>scrap</i> , na situação comunicativa e nos interlocutores. A dimensão linguística é abordada na análise e estrutura sintática dos enunciados, dos elementos lexicais explorados, dos recursos utilizados, na estrutura fonológica das palavras.
Uso da	Os alunos terão a oportunidade de acessar a internet e criar uma conta no

tecnologia	<i>Orkut</i> para escrever e ler <i>scraps</i> . Também são usados textos impressos.
Contribuições para o letramento dos alunos	<p>O uso do <i>Orkut</i> e dos <i>scraps</i> como prática de leitura e escrita na escola pode favorecer o letramento digital dos alunos e tornar significativa a reflexão da língua. Esse gênero, por ser familiar e fazer parte do cotidiano deles tende a dar um sentido prazeroso à atividade. A primeira conversa sobre o uso da internet e o conhecimento dos alunos sobre o gênero em questão demonstra o cuidado da professora em investigar os conceitos e práticas já construídos por eles. A partir disso, os alunos convidam uns aos outros para fazer parte da comunidade virtual, promovendo trocas e ajudas mútuas para a integração das tics. As orientações sugeridas para as atividades de leitura, tanto dos impressos de exemplos de páginas do <i>Orkut</i> com <i>scraps</i> quanto do texto informativo sobre o gênero são bastante interessantes, mas correm o risco de tornarem-se exercícios inócuos, de perguntas e respostas, que não levem à reflexão e à construção de argumentações. Por isso, os professores precisam encarar os roteiros como propostas para organizar os conhecimentos e oportunizar a explicitação de opiniões. Em relação à composição do gênero <i>scrap</i> e dos recursos linguísticos utilizados na construção do texto, mais do que identificá-los como marcas de oralidade e introdução de elementos icônicos poderia se propor uma reflexão sobre as suas escolhas e grafias, as razões que levaram os internautas a eleger uma forma de escrita e não outra, a análise da consciência fonológica, etc. Na avaliação sugere-se que os alunos escrevam <i>scraps</i> uns para os outros para que o professor avalie suas formas de registro. A situação de escrita não se mostra autêntica, uma vez que o <i>scrap</i> se caracteriza, principalmente, por adotar uma linguagem própria, com muitas variáveis e distante dos padrões convencionais.</p>
Observações	Embora a aula seja muito interessante para incluir os novos letramentos às práticas escolares, há questões como as apontadas anteriormente que merecem certas adequações e revisões para ampliar as possibilidades de sua aplicação.

7. Trabalhando com hipertexto

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=30876>

Atividade (<i>link</i>)	Trabalhando com hipertexto http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=30876
Conceitos e gêneros	<i>Bullying</i> , hipertexto, <i>link</i> , <i>hiperlink</i>
Nível de ensino	Ensino Fundamental Final
Descrição	A autora propõe que os alunos produzam um texto escrito em folha de papel e depois o digitem no computador para criar <i>links</i> e transformá-lo em um hipertexto digital. O tema da aula é <i>bullying</i> .
Concepção de aprendizagem	A concepção que fundamenta a aula parece ser construtivista sociointeracionista. O professor leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e favorece a interação entre texto e leitor e entre os pares, para que possam compartilhar informações sobre o que sabem e o que precisam saber para compreender e escrever a respeito do <i>bullying</i> . A proposta de construir um texto coletivo e conversar sobre o tema a partir de diferentes fontes pressupõe um ensino que coloca o aluno como ator responsável pela construção de seu próprio conhecimento.
Concepção de língua	A língua é entendida em sua função social e comunicativa por meio da qual os alunos buscam informação e analisam os seus contextos de produção. A leitura de diferentes textos reflete uma abordagem que vai além dos processos cognitivos do leitor, pois coloca-o diante de uma situação que requer articular o contexto social de produção às suas experiências pessoais com o tema em questão, favorecendo uma expressão crítica e analítica do conceito a ser aprendido. No entanto, em outro momento da aula a língua deixa de ser considerada em sua dimensão discursiva e passa a ter um caráter normativo. Faltam critérios e propósitos para a escrita do texto sobre <i>bullying</i> e os modos de leitura do impresso para o digital não são considerados.
Uso da tecnologia	Nesta aula, os alunos terão a oportunidade de assistir a vídeos, ler textos na tela e produzir textos digitais sobre o tema <i>bullying</i> . A integração da imagem com o texto verbal escrito pode contribuir para ampliar as capacidades de compreensão e observar diferentes abordagens sobre o mesmo tema. Os alunos também poderão aprender a construir um hipertexto digital e criar <i>links</i> em seus próprios textos.

<p>Contribuições para o letramento dos alunos</p>	<p>A proposta inicial, de ensinar os alunos a produzir um hipertexto digital, se mostra bastante interessante para incluir as novas tecnologias nas situações escolares e para ampliar os letramentos dos alunos. A opção de assistir vídeo, ler texto na tela, buscar e selecionar informações também demonstra um propósito de diversificar as metodologias para ensinar. No entanto, a falta de clareza nas orientações didáticas ao longo das atividades se mostra ineficaz para conquistar o objetivo pretendido, que é ensinar os alunos a escreverem um hipertexto digital. Em relação aos vídeos, por exemplo, a autora não explicita para os alunos o objetivo da atividade nem elabora recomendações sobre o que observar, que pontos serão discutidos, etc. A escrita de um texto em grupo, sugerida pelas autoras, sobre o tema <i>bullying</i>, é carente de sentido. Pede-se aos alunos que redijam um texto, que pode ser dissertativo, descritivo ou narrativo, mas não deixa claro para quem eles vão escrever, onde vão publicar, com qual intenção, que gênero usar. Também não se estabelece critérios para avaliar os textos dos alunos. A produção do hipertexto digital, com criação de <i>links</i> pelos alunos, carece de metodologias e estratégias que os levem, de fato, a aprender os modos de ler, escrever e produzir sentidos com as novas possibilidades. Quais critérios utilizar para escolher os <i>links</i>, que novas informações oferecer para produzir outros sentidos ao clicar nos <i>links</i> selecionados, como integrar outras mídias e se elas são necessárias, que ideologias e compreensões podem ser criadas quando se elege um ou outro <i>link</i>? Todas essas questões, subjacentes à produção do hipertexto digital, interferem na aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente, na construção da textualidade nesse contexto. A autora, talvez tenha se preocupado mais em ensinar as questões técnicas para a elaboração do hipertexto e deixado de lado os aspectos conceituais da linguagem, tão importantes para o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras em ambiente digital. Há outra inadequação na aula que é escrever um texto em folha de papel para depois digitá-lo. Por que não escrever na tela do computador? Isso demonstra o uso do digital apenas como pretexto e não como um recurso capaz de promover verdadeiras aprendizagens.</p>
<p>Observações</p>	<p>Um dos objetivos da aula é que os alunos escrevam textos sobre o</p>

	<p><i>bullying</i>, no ambiente impresso, e depois o transformem em um hipertexto digital, criando <i>links</i>. Um dos procedimentos fundamentais no processo de produção escrita é ter clareza da finalidade, do público e do local de publicação do texto, condições para se fazer um planejamento inicial. Aqui, parece que o tema em questão é um pretexto para escrever um hipertexto digital. A carência de sentido torna a atividade um exercício escolar distanciado das práticas sociais em que a leitura e a escrita assumem uma dimensão real e significativa.</p>
--	--

8. Trabalhando o gênero piada por meio da tecnologia

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10792>

Atividade (<i>link</i>)	Trabalhando o gênero piada por meio da tecnologia http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10792
Conceitos e gêneros	Internet, computador, <i>mouse</i> , teclado, gênero piada, <i>site</i> .
Nível de ensino	Ensino Fundamental Inicial
Descrição	A proposta da aula é que os alunos dos anos iniciais acessem <i>sites</i> infantis para desenvolverem os processos de leitura e escrita por meio do gênero piada.
Concepção de aprendizagem	A concepção de aprendizagem adotada pelas autoras parece se fundamentar em teorias behaviorista e comportamentalista. As orientações para o desenvolvimento das aulas são prescritivas e relacionam mais os aspectos técnicos do computador e do acesso à internet do que recomendações de como trabalhar com o gênero textual eleito. Também não são oferecidas sugestões de intervenção para desenvolver as habilidades de leitura e escrita no trabalho com a piada. O professor atua como transmissor de informação. Recomenda-se que o aluno faça as leituras individualmente ou em grupo, mas esta organização não parece ter relação com a adoção de uma concepção interacionista, e sim pela condição física do laboratório de informática, ou seja, não é pautada por uma decisão pedagógica, mas pelo fato de ter um computador para cada aluno ou não.
Concepção de	Inicialmente, as autoras propõem o trabalho com o gênero textual piada,

língua	que pode ser acessado em <i>sites</i> infantis usando a internet. Pressupõe um ensino da língua como atividade comunicativa, que considera os contextos de produção e os aspectos semântico, linguísticos e pragmáticos envolvidos na situação. Entretanto, ao longo das aulas não se faz nenhuma abordagem sobre como desenvolver nos alunos a compreensão da piada. Pede-se apenas que eles a localizem em um <i>site</i> indicado e leiam os textos sem mencionar as estratégias de leitura que eles devem colocar em ação durante a atividade. Não há recomendações sobre como produzir inferências implícitas, observar os efeitos de humor ou ironia, estabelecer relação imagem-texto, etc. Sendo assim, não fica explícito se a opção pelo gênero foi fundamentada em teorias da linguagem como discurso ou comunicação ou foi uma decisão aleatória.
Uso da tecnologia	As autoras recomendam que as aulas se desenvolvam em uma sala de informática com computadores acessados à internet. Propõem algumas dicas para o caso de ser o primeiro contato dos alunos com os computadores: ligar e desligar, apresentar o <i>mouse</i> , teclado, etc. Depois indicam alguns endereços de <i>sites</i> para que eles acessem. Não há sugestões de como navegar ou explorar os <i>links</i> e ler hipertextos digitais.
Contribuições para o letramento dos alunos	A ideia de se trabalhar com um gênero textual no ambiente digital poderia ser bastante interessante para desenvolver as habilidades letradas dos alunos. Nestas aulas, no entanto, as autoras perdem a oportunidade de abordar alguns aspectos fundamentais para ampliar o letramento digital. Por exemplo, buscar e organizar as informações a partir da navegação pelos <i>sites</i> sugeridos, localizar os <i>links</i> , avaliar a integração imagem-texto, comparar os <i>sites</i> explorados, etc. Em relação ao estudo do gênero piada, proposta da aula, não se faz referência aos modos de leitura, aos propósitos, aos efeitos de sentido produzidos, à enunciação.
Observações	As orientações da aula são muito imprecisas. Não há sugestões claras sobre o que fazer, como fazer e quais estratégias desenvolver em cada situação. Pede-se apenas para acessar alguns <i>sites</i> , mas não se oferece informações sobre como desenvolver aprendizagens significativas de leitura ou de escrita sobre o gênero piada e sobre a leitura de hipertextos digitais. Indicar <i>sites</i> e ler na tela não significa ensinar procedimentos

	suficientes para promover novos letramentos, principalmente, para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o site indicado para a segunda aula, não está mais disponível (www.mingaudigital.com.br)
--	--

9. UCA: Biblioteca digital

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=35263>

Atividade (<i>link</i>)	UCA: Biblioteca digital http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=35263
Conceitos e gêneros	Biblioteca digital, internet, <i>download</i> , lista de palavras, resumo, texto literário
Nível de ensino	Ensino Fundamental Inicial
Descrição	A atividade propõe aos alunos o desenvolvimento de estratégias para conhecer bibliotecas digitais e fazer <i>download</i> de livros ou documentos de seus interesses.
Concepção de aprendizagem	A concepção adotada pelas autoras sugere que elas se fundamentaram na perspectiva construtivista sociointeracionista de aprendizagem. Os conhecimentos prévios dos alunos são ativados a partir de perguntas que os levem a pensar sobre o que sabem a respeito do assunto em questão. Há uma clara orientação sobre as ações que eles devem mobilizar frente às situações propostas: conversam sobre suas respostas, compartilham seus conhecimentos e aprendem em colaboração. Ao longo das atividades, há intenção de se criar um ambiente de interação, no qual os parceiros possam trocar informações e construir sentidos sobre as leituras e a navegação, embora os processos de navegação não fiquem bem explicitados. Além disso, comparar e analisar diferentes compreensões sobre o mesmo assunto revela o interesse em promover o desenvolvimento das capacidades atitudinais e procedimentais dos alunos.
Concepção de língua	A língua é considerada como forma de interação entre os sujeitos tanto na perspectiva oral quanto na escrita. Nesta proposta, ela é entendida em seus aspectos social, comunicativo e histórico. A comparação da biblioteca tradicional com a biblioteca digital revela a intenção de tornar observável para os alunos as mudanças geradas na forma de produção e recepção dos objetos de ler. A pesquisa e a navegação pelos <i>sites</i> também apresenta os

	<p>usos sociais da leitura e da escrita no contexto digital. Buscar informação, explorar diferentes <i>links</i>, selecionar um texto a partir de um propósito pessoal são procedimentos e estratégias de leitura que os alunos poderão desenvolver na realização da tarefa.</p>
<p>Uso da tecnologia</p>	<p>As atividades são todas desenvolvidas no computador. Os alunos utilizam os recursos computacionais para redigir textos, fazer planilha, acessar e navegar em <i>sites</i>. Primeiro eles elaboram uma lista usando o aplicativo KWord para escrever o que sabem sobre biblioteca e para que elas servem. Depois eles fazem uma tabela, no aplicativo KSpread, para comparar as características de uma biblioteca tradicional e a biblioteca digital. Acessam e navegam em <i>sites</i> da internet para conhecer diferentes formas de organização das bibliotecas digitais. Aprendem a selecionar e buscar informação por meio dos <i>links</i>. Por fim, fazem <i>download</i> de algum texto de seu interesse e elaboram um resumo sobre ele, no KWord.</p>
<p>Contribuições para o letramento dos alunos</p>	<p>Nesta atividade, os alunos terão a oportunidade de conhecer bibliotecas digitais para consultar e baixar livros de literatura. Também poderão desenvolver habilidades para usar alguns recursos computacionais como redigir textos e fazer planilha. As orientações sobre a navegação pelos <i>sites</i> das bibliotecas digitais são um pouco limitadas, dependendo do professor mais ou menos hábil para conduzir a atividade. Não se pede, por exemplo, para que os alunos conversem sobre os <i>sites</i>: suas características, seu projeto gráfico, a integração de outras mídias, a facilidade ou não de acesso aos <i>links</i>, etc. Sobre a leitura dos hipertextos digitais também não são explicitados os caminhos percorridos, os textos encontrados, se os <i>links</i> favoreceram a leitura e a exploração, dentre outros aspectos. Por fim, a atividade de resumo, proposta como conclusão do trabalho, não é apresentada com uma intenção clara. Neste momento, a língua passa a ser concebida como uma atividade meramente escolar. Apesar de o resumo ser um gênero importante da esfera escolar, neste caso, não há clareza para propor a sua produção e nem recomendações sobre a sua forma de organização ou publicação. Por exemplo, não se propõe a socialização dos resumos, o que seria uma excelente oportunidade para os alunos compartilharem suas leituras e as sugerirem para os colegas.</p>

Observações	Os objetivos previstos para esta proposta, de conhecer bibliotecas digitais e fazer <i>download</i> de livros, poderão ser alcançados ao longo das situações planejadas. No entanto, como forma de favorecer o letramento digital dos alunos, as atividades de navegação pelos <i>sites</i> poderiam ser melhores orientadas para que outros professores, menos experientes, pudessem desenvolvê-las com mais propriedade e aprender novas formas de abordar a leitura nesses ambientes. Em relação à comparação das bibliotecas tradicionais e das bibliotecas digitais as orientações não são muito precisas, portanto os alunos podem ficar sem saber o que observar e como analisar os dois contextos.
--------------------	--

10. UCA – SMS: um gênero emergente

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38012>

Atividade (<i>link</i>)	UCA – SMS: um gênero emergente http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38012
Conceitos e gêneros	SMS, aparelho celular, torpedo
Nível de ensino	Ensino Fundamental Final Educação de Jovens e Adultos
Descrição	O objetivo da aula é que os alunos construam compreensões e impressões sobre o uso do SMS na sociedade contemporânea. Para tanto, além de ler notícias sobre o SMS em várias situações e conhecer a origem da sigla, eles também enviarão SMS para os colegas e para os pais.
Concepção de aprendizagem	A aprendizagem é concebida como uma construção do aluno que ao interagir com seus pares e com o objeto de conhecimento adquire novos conhecimentos. Neste sentido, parece indicar uma concepção sociointeracionista da aprendizagem. O diálogo permanente ao longo das aulas, a seleção de diferentes objetos de leitura para tratar do tema SMS e o próprio envio de mensagens via celular denotam um modelo de ensino e aprendizagem focado na interatividade e na colaboração. O professor deixa de ser um transmissor de informação para ser aquele que promove, organiza e integra a participação de todos. As trocas, os debates, a explicitação das ideias tanto dos alunos quanto do professor despertam um

	contexto de aprendizagens mútuas.
Concepção de língua	A proposta da aula se fundamenta nas dimensões discursivas, sociais, culturais e históricas da língua em uso. Ao propor uma análise do SMS como gênero que emerge nas práticas sociais de leitura e escrita no mundo contemporâneo, e a partir das orientações metodológicas para desenvolver as aulas, se pode observar o trabalho da linguagem como forma de interação humana tanto quanto o estudo da língua em seu aspecto linguístico e textual. A competência comunicativa pode ser desenvolvida nas situações em que os alunos ativam seus conhecimentos prévios e explicitam suas ideias sobre os contextos em que o SMS é usado, quando interpretam e constroem significados sobre as notícias relacionadas ao SMS, se posicionam de forma crítica para construir argumentações sobre a prática do SMS e o impacto na vida das pessoas e, por fim, quando enviam SMS para os pais, tornando significativa a aprendizagem do gênero estudado.
Uso da tecnologia	Os alunos acessam a internet para a leitura de notícias sobre o SMS, leem textos informativos na tela e usam o celular para enviar e receber mensagens.
Contribuições para o letramento dos alunos	A aula foi muito bem planejada, com orientações claras e precisas sobre o que se deve fazer em cada situação. Desde o início, a participação dos alunos mostra-se evidente. Parece que um clima de cooperação e investigação é estabelecido e eles podem refletir, argumentar e explicitar suas ideias para chegar a uma compreensão global sobre o tema SMS. Há algumas limitações para a realização da aula que precisam ser consideradas, apesar dela ser interessante, a necessidade de levar para sala um aparelho celular e ter crédito suficiente para uma atividade escolar pode comprometer o trabalho e evidenciar uma exclusão. A proposta de produção textual, do texto opinativo, necessita ser melhor orientada. Caberá a cada professor definir o contexto da produção, a finalidade do texto e o local de publicação de acordo com a demanda da escola e dos recursos disponíveis. Enviar SMS para os alunos durante a aula também não apresenta um propósito claro. Se eles estão compartilhando o mesmo ambiente, qual seria a intenção de enviar torpedos uns para os outros a não

	ser a escolarização do texto? A mensagem para os pais parece ser mais interessante desde que se tenha clareza do conteúdo e da necessidade de fazê-lo e também que os pais utilizem aparelhos celulares.
Observações	Nesta aula, percebe-se que o ensino e a aprendizagem dos novos gêneros emergentes nas interações sociais podem receber um tratamento prazeroso e significativo nas situações escolares. Reconhecer as limitações do uso do recurso aparelho celular será importante para desenvolver ou não a atividade. O objetivo de discutir as implicações e abrangências do SMS pode ser garantido com as situações propostas, já a estrutura composicional do gênero e a escrita de SMS talvez não sejam possíveis.

11. Utilizando hipertexto como uma ferramenta na produção textual

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27022>

Atividade (<i>link</i>)	Utilizando hipertexto como uma ferramenta na produção textual http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27022
Conceitos e gêneros	Conto e hipertexto
Nível de ensino	Ensino Fundamental Final
Descrição	A proposta da aula é que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura de contos, identifiquem suas características e observem os elementos coesivos presentes nesses textos. A partir da leitura, as autoras propõem que eles produzam hipertextos e criem <i>links</i> para os contos, seguindo um critério predeterminado: definição do conto, característica, resumo, biografia do autor e bibliografia.
Concepção de aprendizagem	O modelo pedagógico que as autoras adotam parece de cunho tradicional, behaviorista e condutista. O aluno aprende pelo contato com o objeto de conhecimento e pela relação que estabelece entre o que é solicitado e a resposta que oferece frente a tarefa. O professor determina o que fazer, como fazer e oferece explicação dos conceitos a serem aprendidos. Não há, por parte do aluno, um envolvimento com a tarefa, porque ela não constitui um problema a ser resolvido. As atividades são baseadas na instrução e o aluno cumpre um roteiro normatizado que não prevê reflexão, discussão ou construção. Tanto as propostas de leitura e de

	<p>produção de texto são pouco relevantes para desenvolver as habilidades letradas. O estudo do gênero conto se inscreve num modelo de ensino centrado na classificação e categorização contribuindo muito pouco ou quase nada para desenvolver o prazer pela leitura.</p>
<p>Concepção de língua</p>	<p>A concepção estruturalista e normativa da linguagem é a abordagem predominante nesta aula. A leitura e a escrita têm como propósito aprender a estrutura do texto, seus componentes linguísticos e nada mais. Há uma desconsideração dos aspectos cognitivo, social e histórico da linguagem. O texto é um pretexto para o ensino. O tratamento didático dado ao gênero conto associa-o a um conteúdo escolar, com suas características e normas, e aparece distanciado de seus usos sociais em práticas cotidianas. A atividade de leitura não contribui para a interação texto-leitor, para construção de significados e compreensões, para apreciação crítica e estética, para desenvolver estratégias metacognitivas de leitura. Tampouco, a atividade de produção de texto envolve os processos inerentes à escrita: o que dizer, para quem dizer e como dizer, aspectos fundamentais para aprender a língua escrita em um contexto significativo.</p>
<p>Uso da tecnologia</p>	<p>Materiais impressos (livros), computador e vídeos.</p>
<p>Contribuições para o letramento dos alunos</p>	<p>Em primeiro lugar, ao longo da aula não há orientações claras sobre o que professor e alunos devem fazer. Em segundo lugar, a leitura do conto “<i>Negócio de menino com menina</i>”, de Ivan Ângelo, não tem um propósito explícito, nem há sugestões se ela deve ser feita em grupo, coletiva ou individualmente e nem se será realizada no computador ou no livro. A situação de leitura parece ineficaz para alcançar o objetivo pretendido, desenvolver o prazer pela leitura, entender os elementos coesivos e a coerência, pois não oferece a possibilidade dos alunos colocarem em ação os procedimentos próprios dos leitores como: fazer antecipações a partir dos conhecimentos que têm sobre os textos e suas condições de produção, interagir com os textos de modo que eles possam construir significações cada vez mais ajustadas ao gênero e às intenções comunicativas, verificar, confirmar ou refutar suas hipóteses originais sobre o texto a partir do</p>

	desenvolvimento das capacidades leitoras. Em terceiro lugar, o objetivo de entender a coerência e a coesão não podem ser alcançados sem que se planeje situações para os alunos observarem o conteúdo global de cada encadeamento de ideias dentro do texto, os elementos lexicais e gramaticais, o contexto e o cotexto, perspectivas que não recebem nenhuma orientação das autoras. Por último, pede-se que os alunos escrevam um hipertexto a partir do conto lido. Aqui, não fica claro sobre qual conto eles construirão os <i>links</i> , se do conto inicial ou do pesquisado na biblioteca. A atividade é bastante inadequada, porque não se discute a leitura de hipertextos, a função dos <i>links</i> , os modos de leitura, os objetivos do autor ao sugerir <i>links</i> , a integração de outras mídias aos <i>links</i> propostos e tantas outras variáveis que envolvem a produção de hipertextos digitais.
Observações	Os objetivos propostos pelas autoras não podem ser alcançados com o planejamento sugerido. A ausência de uma fundamentação clara e de orientações didáticas específicas para o desenvolvimento das atividades não favorece o letramento digital nem apresenta uma situação significativa para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

4.2 Considerações sobre as análises das aulas

Este estudo representa uma análise qualitativa de onze (11) roteiros de aulas propostos por docentes no Espaço da Aula, do Portal do Professor do MEC. Procuramos observar como os professores estão incorporando as tecnologias digitais em suas aulas para ensinar a leitura e que contribuições propõem para desenvolver o letramento digital dos alunos.

Os resultados sugerem que a intenção de levar as mídias digitais para o contexto escolar é legítima. Nas análises, encontramos gêneros como *e-mail*, *chat*, *SMS*, além de vídeos, hipertextos e *blogs*. A tela, como suporte de leitura, aparece em dez (10) dos onze (11) registros observados. Mas como afirmam Cope; Kalantzis (2009, p.88) “novas mídias não significam necessariamente novas aprendizagens”.

De acordo com o problema que norteou o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objeto é a leitura, interessa-nos saber não só o quê, mas o como essas tecnologias digitais se integram às muitas outras aprendizagens dos alunos no contexto escolar e, para isso, faz-se necessário buscar outras referências para guiar as interpretações.

Um saber, produzido em seu contexto de uso, é transformado quando se torna um conhecimento a ser ensinado. Em relação à leitura, significa modificar uma prática, aquelas que se realizam nas diferentes situações em que a língua escrita é utilizada. Usar um *e-mail* para comunicar com um amigo distante, conversar no *chat*, assistir a um filme ou ler um hipertexto digital para procurar um assunto, tarefas realizadas na vida cotidiana, não é o mesmo que ensinar a usar essas tecnologias na sala de aula. Conforme explica Soares (2004), essas práticas de letramento se transformam em práticas de letramento a ensinar.

[...] a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos, práticas de letramento *ensinadas* são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados [...]. (SOARES, 2004, p. 108)

Essa didatização das práticas letradas, por vezes difíceis, mas necessárias, requer dos professores uma consciência sobre os conteúdos a serem ensinados, sobre a forma de ensiná-los e as razões que os levaram a selecioná-los. Esta clareza, fundamentada em teorias de base sobre a aprendizagem, o ensino, a língua e as tecnologias digitais é que possibilitará a tomada de decisões mais ajustadas e a conquista dos objetivos pretendidos.

Uma prática pressupõe que o contexto seja significativo, que faça sentido para quem aprende e, esse sentido está relacionado ao propósito da aprendizagem, à participação dos alunos, à coparticipação na dinâmica da aula, dentre tantas outras questões que exigem mudança na postura de quem aprende e de quem ensina.

Um roteiro de aula, portanto, não representa tudo o que se pode fazer quando um professor se coloca diante de um grupo de alunos, dada a complexidade que envolve os ambientes de uma sala. As muitas vozes, os diferentes desejos e motivações, a diversidade de conhecimentos e práticas são algumas das variáveis a serem consideradas para entender os desafios impostos pelo trabalho docente. No entanto, um plano, um roteiro elaborado por um professor deixa à mostra as suas experiências e conhecimentos, assim como as concepções que impregnam o seu fazer.

Desse modo, as considerações que serão explicitadas a seguir se basearam também nas concepções pedagógicas, de linguagem e de multiletramento (incluindo aqui o letramento digital) detectadas nos roteiros escritos por eles.

4.2.1 Das concepções pedagógicas

A análise das aulas identificou que, na maioria das vezes, os professores têm adotado uma concepção construtivista e sociointeracionista da aprendizagem ao planejar uma situação didática. É importante ressaltar que, nesta pesquisa, os termos construtivismo e sócio interacionismo, que têm como seus principais representantes, respectivamente, Piaget e Vygostky, não se reduzem às ideias defendidas por esses autores. Nas últimas décadas, a evolução da psicologia cognitiva e as releituras das teorias originadas pelos autores citados nos permitem ampliar as noções implícitas nesses termos. Significa que a concepção de aprendizagem leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, as atividades significativas para eles, as situações de interação e colaboração entre os pares, as reflexões sobre o que se sabe e o que se está aprendendo, as ajudas para que os alunos avancem em sua compreensão e aprendizagem. O professor desempenha um papel relevante ao criar boas situações e promover um ambiente de intercâmbio de ideias, de trocas, de compartilhamento, assim como ao permitir que as elaborações e hipóteses dos alunos sejam explicitadas para que, a partir delas, novos conhecimentos sejam produzidos.

Nesse sentido, pode-se perceber que, de alguma forma, os professores se apropriaram desses conceitos. Das onze (11) aulas analisadas, oito delas (8) apresentam recomendações que sugerem as ideias defendidas com base nessas teorias. Observa-se que os professores procuram evidenciar os conhecimentos prévios dos alunos, quando investigam o que eles já sabem sobre o assunto em questão; promovem discussões e debates a respeito dos temas abordados nas aulas, formam grupos e compartilham os significados construídos a respeito dos conhecimentos e das hipóteses que vão emergindo do trabalho, funcionam como guias e orientam as aprendizagens dos alunos.

A ativação dos conhecimentos prévios dos alunos pode ser percebida nos trechos retirados dos roteiros das aulas, como nos exemplos a seguir:

Blog: eu digo o que penso!: *“Para falar sobre o diário, combine com seus alunos de trazer, quem tiver, seus diários para a aula. Em seguida, levante os conhecimentos prévios dos alunos, perguntando-lhes:*

1. *O que é um diário?*
2. *Para que serve?*
3. *Os diários são muito usados na atualidade?*
4. *Que tipos de diários são utilizados ultimamente? Quem, normalmente, escreve diários?*
5. *Você deixaria os seus colegas lerem seu diário?*
6. *Por que você acha que o diário é tão importante para algumas pessoas?*
7. *Que características você atribui ao diário?*
8. *Você conhece filmes ou livros que sejam em formato de diário?”*

Da carta ao e-mail: *“Nesta aula, serão retratados a forma e os conteúdos da carta. O protótipo será o da carta pessoal, já que os outros tipos de carta derivam dela. Comece a aula levantando os conhecimentos prévios dos alunos em relação à forma da carta. Pergunte o que compõe uma carta, o que não pode faltar nela, o que ela não deve conter, que variações pode sofrer.”*

O gênero scrap do Orkut: *“Inicie a aula apresentando aos alunos as seguintes questões:*

Vocês têm acesso a Internet? Que meios vocês utilizam para se comunicar através da Internet? Vocês conhecem o ORKUT? O que é isso? Como funciona o ORKUT? Defina ‘scrap’. Quem pode enviar um scrap? Para que enviamos scrap no ORKUT?”

Também podemos observar a intenção de criar ambientes participativos, que ofereçam aos alunos a oportunidade de trocar informações, compartilhar impressões e aprender uns com os outros.

Uca: SMS: um gênero emergente: *“Professor, aproveite a oportunidade para colocar em debate os usos inesperados para o Serviço de Mensagens Curtas. Exemplo: há uma notícia em um dos links acima que afirma que ‘um terço das pessoas usa Internet ou SMS para terminar o namoro’.*

Discuta:

1. Qual as implicações sociais, ideológicas de se usar um serviço desse tipo para acabar uma relação amorosa?

2. Logo, qual a abrangência de um tipo de serviço desses?”

Uca: Biblioteca Digital: *“Cada aluno deverá ler para a turma a sua tabela, completando-a com as informações que os outros colegas listaram e que não constam na sua própria tabela.”*

No roteiro “O gênero comentário na mídia *web*” percebe-se que os autores não mantêm a mesma postura durante toda a orientação da aula. Apesar de aparecer uma proposta mais construtiva, essa noção não é sustentada e a aula se torna prescritiva e mecânica ao solicitar a produção de um texto, que tem como único sentido a avaliação do professor.

“Já as produções serão entregues ao professor que observará se eles compreenderam a estrutura e a linguagem usada no gênero comentário”.

As aulas “Navegando na diversidade textual com hipertexto”, “Trabalhando o gênero piada por meio da tecnologia” e “Utilizando hipertexto como ferramenta na produção textual” apresentam uma proposta de cunho tradicional, que tem o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem. Não se considera o que os alunos já sabem e nem tampouco criam-se momentos de interação entre os pares. Toda a condução da aula é proposta pelo professor, que controla as atividades e preocupa-se com o conteúdo e com a técnica mais do que com os procedimentos empreendidos pelos alunos para aprender.

Navegando na diversidade textual com os hipertextos: *“A turma foi dividida em grupos para produzirem coletivamente textos: paródia, relatório, poema e outros que contemplem o tema e suas abordagens. Os textos foram revisados junto ao professor orientador, visando aprimorar aspectos relacionados a linguagem que se usa para escrever cada gênero.”*

Trabalhando o gênero piada por meio da tecnologia: *“Primeiro solicite que leiam em voz baixa, depois os convide, um por um ou o grupo, a socializar a piada lendo em voz alta. Pode-se também pedir que copiem a piada do site em uma folha de papel e façam uma exposição destes gêneros na sala de aula, com o objetivo de identificar efeitos de humor ou ironia presentes nestes textos”.*

Utilizando hipertexto como ferramenta na produção textual: *“Começar a aula contando o conto ‘Negócio de Menino com Menina’ de Ivan Ângelo do livro De conto em conto, após a contação perguntar para aos alunos que tipo de (história) texto é esse. Explicar que é um conto, suas estruturas e características.”.*

As análises, pelo viés da abordagem pedagógica, permitem-nos depreender que há pequenos avanços na formação do professor frente às concepções de ensino e aprendizagem. Mesmo que as mudanças não sejam substanciais, uma vez que preservam muitos sentidos de práticas condutistas há anos exercidas nos espaços escolares, com os limites impostos pela configuração das salas de aula, pelos tempos escolares, pela infraestrutura física e pela fragmentação do currículo com a divisão das disciplinas, é possível vislumbrar contextos mais produtivos, dinâmicos, interativos, menos centrados na ação do professor e com mais responsabilização dos alunos por suas aprendizagens. A perspectiva construtiva começa a fazer parte do discurso dos professores e, talvez, de seu cotidiano com os alunos.

4.2.2 Das concepções de língua(gem)

Em relação à concepção de língua subjacente aos roteiros das aulas, observa-se que há uma tentativa, nem sempre sustentada, de tratá-la em sua abordagem social, comunicativa e discursiva.

Em sete (7) das onze (11) aulas analisadas, a linguagem é introduzida como uma prática social, com uma intenção e um propósito de estabelecer a comunicação entre os seus usuários. A escolha do gênero, por exemplo, presente nas aulas “Da carta ao *e-mail*”, “Gêneros textuais: *chat*”, “O gênero comentário na mídia *web*”, “O gênero *scrap* no *Orkut*” e “SMS: um gênero emergente” sugere que a reflexão sobre os textos e suas características constitui o eixo do trabalho com a linguagem. Nessas aulas, abordam-se a estrutura interna dos textos, os recursos linguísticos que lhe são próprios, os organizadores sintáticos, semânticos e lexicais, a sua função enunciativa. Também se observam aspectos relacionados aos propósitos comunicativos e aos contextos de produção dos textos, como o suporte e os interlocutores.

Um exemplo de como os professores propõe o trabalho com os gêneros pode ser observado no roteiro de perguntas que são apresentadas aos alunos antes de solicitar a leitura.

Gêneros textuais: chat: “Professor, peça aos alunos que leiam parte do chat e observem como ele é construído.

1. Como é a linguagem utilizada?
2. Como é a forma de organização do texto?
3. Identifique os participantes do chat;
4. Que tipo de chat é esse? Chat livre ou com algum tipo de controle?
5. Por que você acha que os organizadores desse chat optaram por essa forma de apresentação?
6. Avalie a qualidade do chat: ele consegue atender os objetivos e informar satisfatoriamente o público-alvo? Há algo que precise ser mudado? Como essa alteração poderia contribuir para melhoria da qualidade do chat?”

Entretanto, na aula “O gênero comentário na mídia *web*”, apesar de as autoras terem escolhido um texto próprio do ambiente digital, para o desenvolvimento da aula, percebe-se uma abordagem da língua mais como objeto a ser ensinado do que como forma de interação e comunicação entre os sujeitos. Algumas propostas carecem de sentido, demonstrando que o texto é um pretexto para ensinar a linguagem, distanciando-o de seus usos e funções.

A leitura, como atividade cognitiva e social, aparece nas aulas “Blogs: eu digo o que penso!”, “Uca: biblioteca digital” e “Trabalhando com hipertexto”. Nessas atividades, propõe-se a localização de informações, a relação do gênero textual com o seu suporte, a intenção comunicativa dos gêneros textuais e seus contextos de produção. Nos roteiros das aulas sobre *blogs* e hipertexto, as recomendações também abordam uma leitura crítica e analítica dos textos e dos ambientes de produção e recepção deles.

Essas características podem ser evidenciadas nos trechos abaixo, retirados dos roteiros das aulas citadas:

Trabalhando com hipertexto: *“dividir os alunos em grupos e levá-los para o laboratório de informática educativa para que pesquisem definições de bullying e assistam a vídeos que tratam dessa situação que está presente no ambiente escolar”.*

Uca: Biblioteca Digital: *“Solicitar que os alunos entrem nos links abaixo para conhecer o funcionamento de algumas bibliotecas digitais e procurem descobrir como os materiais das bibliotecas digitais listadas poderão ser acessados.”.*

Quatro (4) das aulas analisadas sugerem uma abordagem normativa da língua. Principalmente, “Navegando na diversidade textual com hipertexto”, “Trabalhando o gênero piada por meio da tecnologia” e “Utilizando hipertexto como ferramenta de produção textual”. Sendo que em uma delas, “O gênero comentário na mídia *web*” a abordagem estruturalista se mescla com outra, com característica mais discursiva. O que se pode observar nesses roteiros é que os textos propostos para o ensino da leitura são pouco ou nada significativos para os alunos. A seleção dos textos é baseada nos propósitos do professor sem que haja qualquer participação dos alunos na construção dos significados produzidos e/ou negociados por meio de interações. Nessas aulas, a linguagem é tratada como objeto a ser estudado, desvinculado de sua condição sócio-discursiva.

No roteiro “Navegando na diversidade textual com hipertexto” observa-se que a noção de hipertexto nem sequer é abordada. Há um conjunto de recomendações, que não estão relacionadas aos objetivos elencados pelas autoras. Os equívocos conceituais e a falta de orientações claras podem revelar uma indevida apropriação de termos tão amplamente utilizados no contexto educacional, demonstrando que, muitas vezes, o discurso está muito distante da prática.

Para concluir as interpretações sobre a concepção de linguagem que norteou as recomendações dos professores, proponho algumas generalizações. Como aspecto positivo, observa-se que a escolha do gênero, como proposta para o ensino da leitura, sugere que há uma intenção de considerar as possibilidades de interrelação entre o contexto de produção dos textos a sua forma de organização e à vinculação de suas abrangências na vida cotidiana. No entanto, ao longo das orientações há um distanciamento dessa visão mais discursiva da língua, uma vez que a escolarização de algumas propostas foge aos objetivos da aula e não preservam os sentidos e as características dos textos enquanto práticas sociais.

Dessa forma, há que se priorizar e monitorar as reais intenções que levaram à escolha de determinados contextos de aprendizagem, de determinados gêneros e não outros, a fim de se evitar um conjunto de orientações metodológicas desvinculadas dos propósitos que lhes deram origem. Na próxima seção, direcionada à análise das contribuições para o letramento dos alunos, procuraremos evidenciar os efeitos das recomendações propostas nos roteiros de aula para a formação de leitores na perspectiva do letramento digital.

4.2.3 Das contribuições para o letramento digital

O ensino da leitura na perspectiva do letramento requer uma série de recomendações, que, mesmo escolarizadas, se aproximem das condições e práticas de leitura exercidas nos diferentes contextos sociais.

Das onze (11) aulas analisadas, apenas três (2) refletem reais contribuições para o letramento digital dos alunos. Parece paradoxal que ao adotar uma perspectiva construtivista de aprendizagem e uma abordagem de linguagem em sua dimensão sociodiscursiva, as contribuições para o letramento sejam tão incipientes.

A análise que justifica esta dicotomia pode ser interpretada pela incoerência entre os objetivos e propósitos e as orientações didáticas e metodológicas apresentadas. Ao longo das recomendações dos professores, os sentidos atribuídos às escolhas dos recursos utilizados se distanciaram do que era essencial para promover as aprendizagens de acordo com as intenções propostas. A desarticulação dos diversos temas tratados nos roteiros levou à descontinuidade do trabalho de leitura com a tecnologia digital.

Em relação à hipertextualidade, característica das mídias escolhidas pelos professores, não houve recomendações que contribuíssem para a compreensão e interpretação dos possíveis sentidos construídos a partir dos textos. Habilidades como selecionar e buscar

informações não foram suficientemente exploradas, assim como a navegação pelos *links* e os diferentes percursos definidos pelo leitor para construir significações.

As idas e vindas do impresso ao digital e vice versa, parecem indicar que o meio digital não é um recurso pleno de sentido para desenvolver o letramento dos alunos.

A leitura de diferentes interfaces gráficas, com seus ícones, símbolos e imagens também não é evidenciada nas orientações elaboradas pelos professores, nem a relação entre o texto verbal e não verbal tão própria da mídia digital.

Na aula “Da carta ao *e-mail*”, por exemplo, sugere-se que as cartas sejam lidas na tela para se propor uma comparação com os *e-mails* quanto à forma de organização. Embora muitos gêneros do ambiente digital sejam remediações (Bolter, 1991) do impresso, é importante que as características do suporte sejam preservadas e não desvinculadas de seus contextos de produção. Cada gênero tem as suas especificidades, tanto em relação aos propósitos quanto às formas de estruturação linguística e discursiva. A decisão de usar um *e-mail* ou uma carta tem intenções comunicativas distintas, que precisam ser considerados tanto para quem lê quanto para quem produz. Identificar as características do suporte para veicular determinados gêneros é fundamental para compreender os textos e seus significados.

Outro exemplo de como a incorporação das tecnologias digitais carece de sentido aparece na aula “O gênero comentário na mídia *web*”. Observar como os textos são publicados e propor discussões sobre a função deles na mídia digital pode ser uma atividade muito interessante para promover a leitura de gêneros que, normalmente, estão fora do ambiente escolar. No entanto, pedir que os alunos comentem textos da mídia impressa, escrevendo no caderno, para avaliar o que aprenderam, rompe com a possibilidade de desenvolver o uso da tecnologia em seu contexto de produção e de desenvolver habilidades interacionais e éticas tão importantes nos ambientes digitais. Reconhecer as implicações de um comentário e verificar o impacto que eles geram em outros usuários pode contribuir, também, para o letramento dos alunos.

As aulas “Blog: eu digo o que penso!” e “Uca: Biblioteca digital” foram interpretadas como as que contribuem para o letramento digital dos alunos. Explorar diferentes *blogs* e identificar os gêneros que circulam neles, assim como fazer comparações e produzir generalizações para identificar as diferenças de cada um em relação às intenções de seus autores, demonstra um interesse claro em desenvolver a leitura no ambiente digital. Usar planilha, navegar em *sites*, redigir texto num editor, fazer *download* revela, também, que as metodologias descritas favorecem o letramento digital. Ao utilizar os recursos computacionais, os alunos aprendem características próprias desse artefato, enquanto

desenvolvem habilidades de navegar e buscar informações. Ainda assim, nas aulas sobre a biblioteca digital há poucas orientações para que os alunos explorem os *sites*, comparem as diferentes interfaces de navegação, identifiquem símbolos e imagens gráficas ou interpretem animações. Mesmo na aula sobre *blogs*, que apresenta uma estrutura bem planejada e organizada, de acordo com os objetivos prescritos, a autora sugere a produção de um texto sobre pirataria, que não parece fazer parte da temática em evidência.

As perspectivas técnica e conteudista aparecem no trecho retirado da aula “Uca: Biblioteca Digital”. A situação de resumo sugerida como atividade final, não tem relação com o propósito inicial que é conhecer as bibliotecas digitais e pesquisar títulos de livros, assim como aprender a fazer *download*. Ela parece ser um pretexto para ensinar a usar os recursos computacionais e não faz muito sentido do ponto de vista da aprendizagem relacionada à navegação pelas bibliotecas digitais.

“Cada aluno, após ler o material selecionado na atividade 5, deverá fazer um resumo, indicando do que se trata o material. Tal resumo deverá ser feito no Kword do laptop”.

A criação de um *blog* da turma é uma proposta muito interessante e significativa para evidenciar o que os alunos aprenderam. Conforme descrito nas orientações da aula:

“Professor, utilize o blog como ferramenta de incentivo à escrita e à leitura. Colabore postando textos e atividades e incentive seus alunos a postarem textos de autoria própria. Você pode, por exemplo, escolher textos produzidos em sala pelos alunos e pedir que eles coloquem no blog, pode fazer concursos e poesia e publicar o vencedor, pode pedir que os alunos façam indicação de livros...”.

Esse argumento já seria suficiente para incentivar outros professores a usarem *blogs* como suporte para as produções dos alunos e para registrar a história do grupo. No entanto, sugerir a produção de um texto opinativo sobre pirataria, sem explicitar as condições de produção e recepção desse texto, ou seja, sem determinar para quem se escreve e com que objetivo se faz isso, revela o quão difícil é para os professores se apropriar das tecnologias digitais, criando situações significativas de leitura e de escrita para os alunos, que envolvam a comunicação, a troca de informações, a construção e o trabalho colaborativo.

O que se pode inferir a partir dessas análises é que, apesar dos avanços que os professores demonstram em relação às concepções de ensino e aprendizagem e de linguagem, seus discursos ainda estão impregnados das experiências que eles têm com os textos em ambiente impresso.

Além disso, a leitura vai exigir estratégias metacognitivas dos leitores para construir compreensões e interpretações sobre os textos. Essas estratégias, próprias dos leitores proficientes, devem ser mobilizadas, com a ajuda dos professores, quando se pretende ensinar

a leitura. Fazer antecipações e inferências, elaborar hipóteses, monitorar a leitura e identificar informações explícitas são algumas das ações que podem ser favorecidas quando se organizam e planejam intervenções adequadas antes, durante e depois da leitura.

Na aula “Trabalhando o gênero piada por meio da tecnologia”, a autora sugere que os alunos encontrem piadas em *sites* indicados e descubram os efeitos de humor. Essa orientação, apresentada de maneira tão vaga, não aborda questões importantes do gênero tais como o sentido metafórico de palavras e expressões, o vocabulário utilizado, se usa ou não imagem e como elas se integram ao texto verbal para produzir compreensões, os significados que cada aluno pode construir a partir da leitura, dentre outras. Do mesmo modo, por ser sugerida a leitura de piadas por meio da navegação em *sites*, não são explorados aspectos referentes aos *links*, à trajetória de leitura, à facilidade ou dificuldade de acesso, à identificação de ícones, à leitura de menus, à busca e seleção de informações.

Conforme enfatizam Cope; Kalantzis (2009), o ensino e a aprendizagem com as mídias digitais precisam envolver abordagens pedagógicas múltiplas e variadas. Por isso, tão importante quanto apresentar aos alunos os gêneros que circulam nessas mídias, é fundamental oferecer a eles a ajuda necessária para compreender as implicações do suporte onde os textos são publicados, os efeitos de sentido que produzem, assim como desenvolver habilidades que envolvem o reconhecimento e as interpretações das interfaces que integram diferentes linguagens e como elas se articulam para o leitor construir significados.

CAPÍTULO 5

“[...]Mas, ainda assim, procuremos salvar, cada dia, a rosa que desfalece; virão outras mais belas, sim, mas a beleza de cada uma é sem repetição; cada rosa é única – e nisto se parecem com a criatura humana – e o seu tempo de vida é um tempo exclusivo, e o seu segredo, se não for entendido, perde-se na morte súbita, e foi inútil ter vindo de tão longe, até tão perto dos nossos olhos, tão ao alcance das nossas mãos...” (MEIRELES, Cecília, 1967, p.134).

5 Considerações finais: encerrar, para começar sempre...

Ao elaborarmos esta pesquisa, pretendíamos interpretar como as escolas estão incorporando as tecnologias digitais em seu cotidiano.

Escolhemos investigar o Espaço da Aula, no Portal do Professor do MEC e sabíamos que identificar se essas tecnologias estavam presentes nos discursos dos professores não seria suficiente para compreender como elas promoveriam o letramento digital dos alunos.

Nesse sentido, além de observar o que os docentes estão propondo, também buscamos identificar como ressignificam e reorganizam suas próprias experiências e conhecimentos sobre a leitura, na produção dos roteiros.

Assim como diz Cecília Meireles, na epígrafe que inicia este capítulo, sobre a singularidade das rosas, entendemos que também os professores e as suas aulas têm suas próprias particularidades. Elas se definem, principalmente, pelas suas crenças, pelos saberes construídos ao longo de sua formação, pelas teorias que fundamentam as suas práticas.

Por esta razão, ao propor as considerações sobre os resultados da pesquisa, não pretendemos excluir a complexidade envolvida nos contextos escolares, com seus programas rígidos e hierarquizados, com seus tempos marcados por hora/aula e não por aqueles necessários para aprender, por suas ideologias e resistências e pela fragmentação dos conteúdos em disciplinas. Ainda assim, as análises dos roteiros nos permitiram tirar algumas conclusões e fazer muitas outras indagações.

O fato de os professores produzirem suas sugestões de aulas em um portal já representa uma séria intenção do governo de aproximá-los da tecnologia digital. Embora este tema não seja o objeto desta pesquisa, merece ser mencionado, uma vez que, ao utilizar este ambiente, o professor passa, ele mesmo, a incorporar a leitura digital em seu cotidiano.

Navegar pelo portal, selecionar recursos digitais para incluir em seus roteiros, fazer comentários nas aulas dos colegas, realizar pesquisas, ler tutorias na tela para aprender como publicar as aulas, compreender os ícones e a sintaxe das interfaces (Novais, 2012) são ações complexas que exigem habilidades e procedimentos próprios da cultura digital.

O Portal do Professor do MEC, nesse sentido, pode ser um ambiente significativo para a formação docente, pois concede ao professor a possibilidade de recuperar a sua identidade profissional ao fazer parte de uma comunidade que compartilha informações e experiências, cria, recria e produz materiais de sua própria autoria.

Incluir as tecnologias digitais nas atividades pedagógicas vai exigir trabalho e esforço por parte dos professores, assim como transformar essas atividades em roteiros a serem postados no Portal. Se a pretensão é que eles sirvam de referência e inspiração para outros docentes, devem expressar de forma coerente e explícita o que se pretende comunicar, evitando que os interlocutores produzam sentidos diferentes daqueles desejados. Além disso, deve-se deixar claras as orientações que vão permitir alcançar os objetivos elencados nas aulas, para minimizar as lacunas que possam conduzir o leitor a estabelecer relações que não se ajustam ao que está sendo proposto. Por exemplo, se um professor elege determinado gênero, como o comentário na *web*, ele pode apresentar as justificativas que orientaram esta escolha e conduzir toda a aula para desenvolver as habilidades previstas.

Todas essas ponderações pretendem dizer que as inferências que fizemos foram baseadas na forma como os professores enunciaram o planejamento e como nós os interpretamos a partir de determinados referenciais teóricos, sem esquecer, no entanto, que muitas situações podem não ser visíveis. Seja pela falta de conceitos explícitos, seja pela própria incoerência entre os objetivos e as metodologias.

Entretanto, os resultados de nossas análises revelam que as contribuições dos roteiros para o letramento digital são bastante tímidas e não trazem mudanças substanciais para as práticas que ocorrem dentro das escolas.

Para explicar como chegamos a esta constatação será importante retomarmos, mesmo que sucintamente, a trajetória desta pesquisa e recordarmos alguns conceitos que nos permitiram as interpretações. Para realizar a nossa investigação, elegemos onze roteiros de aulas, no ambiente Espaço da Aula do Portal do Professor do MEC, para serem analisados a partir das abordagens conceituais de ensino e aprendizagem e de linguagem e de letramento. Os critérios para a seleção dos roteiros incluíram os mecanismos de busca do Portal, quais sejam: Componente Curricular Língua Portuguesa; Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental; Tema: práticas de leitura e também a pesquisa realizada pela Equipe do Redigir na busca por gêneros e suportes digitais. A ideia de usar o Portal como objeto de estudo surgiu da intenção de sua criação pelo governo federal, que é fomentar o uso das TICs pelos professores e criar um ambiente de capacitação contínuo.

No primeiro capítulo, demonstramos como as rápidas mudanças sociais e de inovações tecnológicas vêm impactando as relações entre as pessoas, as formas de comunicação e a interatividade, também impulsionando a emergência de novos objetos de ler e novas formas de produzir sentidos em ambientes multimodais. Buscamos fazer um paralelo entre os investimentos do governo federal na compra e distribuição de aparatos tecnológicos para as escolas públicas e o evidente fracasso no desenvolvimento das habilidades leitoras, para explicitar o que mencionam autores como Coscarelli (2007), Cope; Kalantzis (2009) e tantos outros que equipar as escolas com as tecnologias digitais não é suficiente para desenvolver os múltiplos letramentos. Esta dicotomia presente nos contextos das escolas públicas também foi uma das questões que instigou o desenvolvimento desta pesquisa.

As abordagens teóricas que nortearam a elaboração deste trabalho e a análise crítica dos roteiros de aulas partiram, principalmente, das noções de letramento e todas as suas implicações pedagógicas em relação ao ensino e a aprendizagem, à visão de linguagem e à hipertextualidade digital. As contribuições das teorias construtivistas e sociointeracionistas, com todos os seus desdobramentos, aparecem nas recomendações dos professores. As ideias contidas nelas como a importância de promover a interação entre os pares, a abordagem social dos textos sugeridos para o trabalho com os alunos, a elaboração de propostas que coloquem o aluno em contato com o objeto de conhecimento, no caso os gêneros e os suportes digitais, podem ser notados em quase todos os roteiros.

Segundo Cazden *et al.* (1996) a globalização, o multiculturalismo e as práticas desenvolvidas no mundo dos negócios e da política trazem para a discussão termos que são muito familiares para os educadores, tais como conhecimento, aprendizagem, comunidades de prática, rede, colaboração, dentre outros. Essa nova ordem mundial também faz emergir outros discursos fundamentados na liberdade, na criticidade e na diversidade. Para nós, entretanto, eles ainda permanecem distantes das instituições escolares, tanto como discurso quanto como prática. Inadvertidamente, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem são transplantadas para o âmbito escolar sem que mudanças na forma de organizar os ambientes, selecionar conteúdos e desenvolver metodologias provoquem reais rupturas numa cultura tradicionalmente de educação transmissiva. Nesse sentido, entendemos que há uma lacuna entre o que propõe a escola e o que propõe a pedagogia dos multiletramentos. Serão necessários muitos debates ainda para que os processos individuais, interpessoais e socioculturais originados das teorias de Piaget e Vygotsky possam, de fato, reverter-se em apropriação participativa (Rogoff, 1995 *apud* Buzato, 2010).

Trata-se, nesse caso, de postular que, ao participarem de atividades em que a tecnologia é relevante, as pessoas adaptam e modificam o significado da mesma, por meio da interação social (negociação de sentidos) em torno de seus usos; mas também de que, ao fazê-lo, as pessoas vão transformando a si mesmas. Apropriação, portanto, passa de uma precondição a um sinônimo de transformação. Apropriar-se é igual a tornar-se (*becoming*). (BUZATO, 2010, p. 290).

Paralelamente aos avanços e compreensões das teorias de aprendizagem, a abordagem da leitura na perspectiva pedagógica e de prática social foi se modificando ao longo do tempo, assim como a linguagem por sua constituição histórica e social. Essas noções foram, também, apresentadas no capítulo dois. A ideia de que ler envolve os processos cognitivos dos leitores, assim como as condições sociais, intencionais e crítica deles, é muito recente. A leitura é um sistema complexo, conforme mencionam Coscarelli; Novais (2010), justamente porque envolve várias capacidades cognitivas e uma série de raciocínios que são acionados tanto pelas informações presentes nos textos quanto pelos conhecimentos prévios dos leitores. Nesse sentido, como citam as autoras, a complexidade reside no fato de que “uma pequena interferência pode mudar todo o comportamento do sistema”.

As mídias digitais com a integração de outros suportes e outras linguagens aos objetos de ler vêm modificando a organização e estruturação dos textos. (Marchuschi, 2010, Ribeiro, 2012, Coscarelli, 2009). Tais mudanças trazem implicações para os hábitos de leitura e para os comportamentos dos leitores, que, agora, passam a ter a tela como ambiente de circulação dos textos. Não mais a mudança de página, mas a barra de rolagem; não mais a caneta ou lápis para marcar os itens importantes, mas os realces com diversidades de cores, acessados pela identificação de um ícone na parte superior da tela; não mais ter que se deslocar para outro espaço a fim de buscar um livro, um dicionário ou uma imagem, mas com um clique se tem acesso ao mundo (desde que se esteja conectado à internet) ou mesmo aos vários textos arquivados na própria máquina.

Essa leitura hipertextual já presente no impresso (Coscarelli, 2002, 2003a, 2007b, Ribeiro, 2005, 2007b e Koch, 2002) foi potencializada pelos textos digitais, que se estruturam por nós (elementos de informação) e *links* (elementos de conexão) num mar de informações e possibilidades. Além disso, esses textos também ampliaram as possibilidades de agregar imagens, sons, movimentos, cores, *layout*, *design* exigindo do leitor várias associações e outras possibilidades de produção de sentidos.

Nessa direção, os roteiros de aula propostos pelos professores exploram muito pouco as potencialidades desses textos tanto como função social, quanto como prática discursiva de interação e comunicação. Observa-se que, embora a linguagem seja vista em sua dimensão social e histórica, as propostas sugeridas pelos professores, em alguns roteiros de aula, ainda

estão impregnadas das concepções escolares de uma leitura linear, baseada na intenção do professor, falseada para dar conta de determinado conteúdo previsto no currículo.

Em nossa observação identificamos que os professores não incluem orientações claras sobre a leitura e/ou escrita dos hipertextos digitais. Por exemplo, não são discutidos com os alunos os caminhos escolhidos durante as leituras, que associações foram feitas pelo acesso aos *links*, se os sentidos construídos por eles estão relacionados aos diferentes percursos de navegação, que linguagem utilizar para produzir determinado sentido na criação de um *link* e não outro, dentre muitas outras possibilidades marcadas pela hipertextualidade digital. Além disso, são muito pouco explicitadas as orientações referentes aos mecanismos de navegação, tais como localizar e buscar informações de acordo com as intenções leitoras, reconhecer os efeitos de sentidos produzidos por diferentes linguagens acessadas pelos *links*, monitorar a própria leitura a fim de não se perder com a quantidade de informação e possibilidades, tendo como foco o objetivo inicial (COSCARRELLI, 2009).

Entendemos que a hipertextualidade não é característica exclusiva dos textos digitais, pois a presença de títulos, notas de rodapé, imagens estáticas, gráficos e outros elementos verbais ou não verbais também aparecem nos textos impressos e conduzem a uma leitura não linear e a processamentos de uma leitura hipertextual (COSCARRELLI, 2009). No entanto, esses modos de ler, autorizados agora pela emergência do digital na vida das pessoas, encontram ainda muito pouco espaço nas práticas escolares. Prevalece um único modo de ler, quase sempre determinado pelo professor, o que também pode ser observado mesmo quando eles propõem gêneros e suportes digitais.

No capítulo três, fizemos uma descrição detalhada do Portal do Professor do MEC e do Espaço da Aula. Apresentamos os recursos digitais que se encontram disponíveis para o professor/usuário: sugestões de aulas, conteúdos digitais como vídeos, *softwares* educativos, *games*, notícias sobre educação e afins, cursos oferecidos para professores em diferentes locais do país, conteúdos educativos (planos curriculares, cadernos de formação, artigos, cadernos de atividades, etc), ambiente de colaboração e interação (fóruns, *chats*) e a plataforma Freire (ambiente onde os professores poderão publicar o seu currículo).

Ainda no capítulo três descrevemos a nossa opção metodológica e abordamos os critérios que nortearam a análise das aulas. Os referenciais descritos abaixo guiaram as nossas interpretações:

- a) Concepções de ensino e aprendizagem: neste item, procuramos observar a partir dos referenciais teóricos apresentados no capítulo dois, que teorias de aprendizagem aparecem mais salientes nas orientações e metodologias dos professores. Como

planejam as aulas para promover ou não a construção do conhecimento, a interação e colaboração, a participação e engajamento dos alunos nas propostas, também qual o papel de cada um dos atores (professores e alunos) no processo de ensino e aprendizagem.

b) Concepções de língua: a intenção ao observar este item era identificar quais teorias de língua e linguagem aparecem subjacentes nos roteiros das aulas. Se os professores tratam a língua em seus aspectos discursivos, sociais e linguísticos ou se adotam metodologias com visões mais normativas da língua.

c) Contribuições para o letramento digital: neste item, buscamos a convergência entre os objetivos propostos pelos professores e a metodologia sugerida por eles para interpretar de que maneira as práticas de letramento digital estavam sendo contempladas nas aulas. Esta análise procurou observar recomendações referentes aos aspectos computacionais e de navegação como reconhecimento das interfaces e seus ícones, elementos gráficos e linguísticos presentes nos *links*, identificação e utilização de mecanismos de busca para encontrar as informações pretendidas, uso do *mouse*, do teclado e de outros aparatos tecnológicos que facilitem a utilização do recurso; assim como aspectos relacionados à leitura nos ambientes digitais tais como monitoração da leitura durante a navegação, escolha do percurso de navegação a partir dos interesses e objetivos da leitura, interpretação e compreensão das várias linguagens presentes nos textos digitais e que associações são feitas para produzir sentidos, dentre outras (DIAS; NOVAIS (2009).

No capítulo quatro tecemos as nossas considerações sobre os resultados provenientes das análises dos roteiros produzidos pelos docentes. Nesse sentido, é importante salientar que a organização dos critérios foi uma forma didática de apresentar as considerações sobre as aulas e definir o que pretendíamos observar, pois todas as abordagens conceituais aparecem imbricadas nos planejamentos e, muitas vezes, mais de uma teoria ou concepção se mesclam.

A cultura do impresso ainda é predominante nos espaços escolares e, realmente, não poderia ser diferente uma vez que ainda não há meios suficientes de garantir a todos o acesso às máquinas. No entanto, nas propostas dos professores para o trabalho com gêneros digitais, que pressupõe o uso das salas de informática, por exemplo, observamos que em seis dos onze roteiros analisados as sugestões elaboradas vão do impresso para o digital ou vice e versa. Situações como produzir no caderno para depois digitar, escrever no papel para o professor observar o que eles aprenderam de determinado gênero foram práticas sugeridas em muitos roteiros de aulas dos professores.

A abordagem dos gêneros digitais como *chat*, *e-mail*, comentário na *web*, SMS, embora seja louvável, já que esses textos não costumam fazer parte do repertório de textos trabalhados nas escolas, tratam mais da forma, do conteúdo linguístico do que das condições comunicativas e interativas possibilitadas por eles. Em alguns casos, como no *e-mail* ou comentário na *web* podem ser observadas muitas lacunas em relação ao trabalho sobre a estrutura e organização desses gêneros e seus suportes de leitura, assim como as marcas que determinam a sua intenção e o público potencial. Concordamos com Buzato (2010) quando diz que essas práticas (ou recomendações) são fundamentadas na dinâmica de uma cultura escolar que se mostra resignada por conteúdos e programas elaborados de fora para dentro e não construídos a partir das necessidades locais e diversas como a própria natureza das salas de aula e das instituições educativas.

Ao iniciar esta dissertação inscrevi um trecho do livro “Ei, tem alguém aí?” que relata o diálogo de uma criança com um habitante de uma terra desconhecida. Nesse diálogo, esse habitante conta que, no lugar de onde ele vem, uma pergunta fascinante merece uma reverência, pois a pergunta aponta o caminho para frente, enquanto a resposta é apenas um trecho do caminho.

Esta epígrafe retrata bem o lugar desta pesquisa, porque as respostas originadas das perguntas que lhe deram origem são apenas alguns dos possíveis caminhos para entender como os professores têm incluído as tecnologias digitais em suas práticas escolares.

A análise dos onze roteiros demonstra que há pequenos, mas significativos avanços, para incorporação de paradigmas educacionais com bases em teorias da linguagem e de aprendizagem baseadas na construção e na condição social e histórica, mais do que aquelas baseadas na transmissão e no tecnicismo. Ambiguidades e diferenças ainda aparecem nos discursos, mas uma mudança de prática, assim como a própria aprendizagem, é feita de avanços e recuos.

Como transformar os espaços escolares em ambientes investigativos, dinâmicos e integradores das diferentes leituras e práticas de letramento apresentadas no universo social? Será que é mesmo importante levar os gêneros digitais para a escola? Com que intenções, com quais objetivos didáticos? Também não seria importante desenvolver uma educação digital para ensinar os alunos a reconhecer o que é público e privado, a utilizar de forma consciente as tecnologias digitais?

Percorremos um pequeno trecho deste caminho que nos conduz a muitos outros. Para isso, basta que possamos reverenciar as muitas perguntas que os educadores se fazem para

entender o quanto ainda podemos desvendar no trabalho com a leitura e na inclusão do letramento digital.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio César. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 288 p.
- ASSIS, Juliana Alves. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 209-236.
- AZEREDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigríd. **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino** (Orgs.). 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 30-42.
- BAKHTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 278-287.
- BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliações externas e ensino fundamental: do currículo para a qualidade ou da “qualidade” para o currículo?. **Revista Iberoamericana sobre qualidade, eficácia e mudança na educação**, v. 10, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art3.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- BIELSCHOWSKY, C. E.; PRATA, C. L. Portal Educacional do Professor do Brasil. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013441.pdf>> Acesso em: 10 de mai. 2012.
- BOLTER, J. D. **Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing**. HILLSDALE, N. J.: L. Erlbaum, 1991.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C. V.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p. 91-113, 2002.
- BOSI, Alfredo. Educação: as pessoas e as coisas. **Jornal do Brasil**. Cadernos de Ideias, 1996. p. 7. Disponível em: <http://profbrunolopes.blogspot.com.br/2009/01/palavras-de-alfredo-bosi.html>>. Acesso em: 27 set. 2012.
- BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-197.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem e discurso**. São Paulo: Educ, 1997.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 186 p.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultural Digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010.

CAZDEN, Courtney *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**. Spring: Research Library Core, v. 66, n.1, p. 60-92, 1996.

CHARADEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino** (Orgs.). 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-29.

CHARTIER, Roger. Leitores e leitura na era da textualidade eletrônica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Hipertexto em tradução**. Tradução Valentina Vandeveld. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2007. p. 82-96.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. New Media, New Learning. In: COLE, D. R.; PULLEN, D. L. (eds). **Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice**. Routledge: London, 2009, p. 87-104. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/files/2009/03/colenewmedianewlearningchapter.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 317-334, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 65-84.

_____. Espaços hipertextuais. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO, 2., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FAE – UFMG, 2003.

_____. Os dons do hipertexto. In: **Littera: Revista de Linguística e Literatura**. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p.7-19, 2006.

_____. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 25-40.

_____. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: ARAÚJO, Julio Cesar (Org.). **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, Santa Catarina: PPGCL/UNISUL. vol. 9, n. 3, p. 549-564, 2009.

_____. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet *et al.* In: ARAÚJO, Júlio César, BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). **Interação na Internet: Novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p 109-123.

DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, vol. 49, n. 2, p. 481-491, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 14 abr. 2012.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. **Por uma Matriz de Letramento Digital**. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

EDUCAREDE Fundação telefônica. **O que é letramento digital?**. Disponível em <http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_e_scola=744>. Acesso em 01 mar. 2012.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1986.

FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, Kátia; BECHER, Silvia; FRANCO, Claudio (Orgs.). **Ensino da leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-46.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

GOMES, Elba Maria Leite. Avaliação de Língua Portuguesa do Saeb: da leitura ao letramento. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 79-94, 2006.

GAARDER, Jostein. **Ei! Tem alguém aí?**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. 128 p.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy H. (Eds). **Encyclopedia of Language and Education**, Springer, Vol. 1, p. 195-211, 2008. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/files/2009/03/springerhandbook.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e As Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento: uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. 168 p.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 1996. 192 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. *et al.* (Org.) **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARÍN, Marta. **Linguística y enseñanza de la lengua.** 2. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008. 304 p.

Portal do Professor do Professor do MEC. Desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, 2008. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> Acesso em: 07 mai. 2012.

MEIRELES, Cecília. **Inéditos** (Crônicas). Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1967.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, Belo Horizonte, MG: Ceale, 2009. p. 19-30.

RIBEIRO, Ana Elisa. Kd o Prof? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 221-242.

_____. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, Júlio César, BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 125-130.

_____. **Novas tecnologias para ler e escrever** – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 136p.

_____. Convergências e divergências em navegação e leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Hipertextos na teoria e na prática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 93-120.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em <http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania> . Acesso em: 16 jul. 2010.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 129 p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

ROSA, Fernanda Ribeiro; DIAS, Maria Carolina Nogueira. **Por um indicador de letramento digital:** uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs. 2012. 109f. Dissertação ((Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de administração de empresas de São Paulo, São Paulo. Disponível em http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10143/DISSERTA%C3%87%C3%83O_FINAL.pdf?sequence=1> Acesso em: 11 fev. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIENA, Osmar. **Metodologia de Pesquisa Científica:** elementos para elaboração e apresentação de trabalhos. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Administração, Porto Velho. Disponível em: <http://www.mestradoadm.unir.br/site_antigo/doc/manualdetrabalhoacademicoatual.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2013.

SILVA, Claudiomiro Vieira da. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores:** análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – 2007/2008. 2012. 342f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000871490&fd=y>> Acesso em: 26 fev. 2013.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa.** 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 269 p.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SNYDER, Ilana. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 255-282, dez. 2010.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 128 p.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

STREET, V. Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 34-53.

TAVARES, Kátia; BECHER, Silvia; FRANCO, Claudio (Orgs.). **Ensino da leitura:** fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. 220 p. Disponível em <http://www.claudiofranco.com.br/textos/ebook_leitura.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2012.

TURNER, M.; FAUCONNIER, G. The elements of blending. In: TURNER, M.; FAUCONNIER, G. **The way we think:** conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002. p. 40-57.

VALENTE, José Armando. Informática na Educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, José Armando. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: São Paulo, UNICAMP/NIED, 1999. p. 1-13.

VEREZA, Solange Coelho. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. In: TAVARES, Kátia; BECHER, Silvia; FRANCO, Claudio (Orgs.). **Ensino da leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 13–25.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2 ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. 1 ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Antônio Carlos. A dança das linguagens na web: critérios para a definição de hipertexto. In: SILVA, Thais Cristóforo, MELLO, Heliana (Orgs.). **Conferências do V Congresso Internacional da ABRALIN**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.